

## El curso piloto de la Universidad Abierta de Brasil: ¿qué dicen los resultados del Enade?

*Antonio Roberto Coelho Serra*<sup>1</sup>

*Fátima Bayma de Oliveira*<sup>2</sup>

*Luciana Mourão*<sup>3</sup>

### RESUMEN

Este trabajo tuvo como objetivo final el análisis de la relación entre las configuraciones de las gestiones de los cursos a distancia de Administración (proyecto piloto de la UAB), y sus conceptos definidos por el Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes. Para ello, se partió de una descripción de la estructura organizacional del área responsable por la educación a distancia en la UEMA, en la UEPB y en la UFC, comparándose las dimensiones complejidad, centralización y coordinación de las tres instituciones. También se analizaron los sistemas de EaD del curso piloto de la UAB, a partir de las referencias de

calidad para educación superior a distancia del MEC, destacándose los componentes interdisciplinaridad, materiales didácticos, evaluación, equipo multidisciplinario, comunicación e infraestructura de polos. Se trata de una investigación predominantemente cualitativa, descriptiva, explicativa y multicaso, cuya colecta de datos se realizó a partir de entrevistas, grupos focales, cuestionarios *online* y documentos. Los datos primarios fueron tratados mediante análisis de contenido de categoría y los datos secundarios, por medio del análisis documental. Las observaciones elaboradas, dentro de una perspectiva descriptiva-interpretativa y de un corte seccional permiten

---

<sup>1</sup> Universidad Estatal de Maranhão - São Luís - MA; antonioroberto.serra@gmail.com

<sup>2</sup> Fundación Getulio Vargas - Rio de Janeiro - RJ; fatima.oliveira@fgv.br

<sup>3</sup> Universidad Salgado de Oliveira - Niterói - RJ; mourao.luciana@gmail.com

inducciones sobre las configuraciones de las gestiones en cada universidad. Se evidenció fuerte y directa relación entre las configuraciones de las gestiones del curso piloto y los respectivos resultados en el Enade. Por tanto, se admite que las diferencias en los resultados en el Enade de las instituciones de enseñanza investigadas tienen relación directa con la forma de estructurar por parte de los sectores responsables por la intermediación de la EaD

**Palabras-clave:** estructura organizacional; sistema de EaD; cursos de administración; enade.

## ABSTRACT

This study aimed at the analysis of the relation between the management configuration of pilot distance education undergraduate programs on Administration and their evaluation, as expressed by the Brazilian national examination of students performance (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENAD). The organizational structure of distance education departments was described at Federal University of Maranhão (UEMA), State University of Paraíba (UEPB) and Federal University of Ceará (UFC). A comparative analysis between the three institutions took into consideration their complexity, centralization level, and coordination dimensions. The distance learning systems underpinning the pilot program conducted by the Open University of Brazil (Universidade Aberta do Brasil – UAB) were also analyzed, based on reference quality parameters for higher education, as defined by the Brazilian Ministry of Education. Components interdisciplinarity,

didactic materials, evaluation system, multidisciplinary team, communication and infrastructure of education centers were highlighted. The research was qualitative, descriptive, explanatory, and multicase based. Data was collected based on interviews, focal groups, questionnaires and online documents. Primary data were processed using category content analysis, and secondary data, by means of document analysis. Considering a descriptive-interpretative analysis and a cross-section perspective, some induction concerning management configuration was possible. A strong and direct relation between the management configuration and students performance (ENADE results) became evident. When the various educational institutions included in this study are concerned, findings are, thus, consonant with differences among students performance having a direct relationship with the way their Distance Learning departments are structured.

**Keywords:** organizational structure; DE system; administration courses; enade.

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo final a análise da relação entre as configurações das gestões dos cursos a distância de Administração (projeto piloto da UAB) e os seus conceitos definidos pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. Para tanto, partiu-se de uma descrição da estrutura organizacional da área responsável pela educação a distância na UEMA, na UEPB e na UFC, comparando-se as dimensões complexidade, centralização e coordenação nessas três instituições. Também foram analisados

os sistemas de EaD do curso piloto da UAB, a partir dos referenciais de qualidade para educação superior a distância do MEC, destacados os componentes interdisciplinaridade, materiais didáticos, avaliação, equipe multidisciplinar, comunicação e infraestrutura de polos. Trata-se de uma pesquisa predominantemente qualitativa, descritiva, explicativa e multicaso, cuja coleta de dados foi feita a partir de entrevistas, grupos focais, questionários *online* e documentos. Os dados primários foram tratados mediante análise de conteúdo categorial e os dados secundários, por meio da análise documental. As observações elaboradas, dentro de uma perspectiva descritivo-interpretativa e de um corte seccional permitem induções acerca das configurações das gestões em cada universidade. Evidenciou-se relação forte e direta entre as configurações das gestões do curso piloto e os respectivos resultados no Enade. Assim, admite-se que as diferenças nos resultados no Enade das instituições de ensino investigadas têm relação direta com o modo de estruturação dos seus setores responsáveis pela intermediação da EaD.

**Palavras-chave:** estrutura organizacional; sistema de EaD; cursos de administração; enade.

## 1. INTRODUCCIÓN

Considerando la prioridad del conocimiento, mayor pilar de la sociedad actual, la educación se torna definitivamente, determinante para el desarrollo de las naciones. En ese sentido, los procesos educativos organizados deben vigorizar, tanto para la generación de nuevos saberes y tecnologías, como para la moderación y atención de las demandas

impuestas por este nuevo orden, exigiendo de diferentes países una nueva concepción de sus sistemas educativos. En el caso de Brasil, el escenario no podría ser otro, pues se impone la concepción de tales sistemas capaces de contribuir fuertemente en la democratización del acceso al conocimiento, al mismo tiempo en que se promueve la superación de los impactos excluyentes por la falta de esa acción.

Es importante, por lo tanto, dimensionar no solo la contribución de la EaD, frente a las actuales crecientes demandas por formación, pero también el modo por el cual se organiza y repercute en el contexto educativo brasileño. En lo que respecta a la enseñanza superior, desde el inicio de la década de 1990, el Ministerio de Educación – MEC- viene adoptando políticas públicas de expansión de la educación superior, demostrando esfuerzos para democratizar y ampliar el acceso a ese nivel, teniendo en cuenta el cumplimiento del propio Plan Nacional de Educación – PNE. En el modelo de esta evolución, el MEC asume la modalidad de EaD como importante aliada en ese propósito e implanta en el año de 2005, en articulación con el Banco de Brasil, gobiernos estatales, municipales e instituciones públicas de enseñanza superior, el Sistema Universidad Abierta de Brasil (UAB) para incentivar, financiar y acompañar ofertas de cursos superiores a distancia en todas las regiones del país.

Con esa perspectiva, se incorpora el tema de la gestión y sus componentes como centro de discusión para la comprensión de las configuraciones de las estructuras organizacionales de las áreas responsables por la Educación a Distancia en determinadas universidades integrantes de la Universidad Abierta de Brasil. Así,

se tiene por objeto su propio curso piloto, para identificar cuan expansivas están las configuraciones de los sistemas de EaD en los *referenciales de calidad para educación superior a distancia* del MEC. Para esa búsqueda, se adopta aquí el significado que asume la terminología configuración de la gestión en representación de la conjunción de las configuraciones organizacionales de las variables aquí analizadas: estructura y sistema.

