

Organización estructural y adopción de educación a distancia en universidades públicas argentinas en la prepandemia

Structural organization and adoption of distance education in Argentine universities in the pre-pandemic

María Andrea Rivero

Universidad Nacional del Sur

andrea.rivero@uns.edu.ar | <https://orcid.org/0000-0002-5130-1474>

Ariel Behr

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)

ariel.behr@ufrgs.br | <https://orcid.org/0000-0002-9709-0852>

Gabriela Pesce

Universidad Nacional del Sur

gabriela.pesce@uns.edu.ar | <https://orcid.org/0000-0003-4043-5503>

Fernanda da Silva Momo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)

fernanda.momo@ufrgs.br | <https://orcid.org/0000-0002-6512-5280>

Recibido 16/09/2022 – Aceptado 16/03/2023

Resumen: Esta investigación compara las diferencias más significativas entre la instrumentación de la reforma eléctrica de 2013 en México y el frustrado intento de contrarreforma de 2022. Para ello, desde el enfoque de las políticas públicas, se consideraron los procesos de negociación seguidos, los elementos, las bondades y los impactos, tanto visibles como esperados, de ambos programas. Los resultados encontrados muestran que la reforma de 2013, a partir de lo que la teoría en torno a las políticas públicas sugiere, fue bien articulada y, desde una perspectiva económica, medioambiental y de gestión pública, incorporó las mejores prácticas para el subsector eléctrico. En contraste, la propuesta de reforma de 2022 se planteó de una manera incorrecta, además de que representaba una regresión en esas mismas materias. El artículo plantea la restitución de un modelo de Estado moderno que, con el apoyo del sector privado, nacional e internacional, cumpla de manera eficaz sus diversas funciones.

Palabras clave: educación virtual, estado de transición, proceso de institucionalización, estructuración, universidades argentinas

Abstract: *This In the Argentine Republic, Distance Education (DE) has experienced exponential growth in the last twenty years. Given this context, the objective of this article is to analyze the structural organization and the state of transition in the incorporation of DE in the Argentine national public universities during the pre-pandemic situation. A descriptive investigation with a qualitative approach is carried out from multiple triangulated data sources. The results show that as universities manage change and move towards maturity, DE begins to settle and is reflected in the organizational structure. However, most universities are still in an initial growth period. It is concluded that the adoption of EaD should be studied as a desired state, considering that it is an institutionalization process linked to the preparation and institutional support for DE.*

Keywords: virtual education, transition state, institutionalization process, structuring, Argentine universities



Introducción

La Educación a Distancia (EaD) se presenta como una oportunidad para modificar la forma de acceder al conocimiento y cuenta con un gran potencial en el ámbito educativo (Barrios Fretes, 2022). Ante la diversidad de denominaciones y significados asociados a la EaD, las características comunes tienden a la no dependencia de la ubicación física, apertura, flexibilidad de tiempo, espacio y ritmo para aprender, combinación de interacción sincrónica con asincrónica y aprendizaje activo (Singh y Thurman, 2019), que García Aretio (2021) engloba en el término “educación a distancia digital”.

En la República Argentina, desde hace 20 años la EaD crece exponencialmente en las universidades públicas nacionales, sobre las que se basa la presente investigación, por causa de la revolución tecnológica y por la creación de nuevas instituciones que multiplicaron la presencia universitaria (Fernández Lamarra, 2018; Zelaya, 2020).

La incorporación de la EaD en el Sistema de Educación Superior argentino generó numerosos cambios estructurales, tecnológicos y pedagógicos (Alcaraz et al., 2018; Rama, 2019). No obstante, esto no sucedió en todas las universidades públicas nacionales que, mayormente, se desarrollaron bajo estructuras ideadas para atender alumnos presenciales (Schneider y Aranciaga, 2016). Al interior de las universidades no en todas se respetaron los tiempos de madurez de cada institución ocasionando una desigualdad en el ritmo de incorporación de la EaD y, por ende, la creciente coexistencia de diferentes estructuras y configuraciones organizacionales (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2016; Pérez Lindo, 2020).

Este intenso proceso de institucionalización de la EaD puede analizarse en el marco de la Teoría Institucional por estar ampliamente difundida y aceptada para estudiar las organizaciones (Scott, 2008) y las instituciones de educación superior (Schofer y Meyer, 2005; Meyer, Ramirez, Frank y Schofer, 2007). La Teoría Institucional examina la adopción, por parte de las organizaciones, de prácticas predominantes en el ambiente e institucionalizadas en la sociedad (Meyer y Rowan, 1999). Pretendiendo aumentar la legitimidad y las perspectivas de supervivencia, las organizaciones se involucran en un proceso de homogeneización, que se define “isomorfismo”, que se presenta en forma coercitiva, mimética y normativa (DiMaggio y Powell, 1999; Meyer y Rowan, 1999).

Sin embargo, en las universidades argentinas no se ha previsto un análisis específico de la estructura (Civeira, 2015) vinculada a la EaD ni del estado de incorporación de la modalidad. Se identifican estudios que relevan la estructura de las universidades (Beltrán, 2019), la caracterización de las estructuras organizacionales en el sistema universitario argentino (Doberti et al., 2014) y el impacto de los cambios legislativos en la educación superior (Trevizan Amancio y Biasoli Alves, 2018). Algunos relatan, brevemente, la transformación de las universidades con la incorporación de la EaD (Schneider y Aranciaga, 2016), mencionando tangencialmente, en una muestra de universidades, los cambios en la estructura (Herbón y Quinteros Vivas, 2015). Por consiguiente, no se detectan estudios previos a la pandemia que relevan específicamente la estructuración de la EaD ni el estado de incorporación de la modalidad en las universidades públicas argentinas.

A partir de esta problemática, el objetivo que se plantea es analizar la organización estructural y el estado de transición en la incorporación de la EaD en las universidades públicas nacionales argentinas de la situación prepandemia. En base a los resultados obtenidos se pretende detectar aspectos estructurales comunes y diferenciales, así como el estadio de adopción de la modalidad y sus posibles consecuencias en la institucionalización de la EaD. Se destaca que los datos fueron recolectados en forma previa a la pandemia por COVID-19, que ha visibilizado las carencias y desigualdades existentes en la disponibilidad de recursos, en la preparación institucional para transitar hacia la EaD y en la necesidad de mejorar las competencias digitales de docentes y estudiantes (Alcántara Santuario, 2020; Fanelli et al., 2020; Casero Béjar y Sánchez Vera, 2022; Monetti y Baigorria, 2022).

El artículo se organiza en las siguientes secciones: luego de la introducción se detalla el marco teórico; seguidamente se explican el procedimiento metodológico adoptado y se presentan y analizan los resultados. Finalmente, se mencionan las consideraciones finales.

1. Marco teórico

La EaD exige una organización y una administración que sean dinámicas para brindar la flexibilidad necesaria en términos de espacio, tiempo y autonomía (Copertari et al., 2010). Es decir, si bien las propuestas formativas a distancia son reguladas por normativas públicas, estas “se desarrollan de acuerdo con una organización y una planificación supervisadas por áreas de gestión dedicadas a administrar su actividad” (Giménez et al., 2023, p. 4). De acuerdo a Moore y Kearsley (2011), un sistema de EaD está compuesto por fuentes de

contenido, forma de estructurarlo, tecnología y medios de transmisión, interacción con docentes, alumnos y, finalmente, gestión política y estructura administrativa que vincule todas las partes. Asimismo, el subsistema de gestión incluye planeamiento estratégico, recursos, personal, control y política (Moore y Kearsley, 2011).

