

Calidad y regulación

en el contexto de la educación abierta,
flexible y a distancia, estudio Delphi

México – Brasil



Autoras

María Félix García Quezada

Rosana Ruiz Sánchez

**Calidad y regulación en el contexto de la
educación abierta, flexible y a distancia,
estudio Delphi
México – Brasil**

Autoras

María Félix García Quezada

Rosana Ruiz Sánchez

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 279 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Pueda contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407.

Este libro ha sido sometido a evaluación por pares académicos con el método de doble ciego, así como parte de nuestro Consejo Editorial. Para mayor información, veáse www.dykinson.com/quienes_somos

@ Los autores y autoras de los textos
Madrid 2025

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 – 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91544 28 46 – (+34) 91544 28 69

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-960-5

DOI: <https://doi.org/10.14679/4641>

Preimpresión realizada por los autores.

INDICE

Capítulo I.....	9
Pregunta de investigación	13
Hipótesis	13
Objetivo de investigación.....	13
Objetivos específicos	14
Capítulo II	15
MARCO CONCEPTUAL.....	16
CONCEPTOS FUNDAMENTALES	16
Capítulo III.....	20
MARCO TEÓRICO.....	21
CONCEPTUALIZACIONES DE EAD, E-LEARNING Y EDUCACIÓN ABIERTA/FLEXIBLE	21
ANÁLISIS COMPARATIVOS DE MARCOS REGULATORIOS MÉXICO- BRASIL.....	23
ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA	24
BRASIL	24
MÉXICO	29
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA VIRTUAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	32
NORMATIVA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA EN MÉXICO	34
ANTECEDENTES DE LA EVALUACIÓN Y LA ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA MÉXICO – BRASIL.....	39
BRASIL	39
Capítulo IV	47
DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	48
PARADIGMAS DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	48
Método.....	48
ALCANCE	49
VARIABLES DE INVESTIGACIÓN.....	50
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	51

Técnica de recolección de datos	51
Población y selección muestral	52
ELECCIÓN DE LA MUESTRA	53
VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO	55
DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA DELPHI	55
Etapas del proceso Delphi	56
PERSPECTIVA COMPARATIVA INTERNACIONAL	57
DIMENSIÓN ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN	58
Capítulo V	60
ANÁLISIS DE RESULTADOS	61
RONDA 1	61
RONDA 2	79
.....	112
Capítulo VI	112
CONCLUSIONES	113
REFERENCIAS	121
Sobre las autoras	130

La educación a distancia se ha consolidado en las últimas décadas como una modalidad clave para ampliar la cobertura educativa, especialmente en contextos con limitaciones geográficas, económicas y sociales. Sin embargo, a pesar de su expansión, persiste un problema central: la ausencia de marcos regulatorios homogéneos y de criterios de calidad compartidos entre países latinoamericanos, particularmente entre México y Brasil. Esta disparidad genera diferencias significativas en la forma en que las instituciones de educación superior implementan, evalúan y aseguran la calidad de la modalidad, lo que dificulta la construcción de un referente común en la región.

Frente a esta situación, el presente estudio tiene como objetivo analizar comparativamente los marcos regulatorios y las prácticas de aseguramiento de la calidad en la educación abierta, flexible y a distancia en instituciones públicas de México y Brasil, considerando la percepción de los actores involucrados, con el fin de identificar coincidencias, divergencias y áreas de oportunidad que sirvan de base para la formulación de políticas públicas que fortalezcan la calidad y la regulación de esta modalidad.

En una primera instancia se presenta el histórico sobre el desarrollo de la educación a distancia entre Brasil y México, destacando los principales avances legislativos y sus desafíos en la implementación. Posteriormente se abordaron los mecanismos de evaluación y políticas de acreditación, permitiendo no solo comprender particularidades sino también oportunidades de mejora de ambos países. Asimismo, esta investigación pone en común aspectos clave para la formulación de políticas públicas que permitan generar condiciones para asegurar un marco común de calidad en la modalidad a distancia.

Este libro forma parte de la colaboración Red de Investigación de Calidad y Normatividad en el contexto de la educación abierta, flexible y/o a distancia en Brasil e Internacional, como resultado del esfuerzo conjunto para comprender los retos y oportunidades que enfrenta esta modalidad en las IES en ambos países. La problemática se aborda de la siguiente manera:

Capítulo I. **Planteamiento del Problema.** Se expone el contexto que origina el estudio, destacando la ausencia de normativas profundas y específicas para la EaD en Brasil y México. Se presentan la pregunta de investigación, hipótesis y objetivos (generales y específicos), así como la justificación del enfoque comparativo. Este capítulo subraya la relevancia de contar con marcos regulatorios robustos que permitan homologar criterios de calidad en ambos países.

Capítulo II. **Marco Conceptual.** Se definen y precisan los conceptos clave vinculados a la educación a distancia, tales como enseñanza remota, educación flexible, híbrida, abierta y *e-learning*, con base en aportaciones de diversos autores latinoamericanos. Este marco común sirvió de fundamento para el diseño del instrumento Delphi, asegurando un entendimiento compartido entre los expertos de México y Brasil.

Capítulo III. **Marco Teórico.** Se realiza un análisis comparativo de los marcos regulatorios que rigen la EaD en México y Brasil, desde sus antecedentes históricos hasta las políticas vigentes. Se revisan estrategias de enseñanza virtual en educación superior, así como los mecanismos de evaluación y

acreditación implementados en ambos países. Se identifican convergencias, diferencias y vacíos normativos que impactan en la calidad de la modalidad.

Capítulo IV. Diseño Metodológico. Se describe el enfoque metodológico cualitativo adoptado y el uso de la técnica Delphi para obtener consenso entre expertos. Se detallan las fases del estudio, criterios de selección de participantes, dimensiones de análisis, variables e instrumentos aplicados, así como el proceso de validación y recolección de datos en dos rondas.

Capítulo V. Resultados. Se presentan y analizan los hallazgos obtenidos en ambas rondas de la técnica Delphi, organizados por dimensiones: marco regulatorio, prácticas de aseguramiento de la calidad, recursos, gestión institucional, vinculación y resultados. Se discuten las áreas de consenso, las divergencias significativas y las propuestas de mejora formuladas por los expertos.

EDUCACIÓN A DISTANCIA DE CALIDAD: UN ANÁLISIS COMPARATIVO EN MÉXICO Y BRASIL

La educación a distancia mediada por tecnología ha experimentado un auge en las últimas décadas, potencializado por la pandemia del COVID-19. En América Latina se han implementado diversas políticas y normas regulatorias para asegurar la calidad en modalidades no tradicionales como la educación a distancia y la virtual; sin embargo, son esfuerzos aislados de los gobiernos y entidades, persistiendo diferencias en los enfoques utilizados por los países de América Latina, especialmente entre Brasil y México.

Se han comparado los contextos socioeconómicos, tecnológicos y culturales de cada país, encontrando disparidades entre ambos: 1) cobertura, debido a la distribución de la población a lo largo de su territorio, 2) diversidad cultural, programas adaptados a las requerimientos y particularidades de las diferentes regiones y 3) desafíos en infraestructura tecnológica, especialmente en las zonas rurales y de bajos recursos. En ambos países han realizado inversiones en desarrollo de plataformas y herramientas tecnológicas en este rubro, implementado políticas públicas entorno a la educación a distancia y reconociendo su potencial para ampliar cobertura.