Se coloca también en discusión el desempeño de las instituciones de enseñanza, promotoras de cursos superiores a distancia, frente al Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes (Enade), uno de los pilares del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Sinaes), bajo la responsabilidad del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (Inep), vinculado al Ministerio de Educación. Con esta motivación, se buscó saber: **¿Cuál es la influencia de las configuraciones de gestiones de los cursos de administración a distancia (proyecto piloto de la UAB) sobre los conceptos definidos por el Enade?**

Se piensa que la pregunta formulada pueda repercutir en el ámbito educacional, alterando aspectos de carácter económico, político y administrativo, en la medida en que las instituciones de enseñanza superior puedan realizar mejores escogencias con relación al modelo de gestión adoptado. Una vez comprobadas las premisas sobre el problema de investigación aquí colocado, las instituciones de enseñanza pueden pasar a ubicarse con más propiedad en la configuración de su estructura y de su sistema de EaD.

La operatividad de esta investigación requirió de la búsqueda y descripción de las diferentes configuraciones organizacionales, manifestadas en las interrelaciones entre los diversos componentes integrantes y necesarios para la consecución de la gestión del curso piloto de la Universidad Abierta de Brasil. Para ese fin, se consideró como corte seccional el año de 2009, momento en que el curso analizado fue sometido al Enade. Esta investigación tiene por objeto un único y amplio curso piloto iniciado en el año 2006, entre las instituciones públicas de enseñanza superior, motivo por el cual no se investigó ninguna serie histórica de resultados en las ediciones del Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes y tampoco contempló cursos de instituciones privadas de enseñanza superior.

## 2. SISTEMAS DE EaD

El marco moderno sobre el origen de la Teoría General de Sistemas es atribuido a Ludwig Von Bertalanffy, quien al proponer la interacción entre las ciencias naturales y sociales, sistematizó un postulado sobre la idea de “todos integrados”, donde elementos de un conjunto están en permanente interrelación entre sí y con su ambiente. Dicho pensamiento surgió al final de la década de 60, encontrando un gran eco en la comunidad científica, dadas sus insatisfacciones con la visión prevaleciente de la época, del mecanicismo y fragmentación de las ciencias (RAPOPORT, 1976).

A pesar de que la idea de sistema haya sido definida e interpretada de diferentes maneras, se admite que exista un consenso general sobre el sentido del término, como un conjunto de partes interactivas y coordinadas

para alcanzar al menos un objetivo. Para Bertalanffy (1975), la visión sistémica aborda, invariablemente, el mundo como un conjunto de sistemas y subsistemas asociados con relaciones del tipo contener o estar contenido. De acuerdo con el autor, en esta óptica, las propiedades fundamentales de un organismo, sea cual sea, son resultantes de las interacciones y relaciones entre las partes, por lo tanto, serían propiedades de uno solo.

Aretio (2001), al tratar sobre ese tipo de interdependencia, describe determinados subsistemas como componentes estratégicos de un sistema de EaD. El primero de ellos sería el *estudiante*, fundamento básico que constituye el objeto de toda la acción educacional y objetivo de metodologías diversificadas. El segundo componente sería el *docente*, presente desde la concepción del proyecto del curso hasta la evaluación del aprendizaje de los alumnos, tiene la incumbencia de alcanzar los medios para garantizar la eficiencia y la eficacia de la acción educativa. A continuación, considera la *comunicación* bidireccional por cualquier medio, como elemento relevante en la integración de los sujetos que componen los subsistemas. En esta visión integrada, se admiten también la *estructura*, *organización* y *gestión*, manifestadas en sus instrumentos de naturaleza administrativa, material y humana, como partes indispensables para el pleno funcionamiento del sistema. Finalmente, agrupa en la dimensión *otros componentes*, como todos los demás aspectos filosóficos, conceptuales y de relación de carácter general que también contribuyen en el orden de la organización educacional.

Con esta comprensión, Moore y Kearsley (2007), sin perder de vista la perspectiva

unitaria de un sistema, admiten que el estudio, separado de sus subsistemas, propicia mayor entendimiento de sus interrelaciones. Para los autores, las interrelaciones entre los subsistemas de un sistema, dirigido a la realización de un curso a distancia, favorecen la creación de mecanismos promotores de control de una eficaz articulación e integración entre todos sus componentes. Mencionan también, que la calidad de un curso a distancia será mayor en la medida que sus subsistemas estén menos aislados. Consideran pertinente un subsistema capaz de planificar el funcionamiento del curso, y otro, que permita la comunicación entre los gestores, profesores, tutores y alumnos que, a su vez, tengan acceso a diferentes ambientes para el aprendizaje.

En definitiva, no hay una única forma de organizar los sistemas de EaD y ciertamente, las propuestas de Moore y Kearsley (2007) no son representativas para todos los contextos. A pesar de esto, dichos subsidios crean, reducidamente, los indicativos necesarios para equilibrar y alcanzar las expectativas de esa investigación. Por lo que se constata con los autores, a través del lineamiento, la concepción y composición de tales sistemas educacionales parecen depender especialmente de las formulaciones de objetivos con relación a los alumnos y su perfil, del proyecto pedagógico, así como de factores técnico-operativos como los recursos de mediación del aprendizaje y las tecnologías para darles salida.

### 3. ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL

Al buscarse una comprensión sobre la idea de la estructura organizacional, se encuentra en Hatch (2006) una definición bastante amplia, siendo el concepto concebido

de forma sistémica, como la relación entre las partes de un todo organizado. De modo más específico, Stoner y Freeman (1999) definen estructura como la “forma por la cual las actividades de una organización son divididas, organizadas y coordinadas”. En la misma dirección, Mintzberg (2003) afirma que la estructura organizacional puede ser entendida como “la suma total de las formas a través de las cuales el trabajo es dividido en tareas distintas y como es realizada la coordinación entre tales tareas”. Por su parte, Bowditch y Buono (2011) admiten que las estructuras de organización son como “patrones de trabajo y disposiciones jerárquicas que sirven para controlar o distinguir las partes que componen una organización”.

Frente a estas definiciones, se constata que los autores mencionados comprenden la estructura como un componente organizacional capaz de promover integralmente la relación entre las partes de un todo, cuya sumatoria total de las maneras por las cuales el trabajo es dividido, organizado y coordinado genera una integración interdependiente de individuos y actividades en el ambiente de trabajo. Este pensamiento será considerado para efecto de una posible operatividad de esa categoría de análisis, cuyos objetos corresponderían a las diferentes configuraciones organizacionales asumidas entre las instituciones ofertantes de cursos a distancia.

Los diversos tipos de estructura organizacional son siempre resultantes de los diferentes arreglos y combinaciones entre tales componentes (WAGNER III; HOLLENBECK, 2009). Por esta razón, se constata que ninguno de sus elementos se presenta en la organización de forma dicotómica, presentes o ausentes,

aunque son verificados mediante niveles graduales de presencia, dispuestos bajo la forma de un *continuum* (BOWDITCH; BUONO, 2011). Por lo tanto, en este trabajo se considera para efecto de análisis, las siguientes subcategorías de estructura organizacional: *complejidad, coordinación/control y centralización*.

El componente *complejidad* es identificado en la reproducción de la diferenciación organizacional, percibida por medio del proceso de división del trabajo y del número de niveles jerárquicos. Para Hatch (2006) y Bowditch y Buono (2011), la complejidad está asociada al concepto de diferenciación, sea horizontal o vertical. Asimismo, Hall (2004) admite también la dispersión espacial como otra dimensión de la complejidad. De esta forma, cuanto más diferenciada sea la organización horizontal y verticalmente, más compleja se presentará.