Prasetyo et al. (2022) indican que para una institución de educación superior tradicional no es fácil brindar propuestas a distancia de calidad; por eso es frecuente comenzar con las estructuras y los procesos existentes y luego ir desarrollando un sistema adaptado (Madden, 2016).

Al considerar la estructuración de la modalidad en las instituciones educativas, Badiru y Jones (2012) destacan la importancia de reconocer la interacción entre los componentes de la estructura para EaD: personas, tecnologías y procesos operativos. En la misma línea, Rama (2019) plantea que la EaD requiere formas de organización institucional modernas, con estructuras que brinden mayor atención a los estudiantes y un mayor uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Aun así, se reconoce al campo educativo como principalmente reactivo, dado que el surgimiento de tecnologías disruptivas proviene de otras industrias y, posteriormente, se aplican en los sistemas educativos ya existentes (Schmidt y Tang, 2020).

En forma similar, Awidi y Cooper (2015) argumentan que deben considerarse las dimensiones referidas a personas, tecnologías e institución en la implementación y estructuración de la modalidad. Los autores sugieren identificar buenas prácticas de EaD para compararlas con el proceso individual de adopción de la modalidad y así determinar en qué estado del proceso madurativo se encuentra y cuáles son las brechas u oportunidades de mejora (Awidi y Cooper, 2015).

García Aretio (2021) refiere a la zona de confort en la que se encontraban hasta la prepandemia las instituciones, los docentes y los estudiantes tanto de la modalidad a distancia como de la modalidad presencial, pero el confinamiento obligatorio, ante la realidad sanitaria, mostró que es posible hacer cambios en la educación, incluso cuando se trata de cambios radicales. Parlakkilic (2013) analiza el proceso de transición hacia la EaD, vinculado a ese estado de madurativo, enfatizando en la gestión del cambio por medio de la combinación de procesos, actividades y enfoques que dan lugar a tres estados posibles: finalización, zona neutral y compromiso.

Dicho proceso puede ser analizado en el marco de la Teoría Institucional. Cuando una práctica se encuentra altamente institucionalizada en el contexto, las organizaciones realizan las adecuaciones necesarias para incorporarla porque así “aumentan su legitimidad y sus perspectivas de supervivencia, independientemente de la eficacia inmediata de las prácticas y procedimientos adquiridos” (Meyer y Rowan, 1999, p. 79). Esto genera tensiones y conflictos entre las modalidades educativas por las formas de diferenciación y de legitimación de estructuras de poder (Rama, 2019). Tolbert y Zucker (1996) indican que el proceso de institucionalización de una práctica transcurre en tres fases: habituación, objetivación y sedimentación, siendo esta última etapa aquella donde la misma se considera institucionalizada porque los actores organizacionales la reconocen como eficaz y necesaria.

Este proceso de homogeneización, que se define como “isomorfismo” (DiMaggio y Powell, 1999; Meyer y Rowan, 1999), produce una desconexión entre las prácticas que la organización adopta para asemejarse a lo que hacen otras y la propia realidad organizacional, que puede no tener la madurez suficiente para su incorporación y no estar dadas las condiciones políticas, humanas, tecnológicas y presupuestarias para sustentarla.

De acuerdo a DiMaggio y Powell (1999) el cambio organizacional isomorfo se hace visible en sus tres mecanismos: coercitivo, mimético y normativo. Desde una concepción analítica, el isomorfismo coercitivo resulta de las influencias políticas y las presiones formales e informales que reciben las organizaciones, ocasionando que se vuelvan cada vez más homogéneas para reflejar las reglas institucionalizadas y legitimadas por el Estado. El isomorfismo mimético se debe al surgimiento de respuestas estándares ante la incertidumbre, por considerar que es “una fuerza poderosa que propicia la imitación” (DiMaggio y Powell, 1999, p. 111). Finalmente, el isomorfismo normativo es aquel vinculado a la profesionalización de los trabajadores que ocasiona una gran similitud entre los contrapartes profesionales de otras organizaciones. De forma complementaria, Scott (2008) denomina a los elementos que intervienen en el orden institucional como regulativos, normativos y cultural-cognoscitivos.

Finalmente, se destaca la importancia de estudiar la estructuración del campo organizacional, entendido como aquel resultante de la actividad de un conjunto de organizaciones diversas (DiMaggio y Powell, 1999).

2. Procedimientos metodológicos

En línea con el objetivo planteado, se realiza una investigación descriptiva (Fassio et al., 2004) con abordaje cualitativo (Sautu et al., 2005) para realizar un mapeo de la situación del desarrollo y estructuración de la EAD en las universidades argentinas. Se toma como unidad de análisis a las 57 universidades públicas nacionales de la República Argentina (Departamento de Información Universitaria, 2019) que en conjunto representan el

sistema educativo público a nivel nacional. Estas son creadas y financiadas por el Estado Nacional (Ley N° 26206, 2006) y, junto con universidades provinciales y privadas e institutos universitarios, conforman el Sistema Educativo Nacional. Están sometidas a las mismas disposiciones legales de funcionamiento y supervisión estatal, dependen del otorgamiento de fondos por parte del Estado Nacional y comparten el territorio argentino.

En materia de EaD, la sanción de la Resolución Ministerial (RM) 2641/2017 establece la exigencia de validar un Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), ante los organismos de contralor estatales. Dicho requerimiento se aplica a instituciones que dicten carreras de pregrado, grado o posgrado en las cuales “la cantidad de horas no presenciales supere el cincuenta por ciento (50%) de la carga horaria total prevista en el respectivo plan de estudios” (RM 2641/2017, art. 2). El SIED es aquel “conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas a distancia” (RM 2641/2017, inciso 4). Con esta normativa “la propia institución universitaria pasa a ser garante de la enseñanza a distancia” (González y Roig, 2018, p. 154).

Para triangular los datos (Flick, 2009) y aumentar la validez del constructo proporcionando varias evaluaciones del fenómeno, se recurre a multiplicidad de fuentes para obtener la evidencia empírica (Yin, 2015). Los datos se relevan utilizando como fuente primaria entrevistas semiestructuradas a gestores de EaD, por ser los responsables de este modo educativo dentro de las instituciones, para indagar sobre la organización estructural para la EaD existente en su universidad y sobre cuál es el estado de transición en la incorporación de la educación virtual. Se concretaron 41 entrevistas, entre agosto y diciembre de 2018, en las instituciones que manifestaron una respuesta favorable para participar (alcanzando un 72% de la población). De forma secundaria, se recolectaron documentos institucionales (internos, elaborados por la universidad) y no institucionales (noticias provenientes de fuentes ajenas a la universidad, recurriendo a dos portales: Google Noticias y Twitter) sobre la estructura vinculada a EaD y sobre las propuestas educativas virtuales, para ilustrar el relato de los entrevistados y lograr una triangulación. Durante febrero de 2019 se relevaron 154 documentos internos y 467 noticias externas.