En este contexto, se debe de considerar también diferencias como el marco legal, los modelos educativos, las fuentes de financiamiento y las metodologías utilizadas.

El objetivo de este libro tiene que ver con la invitación al Instituto de Gestión del Conocimiento y aprendizaje en Ambiente Virtuales del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara para participar en la Red de Investigación de Calidad y Normatividad en el contexto de la educación abierta, flexible y/o a distancia en Brasil e Internacional, registrada en la Asociación de Universidades en Red de Brasil (UniRede) y considerando la línea de generación del conocimiento que se aborda por el Cuerpo Académico 0690, del cual se forma parte para dar continuación al proyecto realizado en dicho país con las siguientes temáticas, respectivamente: institucionalización de la educación superior a distancia en las universidades federales en la región centro-oeste y regulación, calidad e innovación de la educación a distancia. Se considera extender a México y América Latina como una investigación espejo de lo que se realiza por los integrantes de la red con el objetivo de encontrar coincidencias y diferencias para la integración de un referente entre ambos países.

La educación superior a distancia (EaD) cobró relevancia exponencial por la digitalización y la reciente pandemia de COVID-19, lo que demanda una comprensión profunda y comparativa de sus mecanismos de aseguramiento de calidad y los marcos regulatorios que la sustenten. En este contexto, la disparidad observada en los enfoques adoptados por las naciones latinoamericanas, particularmente entre Brasil y México, se erige como un área crítica de indagación con implicaciones significativas para el futuro de la educación en la región.

La investigación de la comparativa entre México y Brasil, en el ámbito de la calidad y regulación de la educación abierta, flexible y a distancia se fundamenta las siguientes premisas:

1. La calidad de la educación abierta, flexible y a distancia va en aumento. El auge de la EaD en América Latina, si bien representa una oportunidad invaluable para democratizar el acceso a la educación, también plantea desafíos inherentes en cuanto al mantenimiento de estándares de calidad. La ausencia de marcos regulatorios homogéneos y la diversidad de prácticas institucionales pueden conducir a una heterogeneidad en la calidad de la oferta educativa, impactando negativamente la credibilidad y el valor de la EaD. Investigar cómo Brasil y México, dos de las economías y sistemas educativos más grandes de la región, abordan esta problemática resulta crucial para identificar modelos exitosos y áreas de mejora.

2. Analizar las diferencias sistémicas. Más allá de los desafíos compartidos, la investigación se enfoca en las divergencias fundamentales entre los sistemas educativos de Brasil y México, incluyendo sus marcos legales específicos, modelos pedagógicos predominantes, fuentes de financiamiento para la EaD y las metodologías de evaluación y aseguramiento de la calidad implementadas. Un análisis comparativo exhaustivo de estas diferencias permitirá discernir qué elementos estructurales favorecen o dificultan la implementación de una EaD de calidad y cómo la regulación se adapta a estos distintos ¹escenarios.

En síntesis, la relevancia académica de la presente investigación aporta un análisis comparativo entre México y Brasil sobre los marcos regulatorios y las prácticas de aseguramiento de la calidad, contribuyendo a fortalecer el conocimiento teórico y metodológico en torno a la regulación de la EaD.

Al mismo tiempo, responde a un vacío de conocimiento, pues si bien existen estudios nacionales e internacionales sobre la educación a distancia, se carece de investigaciones que contrasten de manera sistemática ambos países, identificando sus coincidencias, divergencias y áreas de oportunidad en materia normativa y de calidad.

Finalmente, su utilidad práctica radica en que los hallazgos permitirán formular recomendaciones preliminares para el diseño y adaptación de políticas públicas orientadas a garantizar la calidad de la EaD. De esta manera, se busca ofrecer insumos que contribuyan a la consolidación de un marco referencial común que fortalezca la regulación y promueva la equidad de esta modalidad en la región latinoamericana.

¹ Derivada de una colaboración internacional con la Red de Investigación de UniRede en Brasil y el CA 0690 Estudios Organizacionales y Gestión de la Calidad en Ambientes Virtuales, UdG como continuación de las investigaciones realizadas en Brasil, centrados en la institucionalización, regulación, calidad e innovación de la EaD en las Universidades Federales de la Región Centro-Oeste.

Capítulo I

*LA NECESIDAD DE INVESTIGAR LA
EDUCACIÓN ABIERTA, FLEXIBLE Y A
DISTANCIA EN IES DE MÉXICO Y
BRASIL*



LA NECESIDAD DE INVESTIGAR LA EDUCACIÓN ABIERTA, FLEXIBLE Y A DISTANCIA EN IES DE MÉXICO Y BRASIL

La educación a distancia se ha consolidado como una modalidad clave para el acceso a la educación superior en América Latina y ampliación de la cobertura; sin embargo, persisten retos vinculados con la calidad y la ausencia de marcos regulatorios homogéneos en México y Brasil. Aunque existen avances normativos y políticas públicas, se observan diferencias significativas en su institucionalización y mecanismos de evaluación. Por ello, resulta necesaria una comparación sistemática que identifique coincidencias, divergencias y oportunidades de mejora. Este análisis servirá para fortalecer la modalidad entre ambos países, basados en estándares de calidad comunes.

Gracias a las investigaciones previas realizadas por la red de calidad y regulación en el contexto de educación abierta, flexible y a distancia, se identificó que todas las universidades federales de Brasil participantes en el primer estudio aún se encuentran en proceso de análisis de implementación de la virtualidad en sus programas, sin tener aún claro cómo evaluar la calidad de la modalidad; entre los hallazgos se encontró que este tema es poco estudiado y que no se cuenta con una normativa profunda y específica; después de esto se consideró incluir instituciones de educación pública en todas las regiones de Brasil y también en América Latina con el fin de identificar cómo se estaban llevando a cabo estos procesos en las IES.

El objetivo de esta red es desarrollar estudios e investigaciones sobre aspectos relacionados con la calidad en el contexto de la educación superior y a distancia en Brasil y América Latina, considerando su normativa y percepción sobre la modalidad; ya que solo se tenía una visión parcial, se consideró necesario ampliar el universo de estudio.

Para poner en contexto los hallazgos del estudio, identificaron que se llevan a cabo proyectos y acciones por demandas externas (anuncios y políticas públicas implementadas) y que necesitan incluir la modalidad en sus estatutos y reglamentos generales.

Aunque la estructuración del Sistema Brasileño de Universidad Abierta (UAB) promovió un momento clave de reorganización de la EaD, desde la creación de nuevos espacios hasta la desvinculación de algunas estructuras y su vinculación con otras (LIMA *et al.*, 2018), no es suficiente para consolidarla ni asegurar la calidad en las IES en Brasil.

En base a lo anterior y con la invitación a participar, se decide hacer una investigación paralela que solo incluya Brasil y México, ya que el proyecto de la red incluye Argentina, Mozambique, Honduras y Portugal, como se considera en la Figura 1.