La *coordinación y control* se refiere a los instrumentos, formales o informales, utilizados para que las tareas realizadas en la organización sean debidamente integradas, implicando entre tantas formas de trabajo, el control directo o indirecto de resultados. Para Stoner y Freeman (1999) la coordinación se refiere al “proceso de integrar objetivos y actividades de unidades de trabajo separadas (departamentos o áreas funcionales) con el objetivo de realizar con eficacia los objetivos de la organización”. Por otro lado, Wagner III y Hollenbeck (2009) afirman que la coordinación “es un proceso en el que las acciones, de otro modo desordenadas, son integradas de forma de producir un resultado deseado”.

La *centralización* está directamente asociada al proceso decisivo de la organización, por tanto, se refiere a la concentración

y distribución de poder entre los niveles organizacionales (HALL, 2004; HATCH, 2006). En ese sentido, la posibilidad de centralización o descentralización de una estructura dependerá de cuanto el poder está centralizado en manos de pocos o repartido entre muchos. De la misma forma Wagner III y Hollenbeck (2009) entienden la centralización como “la concentración de autoridad y decisión en la cúpula de una empresa” y de la misma forma Bowditch y Buono (2011), se refieren a este componente organizacional como el lugar de la autoridad para la toma de decisiones en la organización.

#### 4. MODELO DE ANÁLISIS

Los fundamentos teóricos aquí expuestos posibilitaron la construcción de un modelo de análisis pautado sobre dos cuadros de referencia, correspondientes a las dos

categorías analíticas detalladas y oriundas de los objetivos de este trabajo. En ambos casos están discriminadas tres columnas, conteniendo en ese orden, las dimensiones de la categoría estudiada, sus respectivos componentes y atributos constitutivos.

##### 4.1. Definición constitutiva y operacional de la estructura organizacional

La operatividad de esta categoría de análisis se da mediante la descripción de las dimensiones complejidad, centralización y coordinación de las áreas responsables por la EaD en las instituciones analizadas. Cada una de ellas trae consigo un conjunto de marcas distintivas y que pueden ser verificadas en la realidad mediante la comprensión de sus atributos expresados. El Cuadro 1 demuestra la configuración de tales dimensiones detallando sus componentes y respectivos atributos.

**Cuadro 1:** Definición operativa de la estructura organizacional

Dimensiones	Componentes	Atributos
<b>Complejidad</b>	División del trabajo	Genera diferenciación horizontal a partir de la descomposición de tareas complejas en partes y entre miembros de la organización.
	Jerarquía	Genera diferenciación vertical a partir de la estratificación de autoridad en diferentes niveles organizacionales.
	Departamentalización	Concentra el grupo de actividades de trabajo que sean semejantes o lógicamente conectadas.
<b>Centralización</b>	Toma de decisión	Manifiesta el nivel de autoridad y el grado de participación de los miembros de la organización en el proceso decisivo.
	Evaluación de resultados	Indica la competencia jerárquica para definición de parámetros y medición de desempeño.

<b>Coordinación</b>	Sistemas de control	Ajuste mutuo	Favorece relaciones de trabajo por medio del intercambio de informaciones a través de canales de comunicación diversos.
		Supervisión directa	Responsabiliza un individuo con relación al control de las actividades de determinado grupo funcional en la organización.
		Estandarización	Establece referenciales y procedimientos para los procesos de trabajo, considerando las habilidades necesarias y los resultados esperados.
		Formalización	Demuestra el grado en que son estandarizadas y explícitas las reglas, normas, políticas y procedimientos que coordinan las actividades de los cargos.

El modelo de análisis adoptado, en el caso de la categoría estructura de organización, atribuye a cada componente de las dimensiones analíticas, referencias que delimitaran la evaluación del grado de estructuración de las áreas responsables por la EaD

en cada universidad investigada. Para efecto de reconocimiento de esas variables, se formuló el Cuadro 2 con la demostración de sus disposiciones con relación a los valores delimitados establecidos.

**Cuadro 2:** Referencias analíticas para las dimensiones estructurales analizadas

Dimensiones	Componentes	Referencias
<b>Complejidad</b>	División del trabajo (Diferenciación horizontal)	Poca
		Media
		Mucha
	Jerarquía (Diferenciación vertical)	Pocos
		Medio
		Muchos
	Departamentalización	Funcional
		Divisoria
		Matricial
<b>Centralización</b>	Toma de decisión	Centralizada
		Descentralizada
	Evaluación de los resultados	Centralizada
		Descentralizada
<b>Coordinación</b>	Sistemas de control	Ajuste mútuo
		Supervisión directa
		Estandarización
		Formalización

## 4.2. Definición operativa del Sistema de EaD

En este trabajo, se considera sistema de EaD, al conjunto de procesos integrados e interrelacionados, cuya gestión manifestaba variablemente entre las instituciones de enseñanza superior. La mencionada categoría será operativa a partir de una matriz de referencia, formada por algunas de las dimensiones seleccionadas entre las prescripciones del

Ministerio de la Educación en el documento que trata sobre los *referenciales de calidad para educación superior a distancia* (BRASIL, 2007). Cada dimensión trae consigo un determinado número de componentes definidores de sus características principales y estos, en consecuencia, identificados en función de atributos, que posibilitan la percepción de evidencias de la realidad retratada, conforme se muestra en la Cuadro 3.

**Cuadro 3:** Definición operacional del Sistema de EaD

Dimensiones	Componentes	Atributos
<b>Diseño Educativo</b>	Concepción	Contextualiza el currículo y enfatiza la interdisciplinaridad entre contenidos a partir del modo de oferta de las disciplinas y de las metodologías adoptadas.
	Material didáctico	Posibilita la convergencia e integración entre las diferentes mediaciones didácticas, manteniendo cohesión entre las unidades trabajadas y creando nuevos conocimientos, habilidades y actitudes en los estudiantes.
	Evaluación	Promueve sistemático acompañamiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, considerando la concepción y organización didáctico-pedagógica del curso.
<b>Recursos</b>	Equipo multidisciplinario	Realiza desde la gestión académica hasta el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, por medio de la actuación de diferentes profesionales del área de EaD.
	Comunicación	Permite la interacción e interactividad por medio de tecnologías disponibles en espacios democráticos accesibles a todos en el curso.
	Infraestructura de apoyo	Favorece el desarrollo de prácticas académicas concebidas en el proyecto pedagógico del curso, mediante la disponibilidad de recursos físicos.

Una vez que se hayan realizado las descomposiciones de los datos y sus respectivos análisis e interpretaciones, será posible proceder al proceso de valoración del conjunto de indicadores de cada una de las dimensiones de los sistemas de EaD investigados.

Se atribuyeron criterios y se hicieron asociaciones a los conceptos nominales de 1 a 5, a la similitud de los procedimientos del Inep, cuando se aplicaron los instrumentos de evaluación. El Cuadro 4 discrimina ese referencial en orden decreciente de calidad, en cinco grados distintos de complejidad y profundidad.