Los datos se organizan en dos momentos. En el primero, se realiza una descripción de las unidades bajo estudio con soporte y medidas de estadística descriptiva. En segunda instancia, los datos de las entrevistas y los documentos institucionales y externos se examinan mediante el análisis de contenido (Bardin, 2011), utilizando un software de soporte (QSR NVivo®) al cual se importan los documentos y las transcripciones de las entrevistas para su codificación y categorización. Para preservar la identidad de los entrevistados, se asigna un número aleatorio y sin repetición a cada institución (usando una combinación de funciones de MS Excel®), desde el 01 al 41. Este número se agrega seguidamente a cada universidad, entrevistado, documento institucional interno y noticia para evidenciar la relación entre los datos y las fuentes.

3. Análisis y discusión de resultados

Seguidamente se presentan y analizan los resultados obtenidos, organizados en función al relevamiento de la estructura organizacional para la EaD, a la definición del estado de transición en la incorporación de EaD y, por último, a la vinculación de ambos conceptos.

3.1. Organización estructural para la EaD

La estructura se analiza por medio de la triangulación de datos provenientes del relevamiento documental, principalmente derivado de las páginas web oficiales, y de aquellos obtenidos de las entrevistas a los gestores.

Se destaca que la organización estructural para la EaD se enmarca dentro de la estructura adoptada por la universidad para la operatoria institucional. Según los datos recolectados, las universidades se organizan en torno a facultades (51,2%), departamentos (36,6%), institutos (7,4%), escuelas e institutos (2,4%) y sedes (2,4%).

Independientemente del formato de organización institucional adoptado, para las tareas específicas de EaD la universidad puede contar con un área especial conformada dentro de la estructura a nivel central, a nivel de las unidades académicas o ambas posibilidades. Estas variantes se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Ubicación estructural y existencia de áreas de EaD

Ubicación estructural / existencia		Central		
		Sí	No	Total
Unidad académica	Sí	58,5%	4,9%	63,4%
	No	24,4%	12,2%	36,6%
	Total	82,9%	17,1%	100,0%

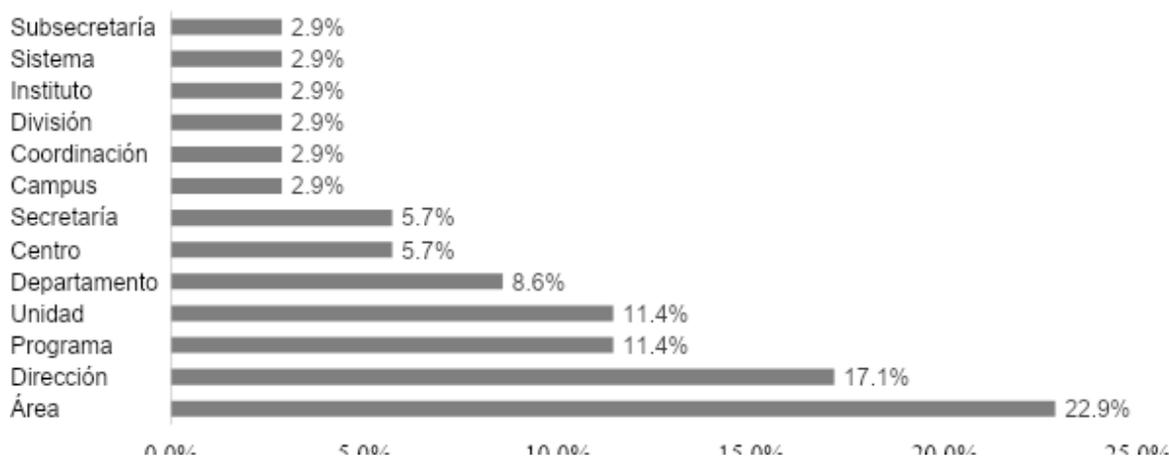
Fuente: elaboración propia.

En la tabla 1 se aprecia que en el 82,9% de las universidades existe un área institucional dedicada a la modalidad, dentro de las cuales el 58,5% tiene, al menos, un sector de EaD dependiente de las unidades académicas. Se destaca la particularidad del 4,9% de las organizaciones que, a pesar de no contar con un sector de EaD central, tienen áreas dedicadas a la modalidad dentro de las unidades académicas. Esto permite inferir una posible consecuencia en la institucionalización de la EaD en dichas universidades.

Focalizando en el 17,1% de instituciones sin área de EaD central, el 71,4% de las mismas se encuentra en etapa inicial de sus actividades por tener una antigüedad menor o igual a los cinco años. Incluso, del relevamiento se desprende que el 42,9% aún no había comenzado a dictar carreras.

En cuanto a la denominación otorgada a los sectores de EaD (gráfico 1), existe gran diversidad siendo predominante, en un 22,9% de las universidades, el nombre “área”, seguido de “dirección” (17,1%) y “programa” o “unidad” (11,4% en cada caso). Se aclara que en la investigación se adopta el vocablo “área”, que se usa como sinónimo de sector, para mencionar al espacio dentro de la estructura organizacional que agrupa las actividades de EaD.

Gráfico 1. Denominación asignada al sector de EaD



Fuente: elaboración propia.

La variedad de denominaciones presentada en el gráfico 1 genera diferencias entre las universidades y puede causar una dificultad para institucionalizar la EaD. Desde la esfera gubernamental podrían implementarse medidas tendientes a favorecer a la EaD, pero no existiría una certeza acerca de cómo serían implementadas al interior de cada universidad.

Las implicaciones institucionales generadas a causa de las normativas generales dependen, en gran medida, de cómo se organice cada universidad. Por lo tanto, la diversidad estructural no permite generalizar las consecuencias.

Una problemática semejante ocurre si desde la estructura central se toman decisiones referidas a la EaD porque no puede establecerse una previsión general acerca de cómo serán operacionalizadas en cada dependencia. Se presume que habrá disparidad entre las unidades académicas que tienen áreas propias de EaD (63,4%) respecto de aquellas que no las han conformado (36,6%).

En las siguientes subsecciones se profundiza el análisis de las combinaciones estructurales relevadas.

3.1.1. Existencia de un área de EaD a nivel central

Indagando entre las razones que justifiquen que 82,9% de las universidades cuenten con un área de EaD declarado en el organigrama, puede vincularse con la sanción de la última reglamentación nacional que obliga a redactar el SIED. Al tratarse de una normativa de carácter institucional, requiere reunir a todas las unidades académicas para su redacción. En consecuencia, gran parte de las instituciones que no tenían un sector central dedicado a EaD decidieron su conformación o trabajan para otorgarle mayor impronta en la estructura (universidades 26, 31 y 36). Sin embargo, la existencia de un área de EaD central no necesariamente responde a una necesidad operativa, sino que podría tratarse de una formalidad para acatar las nuevas disposiciones.

Analizando la ubicación jerárquica del área de EaD central, en el 74,3% de las universidades depende de Secretaría Académica (o nombre similar) perteneciente a Rectorado (por ejemplo, universidades 05, 13, 19, 23, 25 y 26). Esta posición puede deberse a que para redactar el SIED algunas universidades hicieron adecuaciones para ubicar al sector de EaD dentro de dicha secretaría, por considerar su alto nivel jerárquico para elaborar disposiciones institucionales y porque desde este espacio se puede organizar de forma centralizada los procedimientos (entrevistados 19 y 26).