Figura 1. Esquema metodológico del estudio red



Fuente: Costa Britto D. 2025

Con estas consideraciones metodológicas, se basa el estudio seleccionando solo la intervención de expertos de México y Brasil que permitan tener una visión general de las normativas y propuestas para el establecimiento de un marco referencial común entre ambos países para que pueda ser utilizado por los demás participantes.

La expansión de la educación a distancia, acelerada por los avances tecnológicos y la experiencia de la pandemia, ha impulsado a las IES en América Latina a adoptarla. En este contexto, Brasil ha tenido un mayor crecimiento en esta modalidad; sin embargo, ha estado vinculado a demandas externas y políticas públicas más que a una comprensión de los procesos (Lima *et al.*, 2018).

Existen investigaciones previas realizadas por la Red de Calidad en Brasil, lideradas por la Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima de la Universidad Federal de Goiás en Brasil en los años 2019-2021, centradas en los temas: 1) institucionalización de la educación superior a distancia en las universidades federales de la región Centro-Oeste de Brasil; y 2) regulación, calidad e innovación en educación a distancia en la misma región. Los resultados demostraron que todas las escuelas participantes aún están en proceso de institucionalización y que la calidad de la modalidad, particularmente desde una perspectiva socialmente referenciada, revela una problemática fundamental: a pesar de los esfuerzos por integrar la virtualidad en sus programas, aún se encuentran en una etapa incipiente en cuanto a la conceptualización e implementación de mecanismos robustos para la evaluación de la calidad específica de la EaD.

Un hallazgo crítico de estas investigaciones es la ausencia de una normativa profunda y específica, tanto para la modalidad en sí misma como para el aseguramiento de su calidad, proyecto MCTIC/CNPq n. 28/2018-428301/2018-5 y el CNPq/MCTI N.º 10/2023 – Faixa B – Grupos Consolidados, ambos registrados en la plataforma de Brasil de investigación, la cual es similar a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti) en México.

En el caso de México, también ha crecido de forma acelerada y enfrenta problemas similares: falta de regulación específica y homogénea, desigualdades en los recursos tecnológicos y una oferta educativa heterogénea (García Aretio, 2021; INEGI, 2022).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) enfrenta retos similares; en este caso, la Subsecretaría de Educación Superior desarrolla la función de regular, mientras que el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y los órganos acreditadores reconocidos por este Consejo tienen la responsabilidad de evaluar y acreditar programas académicos, así como el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), que incide en garantizar la calidad. Sin embargo, aún no existe un marco normativo integral y específico que atienda las particularidades (López & Ramírez, 2019).

Esta situación inicia en Brasil, donde la implementación de la EaD parece estar impulsada principalmente por demandas externas y políticas públicas, más que por una internalización estratégica y una comprensión clara de los procesos de calidad inherentes a la modalidad; subraya una brecha significativa. La necesidad de incorporar la EaD en estatutos y reglamentos generales, aunque es un paso inicial importante, no garantiza la consolidación de la modalidad ni la implementación de prácticas efectivas para asegurar su calidad. Si bien la estructuración del Sistema Brasileño de Universidad Abierta (UAB) representó un avance en la reorganización de la EaD (LIMA *et al.*, 2018), la evidencia sugiere que no ha sido suficiente para establecer un marco sólido y homogéneo de calidad en las diversas IES del país.

Ante este panorama, y con el propósito de obtener una visión integral, la red de calidad amplió su campo de estudio para incluir instituciones de educación pública de todas las regiones de Brasil y de otros países de América Latina. Esta expansión tuvo como finalidad identificar las diferentes estrategias con las que las IES están enfrentando, los procesos de implementación y aseguramiento de la calidad en la EaD y la percepción de los diversos actores involucrados.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El problema central que emerge de las investigaciones previas es la incertidumbre y la falta de claridad en torno a cómo se está garantizando la calidad en la EaD en el contexto de la educación superior en Brasil. La ausencia de normativas específicas y la implementación reactiva a demandas externas sugieren una posible heterogeneidad en los estándares de calidad y una falta de criterios comunes para su evaluación.

Por lo tanto, se presenta como problema de investigación, la necesidad de comprender y analizar en profundidad los enfoques, las normativas y las prácticas de aseguramiento de la calidad implementadas en la educación abierta, flexible y a distancia en IES de México y Brasil. El estudio busca identificar las

similitudes y diferencias en la manera en que ambos países, con sus contextos particulares, están abordando este desafío crucial, considerando la percepción de los actores involucrados y las implicaciones de sus marcos regulatorios.

La relevancia de este problema radica en la necesidad de fundamentar la toma de decisiones y la formulación de políticas públicas que promuevan una EaD de calidad en la región. Al analizar las experiencias de Brasil y México, se espera obtener conocimientos valiosos que puedan informar el desarrollo de marcos regulatorios más robustos y la implementación de prácticas efectivas para garantizar la calidad de la educación superior de dicha modalidad en toda América Latina. La investigación busca trascender la visión parcial obtenida en estudios previos, ofreciendo una perspectiva comparativa que contribuya a la consolidación y el fortalecimiento de la EaD como una opción educativa de calidad en la región.

La brecha del conocimiento que atiende esta investigación es la armonización conceptual y normativa entre ambos países, necesaria para la colaboración entre instituciones; además, busca contar con referentes de calidad diferenciados para la modalidad centrados en el estudiante, con unos conceptos consensuados por expertos sobre dimensiones, indicadores para la calidad y regulación en EaD.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las similitudes y diferencias en los marcos regulatorios y los procedimientos de aseguramiento de la calidad implementados en la educación a distancia en IES públicas de México y Brasil?

Hipótesis

El análisis comparativo de los marcos regulatorios y las prácticas de aseguramiento de la calidad en la educación abierta, flexible y a distancia entre IES públicas de México y Brasil, permitw identificar diferencias significativas en la efectividad y la especificidad de sus enfoques. Estas diferencias evidencian áreas de oportunidad y mejores prácticas en uno u otro país, lo que fundamenta la necesidad de implementar políticas públicas educativas informadas por este comparativo, con el objetivo de fortalecer la calidad y la regulación de la EaD en sus respectivos contextos nacionales.

Objetivo de investigación

- Comparar los marcos regulatorios y los procedimientos de aseguramiento de la calidad para la educación a distancia en las IES públicas de México y Brasil, identificando similitudes, diferencias y las brechas existentes.
- Determinar la percepción de los actores claves sobre la calidad y pertinencia de la educación a distancia, así como su experiencia con los procesos de aseguramiento de la calidad en ambos países.

Objetivos específicos

1. Revisar los antecedentes y avance de la evaluación de la educación superior a distancia de México y Brasil.
2. Comparar los marcos regulatorios y procedimientos de aseguramiento de la calidad de la EaD en las IES públicas de México y Brasil.
3. Analizar los procedimientos de aseguramiento de la calidad implementados en programas de educación a distancia en una muestra representativa de IES públicas en México y Brasil.
4. Evaluar la percepción de los actores clave involucrados en la EaD (docentes) en IES públicas de México y Brasil con respecto a la efectividad de los marcos regulatorios y los procedimientos de aseguramiento de la calidad de ambos países.
5. Analizar las áreas de oportunidad y las mejores prácticas identificadas en cada país en relación con la calidad y la regulación de la EaD.
6. Elaborar recomendaciones para el diseño o adaptación de políticas públicas educativas en México y Brasil, para fortalecer la calidad y la regulación de la educación a distancia en ambos contextos.