**Cuadro 4:** Criterios de valoración para evaluación de cursos superiores

Concepto	Nivel	Criterios
<b>Pleno/Plenamente (Excelente)</b>	5	En los indicadores cualitativos, el adjetivo pleno o el adverbio plenamente califican una situación como merecedora de notoriedad y excelencia. En una escala porcentual de 0 a 100, el concepto que se sitúa en el nivel pleno equivale al límite máximo de calidad (100%).
<b>Adecuado/Adecuadamente (Muy Bueno)</b>	4	En los indicadores cualitativos, el adjetivo adecuado o el adverbio adecuadamente califican una situación por encima del promedio, merecedora de reconocimiento e importancia, sin embargo, no de notoriedad y excelencia. En una escala porcentual de 0 a 100, el concepto que se sitúa en el nivel adecuado alcanza el mínimo de 75%.
<b>Suficiente/Suficientemente (Bueno)</b>	3	En los indicadores cualitativos, el adjetivo suficiente o el adverbio suficientemente califican una situación como de nivel satisfactorio, es decir, que sobrepasa el límite mínimo de aprobación. En una escala porcentual de 0 a 100, el concepto que se sitúa en el nivel suficiente alcanza el mínimo de 50%.
<b>Insuficiente/ insuficientemente (Regular)</b>	2	En los indicadores cualitativos, el adjetivo insuficiente o el adverbio insuficientemente califican una situación como de nivel inferior al límite mínimo de aprobación. A pesar de la situación no ser completamente destituida de mérito, el límite alcanzado no es satisfactorio. En una escala porcentual de 0 a 100, el concepto que se sitúa en el nivel insuficiente alcanza el mínimo de 25%.
<b>No existe/Precario/ precariamente (Malo)</b>	1	En los indicadores cualitativos, el adjetivo precario o los adverbios no/precariamente califican una situación como precaria, destituida o casi destituida de mérito. En una escala porcentual de 0 a 100, el concepto que se sitúa en el nivel precario se ubica cerca de los 25%.

Fuente: Adaptado del INEP

Los resultados subsidiaron al investigador para el juicio criterioso y atribución directa de un concepto relativo al nivel de calidad de los indicadores, que en conjunto, integran cada dimensión del sistema de EaD. Posterior a las valoraciones fue posible una lectura ampliada del sistema de EaD del curso a distancia de Administración en cada institución de enseñanza superior investigada, lo que podrá ser juzgado en términos de aproximación o a nivel de adhesión a los

referenciales de calidad para educación superior a distancia del MEC.

## 5. MÉTODO

Tomándose por referencia algunas de las categorías y tipologías para clasificación de los estudios científicos, propuestas por Richardson (1989), Gil (1991), Babbie (1998), Yin (2007) y Vergara (2008) y en el intuio de alcanzar los objetivos aquí establecidos, se

define la presente investigación como un estudio de base cualitativa, *ex -post facto*, de corte transversal, de carácter descriptivo y también explicativo, caracterizada por el abordaje del método de estudio de caso.

El nivel de análisis de esta investigación será organizacional (CHANLAT, 1993). Para tanto, para no comprometer el objeto del estudio, se consideraron intencionalmente, entre las 22 instituciones públicas de enseñanza superior integrantes del proyecto de la UAB, todas aquellas universidades con alumnos evaluados en la condición de ingresantes por el Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes en el año 2009. De esta delimitación surgió el *carácter censitario* de la investigación, cuyo levantamiento basado en el sistema electrónico de acompañamiento de los procesos que regulan la educación superior en Brasil (e-mec), señala las siguientes unidades de análisis y respectivos conceptos en el Enade: Universidad Estatal de Maranhão (Concepto 4), Universidad Estatal de la Paraíba (Concepto 3) y Universidad Federal de Ceará (Concepto 2).

Se constituyeron en unidades de observación en esta investigación, conforme define Babbie (1998), sujetos ocupantes de posiciones de dirección o coordinación, entre ellos, los directores o coordinadores responsables por el área de EaD en la institución, coordinadores institucionales de la Universidad Abierta de Brasil, coordinadores del curso piloto de la UAB y coordinadores de áreas asociadas a la EaD, entrevistados personalmente en la sede de cada una de las instituciones analizadas. Asimismo, y con vistas a la obtención de nuevas percepciones, se consideraron también como sujetos, otros profesores, tutores y alumnos del curso a distancia de administración (piloto de la UAB), que voluntariamente, respondieron al cuestionario *on-line* enviado o también se unieron, en el caso específico de los alumnos en la UEMA (ocho) y en la UEPB (diez), al grupo focal realizado. El Cuadro 5 discrimina en cada institución las cantidades de sujetos de investigación por categoría de unidad de observación y por instrumento de colecta utilizado.

**Cuadro 5:** Cantidades de sujetos de investigación por unidad de observación

Unidades de análisis	Unidades de observación						Totales
	Entrevistas			Cuestionario <i>on-line</i>			
	Coordinación UAB	Coordinación de Curso	Coordinación de Tutoría	Tutores	Profesores	Alumnos	
UEMA	01	01	01	19	12	81	115
UEPB	01	01	01	7	8	24	42
UFC	01	01	01	55	6	43	107
<b>Totales</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>81</b>	<b>26</b>	<b>148</b>	<b>264</b>

Este abordaje permitió la colecta de datos y de evidencias concernientes a las preguntas planteadas, ya sea por la obtención de respuestas detalladas o por la captación de actitudes y sensaciones de los sujetos, especialmente en función de sus propias experiencias en el campo de estudio. Así, los datos colectados por medio de las entrevistas, incluyendo los grupos focales, así como la parte documental relacionada con los informes del Inep/MEC, fueron todos tratados y analizados bajo la óptica cualitativa, mientras que los datos oriundos de los cuestionarios y de los documentos relacionados a los coeficientes de rendimiento de los estudiantes a lo largo del curso piloto, recibieron el tratamiento cuantitativo adecuado a los objetivos de la investigación.

Se resalta que, paralelamente a este proceso, se hizo también el análisis documental de los informes publicados por el Inep sobre los cursos a distancia de administración mencionados, instrumento ideal para la interpretación de datos secundarios. La multiplicidad de fuentes entrelazadas (entrevistas, grupos focales, cuestionarios y documentos) propició el uso de la *técnica de triangulación*, como forma de describir, ampliar y comprender mejor el foco del estudio. La referida técnica posibilitó diversas evaluaciones del mismo fenómeno y evaluó la consistencia (validez y confiabilidad) de los datos obtenidos (TRIVIÑOS, 2006).

## 6. RESULTADOS Y DISCUSIONES

La propuesta de ésta sección es sintetizar los análisis realizados en el ámbito de las tres unidades organizacionales investigadas, de

manera de obtener un conocimiento comparativo de las mismas. Buscando la simultaneidad en el estudio de casos múltiples, los análisis realizados por separado son colocados en paralelo a fin de explicar las correspondencias entre las estructuras organizacionales y los sistemas de EaD descritos, con relación a los diferentes conceptos atribuidos por el Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes a los cursos a distancia de Administración en el contexto del proyecto piloto de la Universidad Abierta de Brasil.

### Sobre la estructura de Organización

Se encontraron tres estructuras organizacionales diferentes responsables por la intermediación de la educación a distancia en las instituciones de enseñanza investigadas. En la Uema, el Núcleo de Tecnologías para Educación (Uemanet), en la UEPB, la Coordinación Institucional de Proyectos Especiales (CIPE) y en la UFC, el Instituto Universidad Virtual. Las dos primeras organizaciones están vinculadas formalmente a los rectorados de las universidades y en el caso de la tercera, se trata de una unidad académica autónoma. En común, es el hecho de que todas ellas desarrollan un conjunto de actividades de mediación administrativa, didáctica, metodológica, tecnológica y operacional en favor del curso a distancia de Administración (proyecto piloto de la UAB) y también, actúan junto a otros cursos a distancia y presenciales con acciones semejantes.

En lo que se refiere a la **división del trabajo**, los resultados resaltan aproximaciones para este tipo de abordaje, al mismo tiempo en que señalan diferencias significativas entre las organizaciones investigadas. En general,

por presión del proceso de institucionalización de la Universidad Abierta de Brasil y especialmente por las requisiciones expresadas en la Resolución CD/FNDE n° 26/2009, la llamada ley de becas, todas las instituciones presentaron una misma composición mínima en sus agrupaciones de trabajo. A rigor, las tareas en favor del curso piloto estaban subdivididas en nivel de coordinación entre el coordinador UAB, el coordinador de curso y el coordinador de tutoría y en el campo pedagógico, entre profesores y tutores presenciales y a distancia. La excepción fue el caso de la UEPB, que a pesar de disponer de los recursos para tal, optó por un modelo de atención tutorial en el que esos dos papeles fueron acumulados por un solo tutor.