En cambio, en 14,3% de instituciones el área de EaD depende directamente de Rectorado (universidades 15, 17, 18, 22 y 38). Un documento fundamenta esta dependencia en su “carácter estratégico para el cumplimiento de sus funciones” (documento 76). La desventaja es que, al no tener articulación con las restantes secciones de la universidad puede ocasionar la duplicidad de ciertos procesos. El entrevistado 26 reconoce esta situación admitiendo que, finalmente, tuvieron que cambiar la dependencia jerárquica retornando a su vinculación con Secretaría Académica basados “en la necesidad de trabajar por procesos” (documento 92). Solo en 11,4% de las universidades el área de EaD depende de otra dependencia.

Sobre las ventajas de disponer de un sector de EaD central, los entrevistados indican que permite trabajar de forma integrada con el resto de las áreas organizacionales brindando una visión general de la universidad. Esto posibilita la creación de lineamientos institucionales (entrevistados 26, 30 y 31), brinda mayor visibilidad a la modalidad y a las tareas del sector (entrevistados 04 y 07) y la articulación con las unidades académicas (entrevistado 07).

Si bien la existencia de un área de EaD central brinda soporte a los sectores bajo su incumbencia, algunas universidades marcan que esto no asegura el apoyo institucional para impulsar la modalidad (entrevistados 15, 19, 24 y 38). Por ejemplo, en universidad 17 existe un espacio rectoral que se ocupa únicamente de gestionar el campus virtual y no brinda soporte para la EaD. Incluso, en otra institución se hizo un traspaso del sector de EaD desde una unidad académica hacia la estructura central, para otorgar mayor impulso, pero no brindó los resultados deseados (entrevistado 38). Por eso es que el sector central puede tener una capacidad de actuación limitada.

Debido a que la ubicación jerárquica influye en la posibilidad de vincularse con otros sectores institucionales, cuando el área de EaD se encuentra en la estructura central se amplía el vínculo con otros sectores optimizando los recursos (entrevistado 12). Mayoritariamente, los entrevistados mencionan el trabajo articulado con el área de sistemas o informática (entrevistados 19, 23, 32, 35, 39, 40 y 41) que provee recursos, brinda soporte y asistencia técnica, entre otras funciones.

3.1.2. Sectores de EaD en unidades académicas

Como se visualiza en la tabla I, las universidades que cuentan con, al menos, un sector de EaD bajo la órbita estructural de una unidad académica (departamento, facultad, escuela o como la institución la denomine) ascienden a 26. La conformación de estos sectores surge en instituciones donde no existían lineamientos organizacionales para la EaD y las unidades descentralizadas, amparadas en su autonomía, resolvieron crear un área propia para impulsar la oferta a distancia (entrevistados 07, 15, 17, 20 y 21).

Debido a que las unidades académicas tienen diversos intereses y recursos para impulsar la EaD (entrevistados 05, 09, 40, 41) existe una gran heterogeneidad y se observan áreas “con distintos desarrollos” (entrevistado 20) dentro de una misma universidad (documento 70). Asimismo, en diversas organizaciones educativas las primeras acciones de EaD surgen en el seno de dichas dependencias (entrevistados 07, 15, 17, 20 y 21), lo que podría deberse a que son las encargadas de generar propuestas formativas y están en contacto con estudiantes y docentes con iniciativa para incorporar tecnologías.

En consecuencia, acontece que existen espacios descentralizados de EaD a pesar de no haber un área central (entrevistado 03). Un caso particular se presenta en la universidad 06 porque existe un sector de EaD dentro de una unidad académica, del cual depende el SIED (documentos 31 y 32) que presta servicio a toda la institución.

3.1.3. Coexistencia de área de EaD central y en unidades académicas

Continuando el análisis de la ubicación estructural del sector de EaD, otra posibilidad es sumar los beneficios de contar con un área central y en las unidades académicas, situación que se verifica en 24 de las universidades analizadas. No obstante, la cronología de cómo fueron surgiendo estos espacios es diferente en cada universidad, aspecto acentuado por el hecho de que las acciones en EaD no siempre se formalizan en la creación de un sector dentro de la estructura.

Entre los beneficios mencionados por los entrevistados que se muestran a favor de la coexistencia de estos espacios, se destaca que el sector central puede brindar asesoramiento a las unidades académicas que lo demandan en función al grado de avance e interés por la modalidad (entrevistados 09, 30 y 37), respetando la autonomía de cada unidad académica (entrevistado 05).

Para optimizar el funcionamiento de ambos sectores de EaD se aconseja delimitar claramente las tareas de cada uno y mantener una buena comunicación para trabajar de forma coordinada (entrevistados 02, 07, 19, 33 y 40). Entre las facultades a dividir, resulta clave establecer quién se encarga de la creación de las carreras a distancia (entrevistados 07, 14, 16, 18, 32 y 33).

Sintetizando las principales características de la organización estructural adoptada por las universidades para los sectores de EaD, se presenta la tabla 2.

Tabla 2. Características de las formas de organización estructural de EaD

Estructura para EaD	Características
Área de EaD a nivel central	<ul style="list-style-type: none">- Depende, en forma predominante, de la Secretaría Académica de Rectorado (que conserva la centralización de responsabilidades) para facilitar la integración de procedimientos y evitar la duplicación de procesos.- Permite visibilizar la modalidad, generar lineamientos institucionales, gestionar eficientemente los recursos y facilitar la articulación con las unidades académicas.- No asegura el desarrollo de la EaD al depender del impulso y del apoyo político del gobierno universitario.- Amplía la posibilidad de vincularse con otras áreas y optimizar el uso de recursos.
Sectores de EaD en unidades académicas	La existencia de estos sectores depende del interés y los recursos disponibles, presentándose diversidad en cuanto al grado de avance respecto a su conformación.
Área de EaD central y en unidades académicas	Permite potenciar las ventajas de ambos, pero debe respetarse la autonomía y delimitarse claramente las funciones de cada uno para trabajar de forma coordinada.

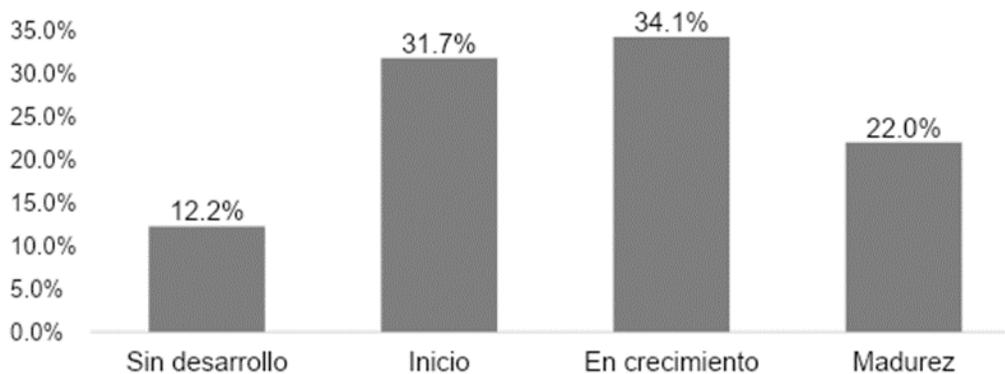
Fuente: elaboración propia.

Debido a que potencia las ventajas de ambos sectores, se observa que la estructura que presenta mayores ventajas es la existencia de un área central combinada con la conformación de áreas de EaD descentralizadas. Seguidamente se presentan los resultados vinculados al estado de transición en la adopción de la modalidad.