Capítulo II

MARCO CONCEPTUAL



MARCO CONCEPTUAL

Las modalidades educativas han evolucionado en las últimas décadas; tal es el caso de la educación a distancia, con el avance de las tecnologías de la información y la comunicación que permiten diversificar las formas y modos de estudio, acercando a los sectores que por diversas circunstancias no lo hacen de forma presencial. En el contexto de esta investigación, se hace necesario establecer un marco conceptual compartido entre los países participantes, en este caso, México y Brasil, para construir un instrumento adecuado para la aplicación de la técnica Delphi con expertos en la modalidad.

Este estudio se centra en la comprensión de la educación a distancia, la enseñanza remota, la educación flexible, híbrida, abierta y el e-learning, analizando sus características, implicaciones y diferencias. Se presentan las perspectivas de diversos autores, como Caetano (2024a), Lima (2024), Maieski (2024) y Padua (2024), quienes aportan elementos clave para la definición y delimitación de cada concepto.

A través de esta revisión conceptual, se busca contribuir al análisis de la calidad educacional y las normas regulatorias en la educación a distancia en América Latina, resaltando las oportunidades y desafíos que enfrenta esta modalidad en la actualidad.

CONCEPTOS FUNDAMENTALES

Para iniciar el abordaje del tema, fue necesario poner en común algunos conceptos entre los países participantes de la investigación para tener un punto de partida y sobre esos construir el instrumento para la aplicación de la técnica Delphi con los expertos de México y Brasil que se describen a continuación:

Se entiende por educación a distancia, de acuerdo a Caetano (2024), la modalidad educativa inclusiva que tiene el propósito de desarrollarse como práctica social democrática, promoviendo de este modo la emancipación humana y ciudadana. Esta puede ser flexible y efectiva en función de las especificidades del proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por las tecnologías de la información y la comunicación, predominantemente digitales. Sus acciones se sustentan en un entorno virtual planificado y estructurado colectivamente por profesores y un equipo multidisciplinario, respetando la premisa de una práctica docente autoral y reflexiva. Constituye también un campo de investigación, abarcando el análisis de potencialidades, comunicabilidad y ampliación de la diversidad de lenguajes, con posibilidad de integración y personalización de manera interactiva, dialógica y mediada.

Como enseñanza remota, Caetano (2024) se refiere a la posibilidad de superar distancias ante situaciones de contingencia que imposibilitan la comunicación presencial. Se implementa en sustitución del proceso planificado y organizado para implementarse de manera presencial y que pasa a desarrollarse en una acción pedagógica a distancia, buscando una equivalencia entre la organización del proceso educativo presencial y las actividades en diferentes tiempos y lugares.

En cambio, para Lima (2024) una educación es flexible cuando existe libertad de elección en varios aspectos del proceso educativo. Considerando, por ejemplo, la selección del currículum, las posibilidades de elección de los profesores y estudiantes, así como la manera de abordar qué, cómo y cuándo enseñar y aprender. La flexibilidad se manifiesta en las trayectorias educativas, el tiempo y ritmo de estudio, así como el contenido, requisitos de ingreso, enfoque pedagógico, recursos disponibles y ubicación, los cuales se ponen a disposición del estudiante.

La comprensión de la educación flexible traspasa la dimensión metodológica y, en particular, los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, la educación flexible impulsa a los docentes a explorar estrategias innovadoras, reconociendo la diversidad y variedad de recursos didácticos disponibles. Al mismo tiempo, este aprendizaje ofrece a los estudiantes la posibilidad de participar en experiencias formativas, que no se restringen al ámbito de la educación formal o escolarizada (Bates, 2019).

El concepto de aprendizaje flexible se vincula con la noción de aprendizaje a lo largo y durante la vida, promueve la construcción de vínculos más sólidos entre instituciones educativas, programas educativos formales y proveedores de aprendizaje no formal e informal. Este enfoque favorece la colaboración, así como el reconocimiento de diferentes trayectorias y tipos de aprendizaje (UNESCO, 2015).

La amplitud conceptual de este término permite considerarlo tanto desde una perspectiva metodológica como desde una visión más amplia de la formación del sujeto, concebido como una construcción por múltiples determinaciones. Al entender la “educación” en su sentido más amplio, se reconoce que la flexibilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje constituye un rasgo fundamental para identificar las prácticas pedagógicas, desarrollo teórico y múltiples posibilidades formativas (García-Aretio, 2021).

Para Maieski (2024), la educación híbrida está relacionada con la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, que incluye la adopción de estrategias y metodologías combinadas de manera deliberada, como parte de una planificación didáctico-pedagógica coherente. Estas estrategias pueden incluir momentos *online*, *offline*, presencial, así como la posibilidad de simultaneidad de espacios ocupados por los sujetos al mismo tiempo, así como la diversificación de un mismo espacio-tiempo, asumiendo el uso de las tecnologías, en consonancia con la cultura digital y en afinidad con la calidad socialmente referenciada.

Por su parte, Padua (2024). Indica que la educación abierta forma parte de un movimiento en busca de alternativas sostenibles para superar algunas de las barreras evidentes en lo que respecta al derecho a una educación de calidad socialmente referenciada, que no depende necesariamente de los avances tecnológicos ni de los dispositivos digitales, Internet y la web, aunque se ha fortalecido a través de estos medios, considerándose parte de un esfuerzo más amplio por democratizar la educación y el aprendizaje permanente como derecho humano. Su objetivo es ampliar conocimientos, habilidades y competencias desde una perspectiva personal, cívica, social y/o relacionada con el mundo laboral.

La educación abierta en Línea, al estar facilitada por tecnologías digitales y en red, es una rama de la educación a distancia (Aires, 2016; Ossiannilsson, 2022). Puede ocurrir en el contexto de la educación formal, no formal e informal, tanto dentro como fuera de un entorno universitario, además de permitir el acceso a cursos de educación superior sin necesidad de titulación previa (Aires, 2016). Favorece el uso de Recursos Educativos Abiertos (REA) que, según la UNESCO (2015, p.5), refiere “a cualquier recurso educativo que esté plenamente disponible para ser usado por educadores y estudiantes, sin que haya necesidad de pagar regalías o derechos de licencia”, con garantía legal para su reutilización, revisión, y redistribución, mediante el uso de licencias abiertas o de dominio público.

Sobre el concepto de *e-learning*, Padilla (2024) indica que se entiende de manera diferente de acuerdo al contexto y personas. En los análisis de literatura académica se evidencia la falta de consenso, contando con numerosos términos asociados, como aprendizaje digital y educación a distancia, que complejizan la discusión del tema. En este caso se retoma la clasificación usada de aproximaciones a la definición de *e-learning* (Sangrà *et al.*, 2012): tecnología, acceso, comunicación y paradigma.