Se comprende, por lo tanto, que la alta diferenciación horizontal de la Uema y de la UFC, en comparación con el bajo nivel de distribución de tareas de la UEPB, pueden haber contribuido en los resultados obtenidos por esas instituciones en el Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes. Así, se tiende a pensar, que las inversiones en equipos multidisciplinarios y la mayor capilaridad en la distribución de tareas dentro de las áreas responsables por la intermediación de la EaD en las instituciones de enseñanza pueden ser factores relevantes en sus desempeños al ser sometidas a evaluaciones externas.

Con relación a los niveles jerárquicos identificados en las estructuras estudiadas, todas las unidades de análisis fueron encontradas con baja diferenciación vertical. Esto también se refiere a los casos de la Uema y de la UFC, en donde el total de sus agrupaciones de trabajo llegan a tener a disposición más de 120 personas y cuyas diferenciaciones

horizontales sugirieron elevada ascensión jerárquica. En general, no pasan de cuatro niveles de distribución jerárquica en los sectores intermediarios de la EaD en cada institución. Siendo así, no se obtuvo ningún indicio de que el dimensionamiento de las relaciones de subordinación puede influenciar o ser capaz de afectar de alguna manera los resultados de la Uema, UEPB y UFC en el Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes para el curso piloto de la UAB.

Por lo que se verificó, las divisiones por similitud de salidas encontradas en el Uemanet y en el Instituto Universidad Virtual indican la preocupación de tales órganos con la estandarización de los resultados, aunque sea como forma de control. Con esta perspectiva, se puede suponer que los desempeños relativamente próximos de sus alumnos en el Enade, podrían haber sido influenciados también por el modo como sus agrupaciones técnicas estaban configuradas.

Por otro lado, en el caso de la UEPB, la distribución de funciones desprovistas de mecanismos de acompañamiento de resultado puede haber comprometido el desempeño de sus equipos de trabajo y, consecuentemente, de sus resultados frente a las evaluaciones externas, como las promovidas por el Sinaes.

Sobre los procesos y competencias para la **toma de decisión** en el ámbito de las instituciones investigadas, fueron varios los indicios encontrados, de una gestión democrática y participativa, en la Uema y en la UFC. En general, cumplieron con lo que menciona Oliveira (2006), al defender que los sujetos involucrados en el proceso educacional sean considerados “co-participativos,

colaboradores en el pensar, en el hacer, en las responsabilidades, en las evaluaciones, en la toma de decisiones, en fin en el repensar, resignificar no solo un curso, sino las relaciones, la institución”. En estas dos organizaciones se identificaron acciones sistematizadas de planificación estratégica con fuerte compartir y participación de representantes de todos los segmentos y niveles organizacionales. Representación también proporcional en el caso del Consejo Deliberativo del Instituto Universidad Virtual de la UFC, cuya constitución ocurre para asumir la instancia máxima de decisión en el órgano.

De otro modo, en el caso de la UEPB las evidencias apuntan para un lugar único de la autoridad en la toma de decisiones en la organización, como juzgarían Bowditch y Bueno (2011) o Wagner III Hollenbeck (2009), al describir una estructura centralizada a partir de la “concentración de autoridad y decisión en la cúpula de una empresa”. Particularmente, inclusive por la baja complejidad de la estructura, ninguna decisión es tomada en la CIPE sin la participación directa de su coordinación general. Además del porte de la organización podría también explicar la centralización en la UEPB, en alguna medida, la falta de confianza en los subordinados para que tomen decisiones o se autoevalúen, como explica Hall (2004).

Sobre la competencia para la **evaluación de resultados**, las verificaciones apuntan la misma lógica presente en el proceso decisivo de las instituciones, siendo también determinantes en el contexto de las evaluaciones. Nuevamente, en el caso de la Uema y de la UFC, los procedimientos evaluativos penetran y están repartidos sectorialmente dentro

de sus estructuras, no existiendo concentración de dicha acción en ningún nivel o persona. Constatación contraria fue identificada en el caso de la UEPB, cuyas acciones evaluativas están centradas en la función o persona con más poder en el sector.

Con relación a los resultados obtenidos en el Enade, tomando en cuenta a Hatch (2006) al registrar que los “estudios sobre centralización muestran que la cantidad de comunicación, compromiso, y satisfacción tienen a ser mayores en organizaciones descentralizadas”, se cree que los procedimientos decisivos y evaluativos descentralizados de la Uema y de la UFC repercutieron directa y positivamente sobre el desempeño de los alumnos en el examen. En consecuencia, se admite que lo contrario también es verdadero, menores cargas participativas en las decisiones y evaluaciones, en el caso de la UEPB, afectan en el desempeño de la institución, disminuyendo las probabilidades de éxito de los estudiantes en exámenes.

El recurso del **ajuste mutuo** fue identificado en todas las unidades de análisis. La inmadurez del campo de la EaD reflejada en los sectores estudiados, la deficiencia en la profesionalización, la baja formalidad y el propio porte de las estructuras pueden estar entre las razones para esa ocurrencia generalizada. Se resalta el caso del Uemanet, quien hace de las relaciones e intercambios informales entre sus colaboradores una de las principales formas para generar competencias técnicas en sus sectores.

El mecanismo de la **supervisión directa** también fue encontrado en todos los casos, posiblemente en respuesta a los flujos de órdenes y tareas derivados de los tipos de

departamentalizaciones de cada organización. Tal vez, por esa razón, ninguna de las tres organizaciones tenga explorado tanto ese recurso de coordinación y control como la UEPB, cuya estructura funcional favoreció más fuertemente la relación entre jefe y los subordinados. Esta evidencia confirma una tendencia de aproximación de la Coordinación Institucional de Proyectos Especiales con el tipo de estructura mecánica de Burns y Stalker (1961), marcada por la alta dependencia de los colaboradores, baja flexibilidad y comandos directos. Con menor intensidad, también se encontraron evidencias en la UEPB, de la aplicación de forma sistematizada de la **estandarización de las habilidades**, como recurso para la formación especialmente de profesores y tutores en servicio en el curso piloto de la UAB.

Finalmente, la **estandarización de las salidas**, en parte favorecida por la propia departamentalización divisional, fue identificada tanto en la Uema, como en la UFC. Sin embargo, la especificación de los resultados esperados y el valor del cumplimiento de la tarea, conforme Mintzberg (2003) y Wagner III y Hollenbeck (2009), fueron mucho más acentuados en el contexto del Instituto Universidad Virtual de la UFC, en donde esta ha sido la principal forma de ejercer la coordinación y el control para la integración de sus diversas configuraciones de trabajo presentes en él.

Los resultados sugieren, tal y como se constató en el caso de la departamentalización, que el mecanismo de la estandarización de las salidas, favorecido por las estructuras divisionales de la Uema y de la UFC, puede haber contribuido efectivamente en el desempeño en

el Enade de los alumnos de dichas instituciones. Este sería el único mecanismo de coordinación y control percibido entre las unidades de análisis, cuya ausencia podría venir a influenciar el menor desempeño de la UEPB, con relación a las universidades restantes.