3.2. Estado de transición en la incorporación de EaD

La denominación del estado de transición en cuanto al establecimiento de la EaD surge de las respuestas brindadas por los 41 gestores entrevistados. Las definiciones se agrupan en cuatro categorías que se presentan en el gráfico 2.

Gráfico 2. Estado de transición en la incorporación de EaD



Fuente: elaboración propia.

En la ilustración precedente se aprecia que el mayor porcentaje de gestores, que representa a 14 instituciones, se declara en etapa de crecimiento, seguidas de 13 universidades en las que se está iniciando una reconfiguración para formalizar la EaD. Seguidamente, 9 gestores consideran estar transitando la etapa de madurez, derivada de una sólida concepción institucional y experiencia en EaD. Por último, solo 5 universidades no han desarrollado EaD por ausencia de una decisión institucional. Se presentan a continuación las características de cada fase.

3.2.1. Sin desarrollo: ausencia de apoyo institucional para la EaD

En esta instancia se ubican 5 universidades en las cuales no existe EaD, pero puede representar un plan a mediano o largo plazo por tratarse de instituciones que están en conformación o comenzando su actividad. Por ejemplo, el entrevistado 27 plantea como prioridad afianzar el dictado de las carreras que dieron inicio a su oferta académica y prevé incorporar EaD a mediano plazo. Se asemeja a lo indicado por el entrevistado 08 que, en los primeros años, pretende consolidar el nivel presencial y luego incursionar en dicha modalidad y al entrevistado 34 que piensa usar el campus virtual como soporte a las clases presenciales.

Contrariamente a las anteriores, en la universidad 38 “no existe la decisión institucional” (entrevistado 38) de impulsar la modalidad siendo que no es una universidad nueva. Algo semejante ocurre en universidad 17 con la diferencia de haber sido una de las instituciones pioneras en adoptar EaD aunque, posteriormente, detuvo su crecimiento debido a políticas institucionales que no la consideraban un modo educativo conveniente por pensar que la universidad “no necesitaba de la educación a distancia” (entrevistado 17). No obstante a lo indicado por el gestor, el relevamiento documental muestra la conformación del SIED (documentos 64 y 65) y el dictado de carreras a distancia (documento 63 y noticia 204). Esta diferencia de visiones sugiere una desarticulación institucional porque el gestor de EaD no tiene conocimiento de las iniciativas de la universidad sobre la modalidad.

3.2.2. Inicio: en proceso de reconfiguración institucional para formalizar EaD

En una etapa inicial en la transición hacia la EaD se engloba a 13 de las instituciones objeto de estudio. Son universidades inmersas en un proceso de reconfiguración estructural, reglamentación de procesos y delimitación de funciones para ajustarse a los requerimientos normativos (entrevistado 03). También están poniendo en funcionamiento la plataforma, dictando cursos a docentes (entrevistado 36) y virtualizando las materias (entrevistado 19). Esta realidad se confirma con datos relevados de una noticia en la cual el rector reconoce que la institución cuenta con “las dificultades propias de un proyecto” que está transitando los primeros pasos (noticia 226).

Esta reconfiguración implica un reconocimiento del espacio institucional, aun cuando ya estaba en funcionamiento la modalidad, como ocurre en la universidad 35 que dicta carreras semipresenciales desde el año 2002 y recién en 2014 se reconoce el área en el organigrama. Mención especial dentro de la etapa inicial merecen las universidades 14 y 29 que, siendo precursoras en la modalidad, pasaron a un estado de letargo y están retomando las acciones en EaD.

3.2.3. En crecimiento: postura institucional favorable a EaD, condiciones técnicas y estructurales y apertura al cambio

Catorce universidades se encuentran en etapa de crecimiento. Se caracterizan por estar atravesando “nuevos cambios” (entrevistado 28), derivados de implementar el SIED, que implica mayor sistematización, regulación de aplicaciones y reconocimiento de la EaD en la estructura organizativa (entrevistado 06 y 20). Son organizaciones con una “decisión política e institucional muy fuerte para la inclusión de tecnologías” (entrevistado 25), aspecto que se verifica en documentos donde se visibiliza que un propósito del SIED apunta a incorporar “tecnologías en las propuestas de enseñanza” (documento 88). También pueden tener un “crecimiento muy significativo permanentemente” (entrevistado 13) en la matriculación en carreras a distancia.

Son universidades que fueron dotando a la modalidad de recursos tecnológicos, humanos y económicos, aunque no tuvieron una estructura bien definida desde el comienzo y pasaron diversas etapas y gestiones hasta llegar a la formalización actual (entrevistados 23 y 33). Presentan apertura al cambio reconociendo que los modelos de EaD se modifican con el tiempo (entrevistados 12 y 23).

3.2.4. Madurez: sólida concepción de la EaD y experiencia en la modalidad

Por último, 9 universidades transitan la etapa de madurez por encontrarse en período de consolidación de la EaD (entrevistados 01, 02, 04, 05, 16, 21 y 26) o por definirse como bimodales (universidades 30 y 39).

Son universidades con acciones de EaD desde hace 15 años o más, o bien desde su conformación (entrevistados 01 y 26). Por ejemplo, el entrevistado 02 relata que transitaron por cinco etapas en las cuales tomaron decisiones “que fueron variando en función del modelo tecno-comunicacional”. Este estadio se verifica en documentos donde se observa que la institución cuenta con “una de las experiencias más significativas” del país en materia de EaD (documento 06). La experiencia en EaD genera una “gimnasia institucional en relación a la modalidad” (entrevistado 05). Generalmente esto se traduce en una amplia oferta y en la existencia de un sistema validado internamente (entrevistado 05), aunque la consolidación no significa que estén cerrada al cambio porque continúan trabajando con miras al crecimiento de la modalidad. En las universidades que se definen como bimodales, la EaD está totalmente integrada a la institución (entrevistados 30 y 39). Este estado de madurez se corrobora en documentos que anuncian que la universidad 30 es una institución pionera en incorporar EaD (documento 100) y en noticias que describen a la universidad 39 como bimodal (noticias 406 y 417).

En las universidades que se ubican en esta etapa se corrobora la existencia de gran cantidad de documentos internos referidos a la modalidad, que incluyen el SIED, informes de evaluación, presentación y conformación del área de EaD, reseñas sobre el trayecto institucional en relación a la modalidad, reglamentos, resoluciones, convenios, entre otros. También se verifica que los portales de noticias publican información sobre el dictado de carreras en estas organizaciones.

Las principales características de las cuatro fases de transición en la incorporación de EaD en las universidades objeto de estudio, se resumen en la tabla 3.

Tabla 3. Características de los estados de transición en la incorporación de EaD

Estado de incorporación de EaD	Características institucionales
Sin desarrollo	- Están en período de conformación o comenzando a funcionar sin articulación institucional. - Ausencia de una decisión de la institución para apoyar EaD.
Inicio	- Tienen firme intención de incursionar en EaD o ya desarrollaron propuestas virtuales. - Están comenzando o reconfigurando las condiciones institucionales para formalizar la EaD.
En crecimiento	Tienen postura institucional de apoyo a la EaD. Presentan las condiciones técnicas y de estructura organizacional requeridas. Están abiertas al cambio para continuar desarrollando la modalidad.
Madurez	Conciben a la EaD desde su conformación. Tienen experiencia en dictar carreras a distancia. Pasaron por diversas etapas y gestiones para lograr el reconocimiento institucional de la EaD. Continúan abiertas al cambio organizacional. Existe documentación interna vinculada a EaD.