Miembros del proyecto Red de Investigación “Calidad y regulación en el contexto de la educación abierta, flexible o a distancia en Brasil, Mozambique, Portugal y América Latina” complementaron la revisión de literatura. Coinciden en un enfoque de aspecto tecnológico, llegando a la propuesta de la siguiente definición: “*el e-learning* es una forma de enseñanza y aprendizaje que usa tecnologías y otros recursos digitales, pudiendo ser o no en línea” ((Padilla Rodríguez, García Quezada & Espinosa de la Rosa, 2024)

La revisión y análisis de los distintos conceptos de educación a distancia y sus modalidades permiten identificar tanto puntos de convergencia como de divergencia en la forma en que se concibe y regula en diferentes contextos. Se evidencia que la educación a distancia no constituye un fenómeno homogéneo, sino una práctica dinámica y adaptable que responde a diversas realidades mediante incorporación de tecnologías, metodologías flexibles y estrategias pedagógicas de enseñanza innovadoras. Esta diversidad conceptual y normativa pone de relieve la necesidad de llevar a cabo investigaciones comparativas que profundicen en los enfoques y marcos regulatorios, con el fin de aportar claridad, generar criterios comunes y fortalecer la calidad de la educación a distancia en los distintos sistemas educativos.

La enseñanza remota, concebida como una solución ante situaciones de contingencia, difiere de la educación a distancia estructurada, mientras que la educación flexible e híbrida enfatizan la adaptabilidad y la combinación de distintos modelos pedagógicos. Asimismo, la educación abierta y el *e-learning* emergen como estrategias clave para la democratización del conocimiento y la ampliación de oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

Estas definiciones contribuyeron al diseño del instrumento Delphi, permitiendo una aproximación más precisa a la realidad de la educación a distancia en México y Brasil.

En síntesis, la revisión de estos conceptos permitió delimitar un marco referencial común entre México y Brasil, indispensable para garantizar la claridad, coherencia y unificar criterios del análisis comparativo. Estos no solo definen la diversidad de enfoques y modalidades que conforman la EaD en ambos países,

sino que también ofrecen los criterios conceptuales para la construcción del instrumento Delphi. De esta forma, las categorías teóricas establecidas se convierten en dimensiones de análisis que guiarán la formulación de los ítems, asegurando que las percepciones de los expertos respondan a un marco compartido validado académicamente.

Capítulo III

MARCO TEÓRICO



MARCO TEÓRICO

Este capítulo constituye la base conceptual y analítica que sustenta la presente investigación, al ofrecer un panorama crítico de los enfoques, modelos y estudios previos relacionados con la educación abierta, flexible y a distancia (EaD), integrando aportaciones teóricas y empíricas que permiten comprender la evolución de esta modalidad, su incorporación en la educación superior y los retos que enfrenta en materia de regulación y aseguramiento de la calidad.

Esta construcción responde a la necesidad de situar la EaD en un contexto histórico, pedagógico y normativo, identificando las transformaciones que ha experimentado desde sus primeras experiencias hasta la consolidación de propuestas de las diferentes modalidades. Asimismo, se revisan los marcos regulatorios que la orientan en México y Brasil, con el propósito de establecer un análisis comparativo que permita reconocer convergencias, divergencias y áreas de oportunidad.

De igual modo, se consideran referentes teóricos que examinan la relación entre mediación tecnológica, estrategias pedagógicas y criterios de calidad que las instituciones de educación superior deben garantizar para asegurar su pertinencia. Estos enfoques permiten vincular las experiencias institucionales con las perspectivas internacionales de evaluación y acreditación, entendiendo que la calidad en la EaD trasciende lo técnico y abarca dimensiones sociales, pedagógicas y de gestión.

En consecuencia, no solo presenta antecedentes y conceptualizaciones, sino que también articula un cuerpo de conocimiento orientado a fundamentar el análisis comparativo entre México y Brasil. De esta manera, contribuye a sustentar la relevancia del estudio y a guiar la interpretación de los resultados en el contexto de los desafíos actuales de la educación superior en América Latina.

CONCEPTUALIZACIONES DE EAD, E-LEARNING Y EDUCACIÓN ABIERTA/FLEXIBLE

La Educación a Distancia (EaD) ha experimentado una profunda transformación en las últimas décadas, evidenciada por la integración progresiva de entornos virtuales, la incorporación de modalidades híbridas y el fortalecimiento de marcos de calidad que buscan atender de manera integral tanto a los aspectos tecnológicos como pedagógicos, transitando de modelos semipresenciales hacia esquemas multimodales que integran diferentes modalidades apoyados en plataformas digitales y sistemas de tutoría virtual (Rama, 2016).

Este cambio se ha visto acelerado por la emergencia sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19, que no solo impulsó la migración masiva a entornos en línea, sino que también evidenció la necesidad de enfoques planificados y sostenibles en la mediación didáctico-pedagógica (García-Aretio, 2021).

En este contexto, diversos autores han enriquecido el debate académico al proponer modelos que superan la visión meramente instrumental de la EaD. Por un lado, se concibe el *e-learning* como un ecosistema integral que combina diseño instruccional, conectividad, plataformas y analítica de aprendizaje, con implicaciones directas para los estándares de calidad (Padilla & García, 2024). Por otro

lado, la educación abierta y flexible plantea horizontes de apertura curricular y flexibilización espaciotemporal, ofreciendo nuevas posibilidades para el rediseño de experiencias educativas en entornos no presenciales (Pádua, 2024).

Asimismo, el desarrollo de modalidades híbridas ha generado experiencias valiosas y también desafíos relacionados con infraestructura, capacitación docente y gobernanza institucional, aspectos que requieren marcos normativos claros y políticas coherentes para su consolidación (Padilla Rodríguez, 2022; Bozkurt & Sharma, 2020). Del mismo modo, los avances en guías nacionales como las de MejorEdu subrayan la importancia del acompañamiento docente, el diseño instruccional y la evaluación formativa como elementos determinantes del rendimiento estudiantil en EaD (MejorEdu, 2023; Ochoa-Alcántar *et al.*, 2021).

Por otra parte, el acceso equitativo y la reducción de la brecha digital siguen siendo condiciones esenciales para garantizar la inclusión educativa, considerando que el acceso significativo implica no solo infraestructura, sino también habilidades digitales y soporte continuo (OCDE, 2023; SEP, 2020). Finalmente, el análisis de programas emblemáticos como Telesecundaria, Prepa en Línea-SEP y MéxicoX permite identificar buenas prácticas y modelos replicables, mientras que la diferenciación conceptual entre EaD y Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) resulta crucial para evitar distorsiones en la evaluación de resultados y la formulación de políticas educativas (Hodges *et al.*, 2020; Ochoa-Alcántar *et al.*, 2021).

En conjunto, estas aportaciones configuran un panorama teórico que no solo describe la evolución de la educación a distancia, sino que también proporciona elementos para la toma de decisiones en relación a los conceptos de esta investigación.