### Sobre la Estructura de Organización

En las discusiones sobre la **concepción** de educación y currículo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se hizo énfasis en los aspectos correspondientes al contexto y organización curricular con vistas a la identificación de la *interdisciplinaridad* entre contenidos a partir del modo de oferta de las disciplinas. La Tabla 1 sintetiza las respuestas obtenidas de los profesores, tutores y alumnos a través de los cuestionarios on-line. Los resultados están expresados en términos de porcentajes por institución, unidad de observación y valor en la escala adoptada.

**Tabla 1:** Aprobación del currículo del curso con respecto a la interdisciplinariedad en las universidades

Sujetos de Investigación	UEMA			UEPB			UFC		
	Profesor %	Tutor %	Alumno %	Profesor %	Tutor %	Alumno %	Profesor %	Tutor %	Alumno %
Nunca	0	0	1	6	4	0	5	4	2
Algunas veces	8	5	6	17	35	4	22	7	7
Cerca de la mitad de las veces	30	26	19	50	14	8	17	24	23
Muchas veces	58	37	41	13	20	38	33	38	42
Siempre	4	32	33	14	18	50	23	27	26

Como señalado, los mayores porcentajes de aprobación del currículo, en lo que se refiere al factor de interdisciplinariedad, pueden ser observados en el contexto de la Uema, cuyos porcentajes equivalentes al reconocimiento de dicha acción en *muchas veces o siempre* son de 74%, 69% y 62%, para alumnos, tutores y profesores, respectivamente. En el caso de la UFC, con los segundos mayores porcentajes, se tiene para los mismos sujetos de investigación y niveles anteriormente considerados, 68%, 65% y 56%.

Las mayores diferencias en porcentajes fueron identificadas en la UEPB. Mientras 88% de los alumnos reconocieron el currículo del curso en términos de interdisciplinariedad, *muchas veces o siempre*, solamente 27% de los profesores y 38% de los tutores, manifestaron ese mismo punto de vista. Frente a estas constataciones y los resultados obtenidos en el Enade por cada una de las universidades aquí consideradas, se admite que el componente sistémico de la interdisciplinariedad, cuando se desarrolla reducidamente en el medio de las prácticas del curso, puede tener alguna influencia sobre el desempeño de los estudiantes en evaluaciones externas.

Las discusiones en torno a la concepción del componente sistémico **material didáctico** abarcaron puntualmente tres vertientes. La primera, buscaba saber en cuanto los materiales instructivos utilizados correspondían al contexto socioeconómico de los alumnos y atendían sus necesidades en el curso. Otra, si esos recursos didácticos eran complementarios entre sí y estaban debidamente integrados, y por último, si estos contribuyeron en la adquisición de nuevas competencias por parte del estudiante.

En lo que se refiere a tales abordajes, los materiales didácticos en las tres universidades se presentaron con pocas variaciones. De forma específica, se trata de una conjugación de recursos disponibles en ambiente colaborativo y virtual de aprendizaje, especialmente con la exploración de foros y *chats*, integrados satisfactoriamente con el uso de un libro-texto impreso, en el caso de la Uema y UEPB. Se piensa que no sería la diversidad de alternativas de instructivos, traducidas en diferentes recursos de mediación del aprendizaje, que aisladamente se tornarían suficientes para promover mejores o peores resultados en

el desempeño de los estudiantes. La Tabla 2 sintetiza los resultados de las tres vertientes consideradas, demostrando por institución, los porcentajes de los participantes de la investigación correspondientes a los niveles de la escala para cada uno de los abordajes.

**Tabla 2:** Dimensionamiento de los materiales didácticos en las universidades

MD	Sujetos de Investigación Escala	UEMA			UEPB			UFC		
		Profesor %	Tutor %	Alumno %	Profesor %	Tutor %	Alumno %	Profesor %	Tutor %	Alumno %
Adquisición	Nunca	0	0	0	0	0	0	2	2	4
	Algunas veces	8	5	5	0	0	0	16	2	14
	Cerca de mitad de las veces	17	<b>32</b>	<b>30</b>	0	29	8	16	<b>26</b>	<b>28</b>
	Muchas veces	<b>50</b>	<b>42</b>	<b>44</b>	<b>62</b>	<b>42</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>45</b>	<b>42</b>
	Siempre	<b>25</b>	21	21	<b>38</b>	<b>29</b>	<b>59</b>	<b>33</b>	25	12
Aprobación	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	2	2
	Algunas veces	8	0	11	0	0	4	17	5	<b>21</b>
	Cerca de mitad de las veces	<b>42</b>	21	17	25	<b>29</b>	12	16	20	9
	Muchas veces	<b>33</b>	<b>47</b>	<b>37</b>	<b>50</b>	<b>57</b>	<b>42</b>	<b>50</b>	<b>53</b>	<b>59</b>
	Siempre	17	<b>32</b>	<b>35</b>	<b>25</b>	14	<b>42</b>	<b>17</b>	<b>20</b>	9
Integración	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	2	0
	Algunas veces	8	0	5	0	0	0	6	2	0
	Cerca de mitad de las veces	8	16	9	13	29	0	17	5	5
	Muchas veces	<b>67</b>	<b>47</b>	<b>30</b>	<b>38</b>	<b>42</b>	<b>29</b>	<b>50</b>	<b>51</b>	<b>42</b>
	Siempre	<b>17</b>	<b>37</b>	<b>56</b>	<b>49</b>	<b>29</b>	<b>71</b>	<b>27</b>	<b>40</b>	<b>53</b>

Correspondiendo con las vertientes delineadas en la colecta de datos, a Tabla 2 discrimina los resultados del cuestionario *on-line* en tres niveles de tratamiento (aprobación, integración y adquisición). En el primer abordaje se verifica que la mayoría de los profesores, tutores y alumnos sondeados consideran que, en al menos *cerca de la mitad de las veces*, los materiales didácticos fueron aprobados por ser compatibles al contexto socioeconómico de los estudiantes y atendieron sus necesidades. En general, a pesar de que los

profesores demostraron mayor aprobación de los recursos didácticos, se destacó negativamente el hecho de que 18% de los profesores y alumnos de la UFC apuntaron acentuada inconformidad con los materiales didácticos con relación al aspecto resaltado.

En los análisis de la segunda vertiente, los datos indican que la mayoría de los participantes de la investigación consideró los materiales didácticos disponibles para los estudiantes debidamente integrados. En este caso, al contrario del abordaje anterior, los

profesores de la Uema y UFC asumieron posición más crítica con relación al asunto, seguidos por los tutores de la UEPB. Finalmente, del tratamiento relativo a la adquisición de nuevas competencias, es evidente la uniformidad de los resultados entre todos los sujetos de la investigación, en todas las universidades consideradas. Ellos confirman que los materiales utilizados en el curso permitieron acumular conocimientos, habilidades y actitudes antes desconocidas.

Con respecto a la estrategia empleada de formación del aprendizaje de los estudiantes a través de la concepción de **evaluación**, se discutió sobre la variedad de alternativas para verificación y recuperación del aprendizaje, destacando la impresión de los sujetos de investigación sobre la complejidad de los preguntas evaluativas. La Tabla 3 discrimina las impresiones generales de los profesores, tutores y alumnos de cada una de las universidades investigadas sobre los abordajes realizados.