Fuente: elaboración propia.

En la definición de la etapa actual en la implementación de la EaD también interviene el nivel de preparación institucional para hacer frente a esta opción pedagógica y didáctica y la forma en que la universidad acompaña institucionalmente el cambio para implementar la modalidad.

3.3. Proceso de estructuración e institucionalización de la EaD

En la presente sección se retoman los resultados para efectuar una discusión con la literatura y complementar el análisis.

En cuanto a la incorporación de la EaD en las universidades analizadas, debido a que la estructura del campo organizacional se define en base a la investigación empírica (DiMaggio y Powell, 1999), los datos revelan que ciertas instituciones adoptan la modalidad como mito institucionalizado, persiguiendo la legitimación social.

Este proceso inconsciente de homogeneización tendiente a un isomorfismo de tipo mimético (DiMaggio y Powell, 1999; Meyer y Rowan, 1999) se visualiza en la reacción de imitar el comportamiento de otras universidades, como forma simple y natural de reaccionar a la incertidumbre respecto a los efectos de las reglas institucionales vigentes en el campo organizacional. Esto explica las similitudes en las características estructurales de las universidades que adoptan EaD, al operar en el mismo campo organizacional (Scott, 2008) y la condición de reactivo del campo educativo ante el surgimiento de tecnologías disruptivas (Schmidt, y Tang, 2020).

La homogeneización incluso alcanza a “las que ingresan por primera vez cuando ya se han establecido los campos” (DiMaggio y Powell, 1999, p. 105), representadas, en el contexto de la investigación, por las universidades más nuevas que toman de referencia a las instituciones que trabajan con EaD (entrevistados 01, 03, 07 y 28) o, incluso, contratan a sus gestores para recibir asesoramiento y capacitación (entrevistados 11, 18, 28, documento 01 y noticia 87). Además, dentro de las universidades se observa que se conforman sectores institucionales de EaD debido a la presión de las unidades académicas que quieren avanzar en la modalidad.

Como consecuencia de esta tendencia a la homogeneización, se produce un isomorfismo (DiMaggio y Powell, 1999; Meyer y Rowan, 1999) de las universidades que crean áreas de EaD para cumplir la normativa gubernamental, para dar respuesta a los sectores descentralizados que requieren un amparo institucional y también para asemejarse a la estructura que adoptan las instituciones con experiencia en EaD. Sin embargo, estas reconfiguraciones se encuentran con restricciones que provienen de los equipos docentes, de las normativas y de asignación de recursos e inversiones, entre otras (Rama, 2019). Esto se reafirma con el presente estudio donde se observa que la creación de un sector de EaD tiene consecuencias presupuestarias, mencionándose grandes limitaciones (entrevistados 09, 13, 21, 26, 29 y 41), que se traducen en la falta de personal (entrevistados 04, 06, 23 y 31) y en una lenta actualización tecnológica (entrevistados 09, 10, 12, 17 y 24).

Debido a que la EaD requiere una estructura que vincule a todos los componentes (Moore y Kearsley, 2011), la ubicación dentro de la estructura organizacional es clave para la asignación del presupuesto para el área de EaD. La asignación generalmente no es directa, sino que se realiza a través del sector del cual depende jerárquicamente (entrevistados 02, 09, 12, 13, 16, 18, 19, 20, 24, 25, 29, 33, 41 y documentos 99 y 105). Esta ubicación también determina las funciones que puede desarrollar el sector, como, por ejemplo, la creación de carreras a distancia (entrevistados 07, 17, 18, 32 y 33), la contratación de docentes (entrevistado 01), entre otras.

Al respecto, Scott (2008) explica la obligación que sienten las organizaciones para adoptar cambios estructurales en respuesta a las demandas institucionales, al reconocer las limitaciones de los modelos de estructura presenciales frente al potencial de las nuevas tecnologías digitales (Rama, 2019). Esto puede “desacoplar” las estructuras de las prácticas reales (Scott, 2008) ocasionando una inconsistencia al establecerse “diferencias entre sus estructuras formales y las actividades de trabajo reales” (Meyer y Rowan, 1999, p. 79). Por lo tanto, las organizaciones continúan haciendo cambios en la estructura referida a la EaD (entrevistados 16 y 26 y documento 92).

Retomando los resultados referidos al estado de transición, las cuatro fases que se desprenden del relevamiento se relacionan con las identificadas en la literatura: finalización, zona neutral y compromiso (Parlakkilic, 2013). Sin embargo, independientemente del nombre asignado a la fase actual, debe complementarse con la determinación del estado deseado de incorporación de EaD para detectar la brecha existente y trabajar para alcanzarlo (Awidi y Cooper, 2015).

A la luz de los aportes de la Teoría Institucional, se destaca la importancia de estudiar a la EaD en términos del proceso que se realiza para alcanzar cierto estado o propiedad (Jepperson, 1999). Indagando sobre las razones que llevan a las organizaciones educativas a incorporar EaD, se parte de reconocer el intenso proceso de institucionalización que transita la modalidad desde hace veinte años.

La adopción de EaD y tecnologías por parte de las universidades puede analizarse como un proceso de institucionalización que transcurre desde la falta de desarrollo hasta la madurez, pasando por las etapas de inicio y de crecimiento. Al respecto, Zuker (1999) plantea que es pertinente considerar a la institucionalización “como un proceso más que un estado” (p. 150); el autor destaca la importancia de estudiar el proceso cognoscitivo implícito en la creación y en el desarrollo de las instituciones.

Por lo tanto, es posible vincular el estado de transición identificado para cada universidad con las etapas que plantean Tolbert y Zucker (1996) que comienza con una innovación y, sustentada en la comprensión institucional y la participación de diversos actores, se va transformando en un producto final. En la siguiente subsección se analizan conjuntamente el estado de transición hacia la EaD y la estructura organizacional de soporte a la modalidad.

La relación existente entre la estructura para la EaD y el estado de transición en la incorporación de la modalidad se presenta en la tabla 4.

Tabla 4. Estado de transición y estructura para EaD

Estado de transición en la incorporación de EaD	Estructura para EaD			
	Sin estructura definida	Solo en unidad académica	Solo en nivel central	Central y unidad académica
Sin desarrollo	60,0%	0,0%	20,0%	20,0%
Inicio	7,7%	7,7%	15,4%	69,2%
En crecimiento	7,1%	7,1%	35,7%	50,0%
Madurez	0,0%	0,0%	22,2%	77,8%