Por su parte García-Aretio (2021) sistematiza la EaD y su tránsito a entornos virtuales antes, durante y después del confinamiento, subrayando la mediación didáctico-pedagógica y el soporte tecnológico como rasgos nucleares. Recientes aportes distinguen el *e-learning* como ecosistema que integra diseño instruccional, conectividad, plataformas y analítica de aprendizaje, con implicaciones para estándares de calidad (Padilla & García, 2024). La educación abierta y flexible propone apertura curricular y flexibilización espaciotemporal, útiles para diseñar experiencias (Pádua, 2024). Estos desarrollos colocan a esta modalidad en la relación pedagógica mediada por tecnología y no como simple uso de plataformas, considerando una visión holística.

Modalidades híbridas

La literatura reporta la expansión de híbridos con avances y limitaciones. En México, se documenta la adopción y declive por tensiones de infraestructura, docencia y evaluación, evidenciando que la flexibilidad exige condiciones institucionales robustas (Padilla Rodríguez, 2022). En Brasil y la región, se enfatiza la necesidad de definiciones operativas claras para evitar confusiones y garantizar criterios de calidad (Bozkurt & Sharma, 2020). La hibridez demanda políticas y diseños adaptados; su éxito depende de gobernanza y soporte institucional.

Diseños instruccionales y orientación docente

Guías nacionales como las de MejorEdu recomiendan planificación, comunicación, retroalimentación y evaluación formativa para clases a distancia, surgidas durante la pandemia, pero transferibles a ofertas de formales; subrayan la necesidad de empatía y actividades diseñadas para entornos digitales (MejorEdu, 2023). La evidencia de enseñanza remota (ER) muestra que los resultados dependen más del soporte didáctico que del uso de plataformas (Ochoa-Alcántar *et al.*, 2021). El diseño instruccional y el acompañamiento son variables clave del rendimiento en EaD, dando importancia a uno que no solo contemple contenidos disciplinares sino metodologías pedagógicas para la enseñanza.

Equidad, brecha digital y acceso significativo

El acceso a Internet en los hogares mexicanos ha crecido, pero aún es inferior al promedio de la OCDE, lo que condiciona la participación efectiva en EaD (OCDE, 2023). Las reformas legales recientes y la Agenda Digital Educativa priorizan la conectividad, infraestructura y competencias digitales como palancas de equidad (SEP, 2020). Esta debe evaluarse como “acceso significativo”: infraestructura, habilidades y acompañamiento a lo largo de su trayectoria con un sistema de tutorías integral.

En México, la EaD incluye Telesecundaria, con impacto en cobertura rural (Navarrete-Cazales & López Hernández, 2022), y Prepa en Línea-SEP, como modelo escalable de bachillerato virtual (SEP, 2015). También destaca MéxicoX, plataforma de cursos masivos abiertos que ha favorecido la actualización docente y formación continua.

ANÁLISIS COMPARATIVOS DE MARCOS REGULATORIOS MÉXICO-BRASIL

En este contexto, resulta fundamental analizar los marcos regulatorios que rigen esta modalidad en países como México y Brasil, a fin de comprender su impacto en la calidad educativa y en la accesibilidad de los programas de formación a distancia (García-Aretio, 2021).

En Iberoamérica, los marcos regulatorios han transitado desde lineamientos dispersos hacia esquemas de evaluación integrales. En México, la Ley General de Educación incorporó de forma explícita modalidades como la educación abierta, a distancia, en línea, virtual, semipresencial e híbrida, y mandata a la Secretaría de Educación Pública (SEP) emitir lineamientos de impartición, evaluación y acreditación, reforzando el uso de TIC y la inclusión digital para cerrar brechas (Cámara de Diputados, 2021).

En paralelo, el marco del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES), junto con los CIEES y el COPAES, ha alineado criterios de calidad y acreditación para programas de educación superior, con impacto directo en ofertas EaD (CONACES, 2023; CIEES, 2021; COPAES, 2022).

En Brasil, el Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) del INEP provee la arquitectura para evaluar instituciones y carreras, incluyendo la modalidad a distancia, articulando procesos de regulación, supervisión y mejora continua (INEP, 2021). Estos referentes convergen con las recomendaciones de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2020), que impulsan criterios de pertinencia, eficacia, eficiencia y equidad en entornos mediados por tecnología.

Estos marcos posicionan la calidad como un constructo sociotécnico (más allá de insumos tecnológicos), integrando gobernanza, evaluación y condiciones de acceso, y sirven de andamiaje para operacionalizar dimensiones e indicadores en estudios Delphi (Rozados, 2015).

México ha desarrollado un marco normativo basado en la Ley General de Educación y en lineamientos específicos emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e IES (ANUIES), los cuales establecen criterios para garantizar la calidad en la educación a distancia (Secretaría de Educación Pública [SEP], (2022). Por su parte, Brasil ha estructurado sus regulaciones a través de normativas del Ministerio de Educación (MEC) y del Consejo Nacional de Educación (CNE), con un énfasis en la flexibilidad y la inclusión digital como elementos clave de la modalidad (Ministerio da Educação [MEC], 2023).

En este sentido se considera de relevancia revisar y comparar los marcos regulatorios de ambos países, identificando similitudes, diferencias y oportunidades de mejora en la normativa vigente. Silva (2020) indica que no solo se deben de analizar los esquemas normativos, sino que también las disposiciones legales complementarias, políticas institucionales y estándares de calidad aplicados en cada contexto (Silva & Almeida, 2020)

ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

BRASIL

De acuerdo a la revisión de los marcos normativos brasileños, las palabras Ley, Resolución y Decreto se utilizan indistintamente. Sin embargo, no siempre resulta sencillo precisar con exactitud qué representa cada uno de estos términos. Estos tipos de reglas pueden ser confusas para aquellos que las observan por primera vez, por lo cual se realizó una revisión que nos permita establecer términos comunes.

Se considera como principio que las normas integran los derechos y deberes de los individuos, consolidan la convivencia social y regulan las normas de comportamiento entre los miembros de la comunidad.

Un sistema jurídico no solo se conforma por un tipo de normativa, sino que debe comprender una diversidad que sustente su cohesión y fundamento, lo que se establece es la existencia de un sistema organizado y jerarquizado en el que una regla situada en la cúspide irradia su eficacia hacia las subordinadas, las cuales, a su vez, no pueden afectar, modificar ni anular la norma principal, conocida como la 'Pirámide de Kelsen', como se muestra en la Figura 2, la cual tiene como objetivo facilitar la comprensión del ordenamiento jurídico.

Figura 2. Jerarquización de las normas jurídicas



Fuente: Kelsen (1998)

Se considera que el ordenamiento jurídico puede ser flexible en contextos de relaciones internacionales, lo que significa que las tipologías normativas y su aplicación pueden variar significativamente entre distintos países. En este caso el enfoque se centrará únicamente en los marcos normativos en Brasil y se analizarán a partir de la Constitución Federal de 1988.

En este contexto, los estados y municipios de Brasil tienen la facultad de promulgar sus propias normativas (en el caso de los Estados, mediante sus Constituciones, y en el caso de los Municipios y el Distrito Federal, a través de las Leyes Orgánicas).