**Tabla 3:** Estrategia de formación de la evaluación del aprendizaje en las universidades

AV	Sujetos de Investigación	UEMA			UEPB			UFC		
		Profesor %	Tutor %	Alumno %	Profesor %	Tutor %	Alumno %	Profesor %	Tutor %	Alumno %
Variedad	Escala									
	Nunca	0	0	4	0	0	0	0	0	2
	Algunas veces	0	5	5	0	0	0	8	4	9
	Cerca de mitad de las veces	17	26	21	13	<b>43</b>	13	9	20	9
	Muchas veces	<b>50</b>	<b>32</b>	<b>39</b>	<b>62</b>	14	<b>25</b>	<b>50</b>	<b>56</b>	<b>40</b>
Siempre	<b>33</b>	<b>37</b>	<b>31</b>	<b>25</b>	<b>43</b>	<b>62</b>	<b>33</b>	<b>20</b>	<b>40</b>	
Recuperación	Nunca	0	0	2	0	0	0	0	0	9
	Algunas veces	0	0	7	0	0	0	15	9	9
	Cerca de mitad de las veces	8	11	20	2	14	8	0	<b>29</b>	<b>23</b>
	Muchas veces	<b>59</b>	<b>32</b>	<b>39</b>	<b>10</b>	<b>57</b>	<b>25</b>	<b>50</b>	<b>44</b>	<b>47</b>
	Siempre	<b>33</b>	<b>57</b>	<b>32</b>	<b>88</b>	<b>29</b>	<b>67</b>	<b>35</b>	18	12
Complejidad	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Algunas veces	5	11	8	0	0	4	0	5	7
	Cerca de mitad de las veces	15	5	17	13	<b>29</b>	0	0	15	12
	Muchas veces	<b>33</b>	<b>47</b>	<b>42</b>	<b>49</b>	<b>57</b>	<b>33</b>	<b>67</b>	<b>51</b>	<b>58</b>
	Siempre	<b>47</b>	<b>37</b>	<b>33</b>	<b>38</b>	14	<b>63</b>	<b>33</b>	<b>29</b>	<b>21</b>

Las respuestas a los cuestionarios *on-line* revelan, con relación a la variedad de las evaluaciones del aprendizaje, que en todas las unidades de análisis, 90% de los participantes de la investigación admitieron la existencia de alternativas evaluativas en al menos *cerca de la mitad de las veces*, excepto por el porcentaje de 11% de alumnos de la UFC que consideraron que eso nunca ocurrió u ocurrió solo *algunas veces*. Cuando el abordaje trata de la recuperación del aprendizaje, nuevamente la mayoría de las unidades de observación admite que los cursos disponibilizaron mecanismos para tal fin y de la misma forma que, en el caso anterior, los alumnos de la UFC (18%) también presentaron las mayores críticas con relación al asunto. En estos dos contextos, los profesores, probablemente por haber participado directamente en la concepción de los tipos de instrumentos evaluativos, en todas las instituciones, fueron los que mejor evaluaron estas propuestas.

Sin embargo, al considerar la perspectiva de la complejidad de las preguntas, se observa la preocupación de las instituciones al someter a sus estudiantes a abordajes próximos al patrón del Enade. Las entrevistas realizadas dejan mostrar algunas importantes evidencias que pueden sugerir relación directa entre el resultado en el referido examen y la forma como las preguntas son expuestas a los alumnos en sus rutinas de evaluación. En declaración, los participantes del grupo focal de la UEPB enfatizan la gran diferencia entre las pruebas con las cuales estaban habituados y aquella con la que fueron evaluados por el MEC. Se asocia a ese indicio, el hecho de que la Uema y la UFC han desarrollado, de forma sistemática, pruebas simulacro a lo largo

del semestre que antecedieron al examen del Sinaes en 2009, momento en que sus alumnos probablemente adquirieron mayor conformación con relación al patrón utilizado de preguntas.

Sobre el componente **equipo multidisciplinario**, el tratamiento de los datos considero, en líneas generales, el modo como fueron seleccionados los diferentes profesionales que componían la agrupación técnico-pedagógica al servicio del curso. Con los tutores se abordó la frecuencia de las actividades de tutoría y a la adhesión de los estudiantes, así como, se discutió la suficiencia de lo cuantitativo de tutores por alumno. Con relación a los profesores, se trató el desarrollo de actividades de formación de los tutores y de la autonomía necesaria para el gerenciamiento de los contenidos de sus disciplinas.

En todas las instituciones, vía regla, se consideraron los parámetros para concesión de becas de la UAB como requisito en el establecimiento del perfil de los profesionales remunerados con esa modalidad de pago, fuesen ellos técnicos, tutores o profesores. Además de los becarios, y en contrapartida al subsidio de la Capes, cada institución disponía también de varias otras agrupaciones técnicas en favor del curso piloto, siendo la UEPB menos estructurada en este aspecto. En este contexto, cada universidad estableció sus propios criterios de selección, que variaban desde la indicación entre colegas hasta el análisis curricular y entrevista. Se resalta el mecanismo de selección de tutores en la UFC, donde los propios profesores realizaban las escogencias, entre los estudiantes o egresados de sus cursos de postgrado *sensu stricto*.

Frente a las configuraciones observadas con relación a la posición del equipo multidisciplinario en cada universidad estudiada, las evidencias expuestas llevan a creer, que hay una fuerte relación entre ese componente sistémico y los conceptos finales obtenidos por los alumnos de la Uema, UEPB y UFC en el Enade de 2009. Un primer indicio de esta relación puede ser observado en el modelo de tutoría adoptado por las instituciones. Diferentemente de la Uema y de la UEPB, la UFC, que obtuvo mayor concepto en el examen, fue la única a disponibilizar, como preceptuaba la propia prescripción nacional de la UAB, dos tutores con papeles distintos a la disposición de los alumnos, además de haber consentido que cada profesor seleccionara su propio equipo de tutoría y que periódicamente los orientadores académicos de contenido se reunieran con los estudiantes en encuentros presenciales preparatorios para las evaluaciones.

Considerando lo imprescindible del principio de la interacción e interactividad, como resaltan los *Referenciales de Calidad para la Educación Superior a Distancia* del MEC, la **comunicación** fue el segundo componente de la dimensión recursos tomando en cuenta en las descripciones de los sistemas de EAD de la Uema, UEPB y UFC. En general, todas las universidades propiciaron las más

diferentes formas de acceso y mantuvieron espacios democráticos favorecedores de la comunicación interna y externa del curso piloto de la UAB. De forma estricta, las interacciones académicas de los estudiantes no se limitaron a una única forma de comunicación, siendo evidenciado el uso masivo de recursos disponibles en el ambiente virtual de los cursos como el principal centro de convergencia en todos los contextos institucionales.

El último componente abordado en el contexto de la dimensión recursos trata de la **infraestructura de apoyo**. Específicamente, se pretendió confirmar si el desarrollo de las prácticas académicas concebidas en el proyecto pedagógico del curso piloto fue favorecido por las instalaciones físicas de los polos de apoyo presencial. En todas las universidades tratadas se evidenciaron posicionamientos relativamente convergentes entre los sujetos de investigación. En general, en las entrevistas realizadas, se observaron diferencias significativas entre polos de apoyo presencial situados en las sedes de las instituciones, con relación a polos también mantenidos por ellas o por las parejas en otras localidades. Adicionalmente, se presenta la Tabla 4 con los resultados de los cuestionarios *on-line* aplicados a profesores, tutores y alumnos.