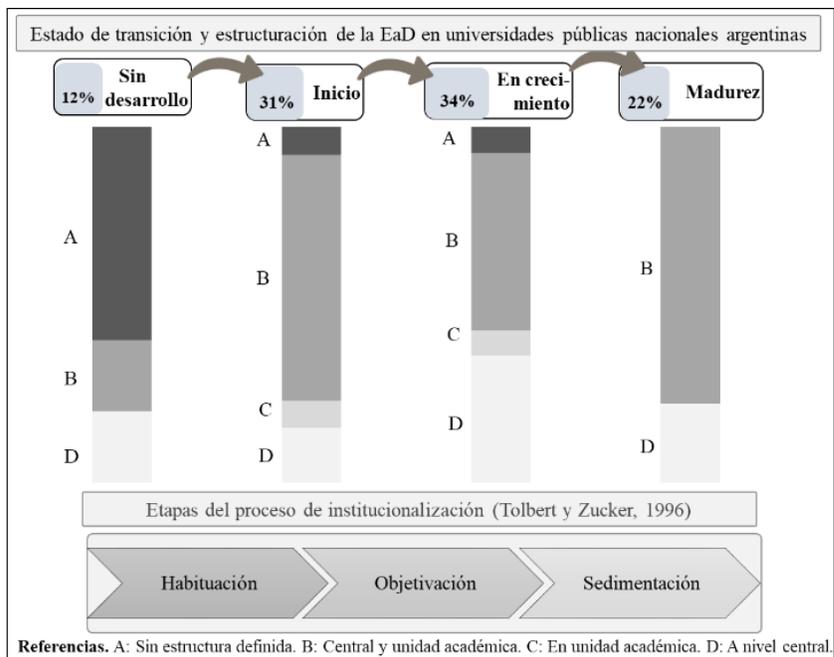
Fuente: elaboración propia.

Se aprecia que la conformación de un área de EaD dentro de la estructura se produce a medida que la universidad transita hacia la adopción de la modalidad. En las universidades sin desarrollo de EaD la modalidad no está institucionalizada porque carece de un ordenamiento; esto explica por qué en el 60% de estas instituciones no existe un área específica para EaD dentro de la estructura.

En contraparte, en la totalidad de universidades maduras en EaD tienen una organización estructural para la modalidad que, mayoritariamente, comprende un área central y otra/s en las unidades académicas (77,8%). Puede afirmarse que, en dichas organizaciones, la modalidad está institucionalizada.

En el gráfico 3 se ilustra la vinculación existente el proceso de estructuración y de institucionalización de la EaD en las universidades públicas nacionales argentinas.

Gráfico 3. Proceso de institucionalización y estructuración de la EaD



Fuente: elaboración propia.

En la ilustración se observa que a medida que las universidades gestionan el cambio y transitan hacia la madurez, combinando procesos, actividades y enfoques organizacionales (Parlakkilic, 2013; Badiru y Jones, 2012), la EaD comienza a sedimentarse (Tolbert y Zucker, 1996). Esto se refleja en la estructuración organizacional (Awidi y Cooper, 2015; Moore y Kearsley, 2011) mediante la conformación de áreas de EaD a nivel y en las unidades académicas. No obstante, la mayor parte de las organizaciones educativas todavía no han alcanzado esta instancia y se encuentran en un período inicial o de crecimiento, recorriendo el camino hacia la institucionalización de la modalidad.

Por lo tanto, el artículo exhibe la relevancia de reconocer el estado actual de implementación de la modalidad (Parlakkilic, 2013) y de su estructuración organizacional, que debe complementarse con la identificación del estado deseado, indagando en las verdaderas razones institucionales para incorporar EaD (Awidi y Cooper, 2015). La brecha existente conforma la base para la gestión gradual del proceso de institucionalización y estructuración de la EaD (Zucker, 1999; Tolbert y Zucker, 1996).

4. Consideraciones finales

El objetivo de la presente investigación ha sido analizar la organización estructural y el estado de transición en la incorporación de la EaD en las universidades públicas nacionales argentinas de la situación prepandemia.

En cuanto a la estructura para la EaD existente en las instituciones relevadas, puede concluirse que al tratarse de universidades creadas para atender a alumnos presenciales han efectuado ajustes en la organización estructural para incorporar las actividades propias de la EaD. Si bien cada institución ha realizado este proceso en tiempos y formas diferentes, el isomorfismo existente entre sus estructuras surge como respuesta natural a la incertidumbre sobre las reglas existentes en el campo organizacional. Para organizar la estructura para la EaD las universidades comenzaron imitando el comportamiento de otras instituciones con experiencia en EaD y así dar cumplimiento a la reglamentación gubernamental vigente y a las exigencias que muchas instituciones recibieron por parte de sus unidades académicas. Empíricamente se producen algunas desarticulaciones porque estos ajustes estructurales no necesariamente responden a requerimientos propios de la modalidad para esa institución.

En relación al estado de transición en la implementación de la EaD, se observan diferentes realidades marcadas por la propia visión de los gestores para definir la etapa de avance actual. Sin embargo, considerando los aportes de la Teoría Institucional se concluye que debe estudiarse la adopción de la EaD en las universidades no como un simple estadio, sino como un estado deseado considerando que se trata de un proceso de

institucionalización que estará vinculado al nivel de preparación y de acompañamiento institucional para hacer frente a esta opción pedagógica y didáctica.

Ampliando el análisis institucional a la noción de campo, la realidad observada en la investigación denota una oportunidad para perfeccionar la normativa gubernamental. Desde la esfera pública deberían brindarse pautas para organizar la EaD dentro de la estructura organizacional y así colaborar en la configuración institucional y estructural del campo de la EaD dentro de las universidades públicas nacionales. Podría establecerse una reglamentación para unificar las denominaciones del área de EaD para asociar cada nombre a una ubicación estructural, a la dependencia de otros sectores y a la asignación de responsabilidades, entre otros. Además, podría ayudar a las organizaciones a vislumbrar las consecuencias que la ubicación estructural del área de EaD tiene desde el punto de vista presupuestario y operativo para toda la universidad.

Finalmente, el artículo brinda un marco de referencia previo a la pandemia por COVID-19 sobre la incorporación y estructuración de la EaD en las universidades públicas nacionales argentinas. Ante este contexto, las instituciones se vieron forzadas a adoptar tecnologías para mediatizar los contenidos acelerando la transformación digital (Pérez Lindo, 2020). En el nivel universitario, a diferencia del resto de las instituciones educativas, el SIED ha sido una base estructural clave para afrontar la situación de emergencia (Monetti y Baigorria, 2022; Fanelli et al., 2020). La pandemia ha puesto a prueba la capacidad de respuesta y adaptación de las universidades, pero no todas se vieron afectadas de la misma forma, reforzando la heterogeneidad de las instituciones universitarias en términos de recursos y experiencia en EaD (Alcántara Santuario, 2020; Fanelli, et al., 2020; Zelaya, 2020). Como la recolección y el análisis de los datos se efectuaron con anterioridad, la investigación se encuentra exenta de los efectos de esta pandemia, conformando un antecedente de relevancia para comparar los cambios institucionales y estructurales ocurridos a la luz de las exigencias contextuales.