Analizando desde lo general, es decir, la Constitución Federal, donde se establecen las normas y define el nivel jerárquico entre ellas, no existe jerarquía entre dos normas originarias de la Constitución. Este es el entendimiento consolidado por el Supremo Tribunal Federal, el cual, dentro del contexto de la Acción Directa de Inconstitucionalidad (ADI) 815, determinó que el fundamento de validez de las normas constitucionales originarias (aquellas promulgadas junto con la Constitución en 1988) se encuentra en la propia Constitución y no en ningún otro tipo de normativa. Por lo tanto, una norma constitucional originaria no puede considerarse jerárquicamente superior a otra.

Como parte de la revisión, se considera importante resaltar los artículos de la Constitución Federal de Brasil (CRFB) 88: el artículo 5, párrafo 3 y el artículo 60. El artículo 60 aborda la posibilidad de introducir enmiendas constitucionales, es decir, modificar la Constitución brasileña agregando o eliminando partes de su texto. En el artículo 5, párrafo 3, se contempla la inclusión de tratados y convenios internacionales en el ordenamiento jurídico; no obstante, su incorporación en este orden no solo está condicionada por su contenido, sino también por el quórum requerido, de acuerdo al cual se pueden integrar regulaciones en educación a distancia.

A continuación, se presentan las normativas referentes a esta materia y su evolución:

Los inicios se remontan al Decreto n.º 2.494 de 10 de febrero de 1998, que reglamenta el artículo 80 de la Ley N° 9.394 de 20 de diciembre de 1996, y dispone;

- Primera legislación que regula la educación a distancia en el Brasil
- Contribuyó a la implementación de la educación a distancia
- Tenía un contenido expansionista privado
- No admite programas de Maestría y Doctorado

Luego, el Decreto n.º 2.561 de 27 de abril de 1998 modifica la redacción de los artículos 11 y 12 del Decreto n.º 2.494/1998.

- Abre la posibilidad de la educación a distancia en la educación profesional a nivel técnico
- Agrega al texto el Sistema Educativo Federal y las Instituciones de Educación Profesional a Nivel Tecnológico

Posteriormente, en el año 2005, el Decreto n.º 5.622 de 19 de diciembre de 2005 reglamenta el artículo 80 de la Ley N° 9.394 de 20 de diciembre de 1996 (LDB).

- Duración de cursos y programas, así como traslados, utilización de estudios y a certificación son idénticas a los cursos presenciales;
- Requerimiento de momentos presenciales para evaluación de estudiantes, pasantías obligatorias, defensa de Trabajos de Fin de Curso y actividades de laboratorio docente, así como para cursos de especialización;
- Establecieron normas para la creación de carreras de IES, acreditación y desacreditación;
- Los cursos de especialización sólo deben ofrecerse en una institución acreditada para la educación a distancia;
- Posibilidad de ofrecer maestrías y doctorados vía educación a distancia;
- Cumple con las Referencias de Calidad MEC.

Para el 2006 se considera la creación, mediante el Decreto n.º 5.800 de 08 de junio de 2006, del Sistema Universitario Abierto de Brasil – UAB.

- Crea el Programa Universidad Abierta de Brasil (UAB), con el objetivo de desarrollar la modalidad de educación pública a distancia, con el propósito de ampliar e interiorizar la oferta de cursos y programas de educación superior en el país

Durante el 2007 se modifican las disposiciones de los de los Decretos N° 5.622/2005 y N° 5.773/2006 y se crea el Decreto n.º 6.303 de 12 de diciembre de 2007.

Podemos ver esta evolución de la normativa en Brasil desde la perspectiva de Roesner (2011), que divide en cuatro fases el tema de la educación a distancia, durante el período de 1942 a 2011.

La primera fase comienza en 1942 y dura hasta 1995. En 1942 se publicó el Decreto-Ley Federal 4.244/1942, conocido como Reforma Capanema, esta ley validó estudios independientes realizados de forma remota para realizar exámenes y obtención del diploma de Educación Secundaria, nombre utilizado en aquel momento para identificar los últimos cuatro grados de la Escuela Primaria.

En la evolución normativa de Brasil, la Ley 4.034 de 1961 marcó un hito significativo al reconocer los estudios realizados a distancia y otorgarles validez oficial. Esto permitió que los estudiantes obtuvieran un certificado de equivalencia de la entonces denominada “educación universitaria”, equiparada al nivel de enseñanza secundaria.

Posteriormente, la Ley 5.692 de 1971 consolidó este avance al promover el uso de la televisión y otros recursos tecnológicos como herramientas pedagógicas. Con esta norma, Brasil buscó ampliar la cobertura de la educación a distancia en los niveles primario, secundario y técnico, integrando de forma oficial los medios audiovisuales como un soporte fundamental para el desarrollo de esta modalidad.

La segunda fase se inicia en 1996 y se extiende hasta el año 2000. Durante este periodo, se promueve la legitimación de la EaD en todos los niveles educativos a partir de la publicación de la Ley 9.394/1996 (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional). A partir de esta normativa, el Gobierno amplió la oferta de programas de pregrado y posgrado en la modalidad a distancia.

En este marco, en 1998 se expidió el Decreto 2.494, considerado un hito regulatorio, pues definió la EaD como un proceso de autoaprendizaje, sustentado en leyes, normas y reglamentos que regulan la educación superior a distancia y en línea en el país. Asimismo, otorgó a las instituciones de educación superior una mayor autonomía para diseñar y experimentar metodologías innovadoras, así como para incorporar distintas tecnologías en la oferta educativa a distancia.

En la tercera, comprendida del 2001 hasta 2006, se crean los primeros estándares para la regulación y evaluación de la educación superior en Brasil, es de resaltar que el Decreto 5.622 de 2005 derogó el Decreto 2.494/1998 y modificó la definición anterior de educación a distancia, que antes se establecía como un proceso de autoaprendizaje, para pasar a ser un proceso de “mediación didáctico-pedagógica” que involucra a docentes y estudiantes con uso y soporte de la tecnología y da inicio a nuevas leyes e instrumentos encaminados a la descripción y calificación de “centros de apoyo presencial” como estructuras de apoyo para la realización de exámenes o etapas presenciales obligatorias en cursos de formación a distancia.

En 2006, con la publicación del Decreto 5.773, las funciones regulatorias y de supervisión y evaluación de las IES y los cursos de educación superior fueron definidas por el Gobierno Federal a través de actos

normativos, procedimientos administrativos, formularios de recolección de datos y mecanismos de evaluación de la educación superior.

Por último, el cuarto período en la historia de la legislación brasileña propuesto por Roesner (2011) para la educación a distancia comprende enero de 2007, con la publicación por el Ministerio de Educación de la Ordenanza Norma nº 02. Este ciclo se diferencia de las etapas anteriores por crear mecanismos de control de los procesos de regulación, supervisión y evaluación docente mayor que la distancia. En esta etapa, el Gobierno Federal impone, a través de la Secretaría de Educación a Distancia, desde el Ministerio de Educación, una serie de factores restrictivos para la autonomía didáctico-metodológica de las instituciones educativas, generando un aumento de costos y limitaciones para el crecimiento de la modalidad. Esta Ordenanza ha sido reemplazada a finales de 2007 mediante el Decreto 6.303, que reiteró el contenido del Ordenamiento Normativo 02 y también mayores demandas de infraestructura, tecnología y apoyo académico para atender estudiantes a distancia.