**Tabla 4:** Satisfacción con relación a las condiciones estructurales de polo en las universidades

Sujetos de Investigación	UEMA			UEPB			UFC		
	Profesor	Tutor	Alumno	Profesor	Tutor	Alumno	Profesor	Tutor	Alumno
Escala	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Difiero totalmente	0	16	19	12	14	0	17	7	5
Difiero parcialmente	17	37	10	0	0	0	17	13	9

Ni difiero y ni concuerdo	25	16	15	0	0	0	33	31	26
Concuerdo parcialmente	58	26	34	63	57	12	33	24	28
Concuerdo totalmente	0	5	22	25	29	88	0	25	32

Observase que a pesar que no hay uniformidad en los resultados, hay una tendencia general de mayor satisfacción entre los alumnos, que entre tutores y profesores, con relación al reconocimiento favorable de las condiciones estructurales de los polos en términos de espacios físicos e instalaciones diversas. Se resalta una mayor aceptación entre los estudiantes de la UEPB, corroborando con el argumento de que las estructuras de los polos son mejores en las sedes de las instituciones, contexto de estudio de estos respondientes específicamente. En los demás escenarios, se comprueba la baja satisfacción de profesores y tutores con las condiciones en que se encuentran los polos en los cuales actuaron. Estos resultados al ser confrontados con el desempeño de los estudiantes en el Enade de 2009, llevan a pensar que los polos de apoyo presencial, en el caso del curso piloto de la UAB, no fueron tan influyentes como se podría especular en los resultados finales obtenidos por cada institución.

## 7. CONCLUSIONES

En este trabajo se considera que las configuraciones de las gestiones de la EAD en las instituciones analizadas fueron bastante influyentes en estos resultados. Los resultados del Enade revelaron de manera general que hay un razonable distanciamiento entre los conceptos continuos de la UEPB en relación

a la Uema e una fuerte aproximación de esta universidad con respecto al concepto de la UFC. Las conclusiones a este respecto, en el contexto exclusivamente del curso piloto de la UAB en las universidades investigadas, están señaladas a seguir:

- 1) La alta diferenciación horizontal de la Uema y de la UFC, en comparación al bajo nivel de distribución de tareas de la UEPB contribuyeron de alguna forma en los resultados obtenidos por estas instituciones en el Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes;
- 2) Los desempeños relativamente próximos de los alumnos de la Uema y de la UFC en el Enade fueron influenciados por el modo como sus agrupaciones técnicas estaban configuradas. En ambos casos, las divisiones del trabajo ocurrieron por similitud de producto y estandarización de salidas, indicando que la departamentalización divisional adoptada mantenía preocupación con la estandarización de los resultados como forma de control organizacional;
- 3) Los procedimientos decisivos y evaluativos descentralizados de la Uema y de la UFC repercutieron directa y positivamente en el desempeño de los alumnos en el Enade. En consecuencia, se admite que lo contrario también es verdadero, menores cargas participativas en las decisiones y

evaluaciones, caso de la UEPB, afectaron y disminuyeron las probabilidades de obtener mayor concepto por sus estudiantes;

4) El componente sistémico de la interdisciplinariedad, al ser desarrollado al menos reducidamente en medio de las prácticas del curso, tuvo alguna influencia en el desempeño de los estudiantes en el Enade, caso de la Uena y de la UFC;

5) La diversidad de alternativas de instructivo, traducidos en diferentes recursos de mediación del aprendizaje, de forma aislada no es suficiente para promover mejores o peores resultados en el desempeño de los estudiantes, siendo la existencia de los medios de divulgación centrados y correspondiendo adecuadamente al contexto socioeconómico y expectativas de los tipos de público estudiantil lo realmente determinante,

6) Los pesos de porcentajes atribuidos a los tipos de evaluación no presentaron señales de influencia en los resultados obtenidos por las instituciones en el Enade, prueba de esto se encuentra en el compar-tir de los mismos valores entre la UEPB y la UFC, cuyos desempeños en el examen en cuestión no fueron reproducidos con la misma similitud;

7) La competencia de los profesores para la elaboración de las preguntas evaluativas se mostró mucho más relevante para los resultados de las instituciones en el Enade, que la propia responsabilidad por sus correcciones. Fue el caso en que la Uema y la UFC presentaron comportamientos semejantes entre sí, con la participación de

profesores en la concepción de las evaluaciones de aprendizaje en mayor volumen con relación a la UEPB;

8) Las inversiones en equipos multidisciplinarios y la mayor capilaridad en la distribución de tareas dentro de las áreas responsables por la intermediación de la EaD en las instituciones de enseñanza demuestra tener relación con los desempeños de los alumnos en el Enade, como se ve en la diferenciación horizontal de la Uema y UFC con contraste con la UEPB;

9) El modelo de tutoría adoptado por las instituciones imprimió fuerte influencia sobre los resultados obtenidos en el Enade, tanto por la forma de selección de los tutores, como por los papeles desempeñados por ellos en términos de atención a los estudiantes. La tutoría al ser ejercida de forma especializada demostró ser más eficaz que cuando es abordada de modo generalista;

10) Las interacciones entre profesores del curso no se revelaron influyentes para el desempeño de los estudiantes en el Enade, dado que se reflejó en la falta de interdisciplinariedad entre contenidos del curso en las tres universidades,

11) Los polos de apoyo presencial por no haber sido utilizados en la dimensión esperada, no presentaron ninguna influencia sobre los resultados de las instituciones en el Enade. Sin embargo, no se desconsidera su relevancia en el contexto del Enade, pareciendo ser uno de los aspectos evaluados para la atribución del CPC y que comprobadamente afectos los conceptos finales de la Uema y de la UFC;

12) El grado de adecuación de las universidades investigadas a los referenciales de calidad para la educación superior a distancia fue directamente proporcional a los resultados en el Enade.

Esta investigación, por tratarse de un estudio de casos múltiples, quedó restringida a las descripciones de las estructuras organizacionales y sistemas de EaD configurados en el ámbito del curso a distancia de Administración (proyecto piloto de la UAB) en la Uema, UEPB y UFC, conforme a las definiciones operativas de las categorías de análisis utilizadas. Por lo tanto, a pesar de que sean posibles reproducciones análogas en otros contextos, los resultados y conclusiones aquí expuestos no pueden ser generalizados o extrapolados a las demás universidades integrantes del referido curso piloto o de cualquier otro curso UAB, mucho menos a otros segmentos y organizaciones educacionales.

## REFERENCIAS

- ARETIO, García L. *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel Educación, 2001.
- BABBIE, Earl. *The practice of social research*. California: Wadsworth Publishing company, 1998.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BERTALANFFY, Ludwig Von. *Teoria Geral dos Sistemas*. Petrópolis: Editora Vozes, 1975.
- BOWDITCH, James L.; BUONO, Anthony F. *Elementos de comportamento organizacional*. São Paulo: Pioneira, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Brasília: MEC, 2007.
- BURNS, T.; STALKER, G.M. *The management of innovation*. London: Tavistock, 1961.
- CHANLAT, Jean-François. *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. São Paulo: Atlas, v.3, 1993.
- DAFT, R. *Organizações: teoria e projetos*. 2. ed. São Paulo: Cengage, 2008.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projeto de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.
- HALL, Richard H. *Organizações – Estruturas, Processos e Resultados*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall, 2004.
- HATCH, M. J. *Organization Theory: modern, symbolic and postmodern perspectives*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- MINTZBERG, Henry. *Criando organizações eficazes*. São Paulo: Atlas, 2003.
- MOORE, M; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thompson, 2007.
- OLIVEIRA, GLEYVA, M. S. de. *A gestão no sistema de educação a distância*. Cuiabá: NEAD/UFMT, 2006.
- RAPOPORT, A. Aspectos matemáticos da análise geral dos sistemas. In: *Teoria dos sistemas*, BERTALANFFY, L. Von. et al. (Org.). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1976.
- RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1989.
- STONER, J.A.F.; FREEMAN, R.E. *Administração*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2006.

VERGARA, Sylvia C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 8ª.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

WAGNER III, J. A.; HOLLENBECK, J. R. *Comportamento organizacional: criando vantagem competitiva*. São Paulo: Saraiva.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3ª.ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.