Referencias bibliográficas

- Alcántara Santuario, A. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. En H. Casanova Cardiel (Coord.). *Educación y pandemia: una visión académica* (p. 75-82). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Alcaraz, M., Azcárate, M. y Aranciaga, I. (2018). Tradiciones de la educación a distancia en universidades nacionales y su vigencia para pensar los desafíos de la expansión y la inclusión. *El cardo*, (14), 127-144. <http://rct.fc.edu.uner.edu.ar/index.php/cardo/article/view/91>
- Awidi, I. y Cooper, M. (2015). Using management procedure gaps to enhance e-learning implementation in Africa. *Computers and Education*, 90, 64-79. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.08.003>
- Badiru, A. y Jones, R. (2012). Project Management for Executing Distance Education Programs. *Journal of Professional Issues in Engineering Education & Practice*, 138(3), 154-162. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)EI.1943-5541.0000109](https://doi.org/10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000109)
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (3ra. ed., traductores Antero Reto L. y Pinheiro, A.). Edições 70.
- Barrios Fretes, A. (2022). Perspectivas de la educación a distancia. *ARANDU UTIC*, 9(1), 187-206.
- Beltrán, N. (2019). Estructura académica de las universidades públicas argentinas. *Revista de la Asociación de docentes de Administración General de la República Argentina (ADENAG)*, (9), 8-25.
- Civeira, G. (2015). Estructura, organización y gestión de las facultades de agronomía en Argentina: breve análisis. *Revista Iberoamericana De Educación*, 67(2), 83-102. <https://doi.org/10.35362/rie672252>
- Copertari, S., Sgreccia, N. y Fantasía, Y. (2010). Educación a Distancia y Formación Docente. Retos y desafíos en los Postgrados de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* 6(5), 69-88. <https://doi.org/10.35305/rece.voi5.51>
- Departamento de Información Universitaria (2021). Síntesis de Información Universitaria 2020 – 2021. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2020-2021_sistema_universitario_argentino.pdf

- DiMaggio, P. y Powell, W. (1999). Retorno a la jaula de hierro: el isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales. En W. W. Powell y P. J. DiMaggio (Comps.). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (p. 104-125). Fondo de Cultura Económica.
- Doberti, J., Gabay, G., Padovano, S. y Blutman, G. (2014). *Las estructuras organizacionales en el sistema universitario argentino: características, condicionantes y tendencias*. Universidad Nacional de La Matanza. <http://repositorio.unlam.edu.ar:8080/handle/123456789/70>
- Fanelli, A. M., Marquina, M. M. y Rabossi, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: La universidad argentina ante la COVID-19. *Revista de Educación Superior en América Latina*, (8), 1–8. <http://hdl.handle.net/11336/109267>
- Fassio, A., Pascual, L. y Suárez, F. (2004). *Introducción a la metodología de investigación. Aplicada al saber administrativo y al análisis organizacional*. Macchi.
- Fernández Lamarra, N. (2018). *La educación superior universitaria Argentina: situación actual en el contexto regional*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Fernández Lamarra, N. y Pérez Centeno, C. (2016). La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo. Situación, principales problemas y perspectivas futuras. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 123–148. <https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.15044>
- Flick, U. (2009). *Qualidade na pesquisa qualitativa*. (Traductor Costa, R.). Artmed.
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09-32. doi:<https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Giménez, I. G., González Awe, M., Prat, W., Gómez Rodríguez, W., Rodríguez, G., Zeberio, M., Reyes, M., Vidal, C., y Hünicken, L. A. (2023). *Informe OAC, 19: La Educación a Distancia en la UNRN*. Universidad Nacional de Río Negro.
- González, A. y Roig, H. (2018). Normativa de educación a distancia para la universidad argentina: avances y desafíos pendientes. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 9(16), 152–157. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/69149/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Herbón, F. y Quinteros Vivas, M. (2015). Cambios en la estructura organizacional de las universidades nacionales del Conurbano: la emergencia de nuevos roles y funciones. En: *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Jepperson, R. (1999). Instituciones, efectos institucionales e institucionalismo. En: W. W. Powell y P. J. DiMaggio (Comps.). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (p. 193–215). Fondo de Cultura Económica.
- Ley N° 26206 (2006). Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial. Argentina, 28 de diciembre de 2006.
- Madden, M. E. (2016). Planning for distance learning: Issues and strategies. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 4(3), 255-286.
- Meyer, J. y Rowan, B. (1999). Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia. En: W. W. Powell y P. J. DiMaggio (Comps.). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (p. 79–103). Fondo de Cultura Económica.
- Meyer, J., Ramirez, F., Frank, D. y Schofer, E. (2007). Higher education as an institution. En: P.J. Gumport (Ed). *Sociology of Higher Education: Contributions and Their Contexts* (p. 187-221). Johns Hopkins University Press.
- Monetti, E. M., y Baigorria, L. (2022). Enseñar en la universidad en tiempos de COVID-19: una mirada desde la docencia universitaria. *Revista IRICE*, (42), 121-150.
- Moore, M. y Kearsley, G. (2011). *Educação a distância. Uma visão integrada*. (Tradução Galman, R.). Cengage Learning.
- Parlakkilic, A. (2013). E-Learning change management: Challenges and opportunities. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(4), 54–69. <https://doi.org/10.17718/tojde.36820>
- Pérez Lindo, A. (2020). Prospectiva de la Universidad argentina 2030. *Revista Argentina de Educación Superior*, (21), 160-175.

- Prasetyo, H., Suherman, D., Warta, W., & Barlian, U. C. (2022). Management Of Distance Education Degree Program At The Indonesian Dual Mode University. *International Journal of Educational Research and Social Sciences (IJERSC)*, 3(4), 1527-1536.
- Rama, C. (2019). Las dinámicas del poder en la educación a distancia y virtual. *Cuadernos Universitarios*, 12(XII), 37-50.
- Resolución Ministerial 2641/2017. Ministerio de Educación y Deportes. Boletín Oficial. Argentina, 16 de junio de 2017.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Schmidt, J. T., y Tang, M. (2020). Digitalization in education: challenges, trends and transformative potential. *Führen und Managen in der Digitalen Transformation: Trends, Best Practices und Herausforderungen*, 287-312. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-28670-5_16
- Schneider, D y Aranciaga, I. (2016) La educación a distancia en las universidades públicas argentinas: consolidaciones institucionales, desafíos normativos y enfoques para proyectos pedagógicos de inclusión. En: I. Aranciaga (Comp.). *La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa* (p. 186–197). Ediciones UNPAedita.
- Schofer, E. y Meyer, J. (2005). The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American sociological review*, 70(6), 898–920. <https://doi.org/10.1177/000312240507000602>
- Scott, W. (2008). Approaching adulthood: the maturing of institutional theory. *Theory and society*, 37(5), 427–442. <https://doi.org/10.1007/s11186-008-9067-z>
- Singh V., y Thurman A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289–306. <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082>
- Tolbert, P. y Zucker, L. (1996). The institutionalization of institutional theory. En S. Clegg, C. Hardy y W. Nord (Eds.). *Handbook of organization studies* (pp. 175-190). Sage.
- Trevizan Amancio, W. y Biasoli Alves, G. (2018). Organização e expansão da educação superior em tempos neoliberais: os casos da Argentina, Brasil e Paraguai. *Revista Educação e Emancipação*, 11(3), 221–249. <https://doaj.org/article/c2479b1fee304c2390fe3590ad5380b2>
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de Caso: Planejamento e métodos* (5ta. ed., traductor Cristhian Matheus Herrera, C. M.). Bookman.
- Zelaya, M. (2020). Las políticas públicas universitarias en el contexto de pandemia en la Argentina: Apuntes para reseñar la situación. *Revista De Educación Superior Del Sur Global - RESUR*, (9-10), 172–200. <https://doi.org/10.25087/resur9.10.a8>
- Zucker, L. (1999). El papel de la institucionalización en la persistencia cultural. En W. W. Powell y P. J. DiMaggio (Comps.). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (p. 126-153). Fondo de Cultura Económica.