Para lo anterior, se presenta una síntesis de la evolución normativa en la educación a distancia de Brasil, desde los primeros reconocimientos legales hasta las políticas de control y calidad más recientes. Se presenta una tabla en la que se resumen periodos claves identificados por Roesner (2011), en los cuales se destaca la legislación que marca historia y los cambios en las políticas de regulación y evolución que dieron forma a la modalidad en dicho país.

Tabla 1. Evolución histórica de la normativa en EaD en Brasil

Iniciativa / Norma	Institución	Año	Impacto
Decreto-Ley Federal 4.244/1942 (Reforma Capanema)	Gobierno Federal de Brasil	1942	Validar estudios independientes a distancia para obtener diploma de Educación Secundaria.
Ley 4.034	Gobierno Federal de Brasil	1961	Reconoce estudios a distancia para obtener equivalencia de Educación Universitaria.
Ley 5.692	Gobierno Federal de Brasil	1971	Estimula uso de TV y medios técnicos para cursos complementarios de EaD en niveles básico y técnico.
Ley 9.394 – Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB)	Gobierno Federal de Brasil	1996	Legítima EaD para todos los niveles educativos; base legal moderna para la modalidad.
Decreto 2.494	Gobierno Federal de Brasil	1998	Primera regulación formal; define como autoaprendizaje; restringe posgrados.

Decreto 2.561	Gobierno Federal de Brasil	1998	La amplía a educación técnica; incorpora sistema educativo federal y tecnológico.
Decreto 5.622	Gobierno Federal de Brasil	2005	La redefine como mediación didáctico-pedagógica; exige momentos presenciales y permite maestrías y doctorados.
Decreto 5.800	Ministerio de Educación (MEC)	2006	Creó la Universidad Abierta de Brasil (UAB) para ampliar la educación superior a distancia pública.
Decreto 5.773	Gobierno Federal de Brasil	2006	Establece funciones regulatorias y de supervisión de IES y cursos.
Ordenanza Normativa n° 02	Ministerio de Educación – Secretaría de Educación a Distancia	2007	Introduce controles estrictos sobre regulación, supervisión y evaluación; limita autonomía metodológica.
Decreto 6.303	Gobierno Federal de Brasil	2007	Sustituye Ordenanza n° 02; incrementa requisitos de infraestructura, tecnología y apoyo académico.

Fuente: elaboración propia obtenida de Roesner (2011)

MÉXICO

La educación a distancia (EaD) representa una forma de aprendizaje y enseñanza en la que docentes y estudiantes se encuentran ubicados en espacios diferentes. Si bien ya lleva décadas establecida a nivel mundial, su importancia se acentuó a partir de la pandemia por COVID-19, apoyada en tecnologías digitales, emergió como una solución para mantener la continuidad del acceso a la educación (García Aretio, 2021).

En México, se ha venido desarrollando desde hace mucho tiempo impulsada por el trabajo de instancias de gobierno e instituciones académicas, y ejemplificada por programas relacionados como las telesecundarias y el Sistema de Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México (Copado, 2022; Navarrete-Cazales & Manzanilla Granados, 2017). Su integración en el sistema educativo ha sido promovida por una serie de normativas y regulaciones enfocadas en promover la calidad, la accesibilidad y la equidad en esta modalidad.

Para abordar estas reglas, es fundamental contextualizar los orígenes de la educación a distancia (EaD) en México, los cuales se sitúan en el siglo pasado.

Esta modalidad surgió en la década de 1920 como una alternativa para reducir el rezago educativo, en un contexto donde aproximadamente el 85% de la población era analfabeta. En aquel entonces, la escasez de escuelas infantiles y de docentes capacitados representaba un desafío significativo. Tras la Revolución Mexicana, se prioriza la educación básica, lo que llevó a que personas sin formación pedagógica asumieron el rol de maestros debido a la falta de profesionales preparados (Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México, 2023). Así, la EaD se estableció como una estrategia para atender las necesidades educativas de las comunidades rurales y campesinas, predominantemente analfabetas, en la época posrevolucionaria (Copado, 2022; Navarrete-Cazales & Manzanilla Granados, 2017). Con el tiempo, los programas evolucionaron, incorporando tecnologías digitales y migrando hacia entornos en línea.

A continuación, se presentan las características de algunos programas y momentos clave en la historia de la EaD en México.

El principal vínculo entre las comunidades rurales y la Secretaría de Educación Pública fue la revista *El Maestro Rural*, la cual comenzó a publicarse de manera quincenal en 1931. Su propósito era dar voz a los docentes, permitiéndoles expresar propuestas y observaciones sobre la organización de las escuelas rurales. Además de difundir información oficial, también ofrecía cursos por correspondencia (Bosco Hernández & Barrón Soto, 2008). Las personas que estudiaban a distancia mediante esta publicación evaluaban su aprendizaje a través de un cuestionario incluido al final de la revista. Éste debía ser enviado por correo postal a la Dirección de Misiones Culturales en la Ciudad de México en un plazo máximo de un mes desde la fecha de publicación. Al concluir el ciclo escolar, los estudiantes debían presentar un examen final de manera presencial, el cual servía como requisito para la obtención del certificado de estudios correspondiente (Copado, 2022; Ruiz Lagier, 2013).

Posteriormente el 30 de diciembre de 1944 se estableció el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), iniciando sus actividades el 19 de marzo de 1945 con la apertura de 46 centros regionales. A lo largo de sus 26 años de funcionamiento, este instituto contribuyó a la formación profesional de más de 100 mil docentes en servicio en escuelas primarias (Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México, 2023). Además, ofrecía cursos por correspondencia organizados de manera institucional. Los maestros recibían cuadernillos coleccionables que incluían cuestionarios de evaluación. Durante los periodos vacacionales, complementaban su formación asistiendo a programas intensivos presenciales, impartidos por instructores del IFCM (Bosco Hernández & Barrón Soto, 2008). Su creación representó un paso fundamental en la institucionalización de la educación a distancia en México.

Es imprescindible reconocer la contribución de las telesecundarias, presentes en México desde 1968, al combinar la educación a distancia con actividades presenciales. Su principal herramienta ha sido la televisión, un medio ampliamente accesible en el país, presente en el 91.2% de los hogares (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2023), lo que ha permitido ampliar la cobertura educativa.

Estas escuelas están dirigidas a estudiantes de 12 a 15 años que residen en zonas rurales de difícil acceso o con baja densidad poblacional.

El modelo pedagógico de las telesecundarias se basa en clases de 15 minutos transmitidas a través de la Red EDUSAT, seguidas de 35 minutos de trabajo presencial con el apoyo de un docente. A diferencia de las secundarias tradicionales, donde hay un profesor por materia, en las telesecundarias un solo docente imparte todas las asignaturas de un grado (Dirección General @prende.mx, 2020).

Actualmente, las telesecundarias continúan vigentes dentro del modelo de educación a distancia (EaD), ofreciendo una alternativa educativa a sectores sociales que, debido a la falta de recursos o a la lejanía de otras escuelas secundarias, no tendrían acceso a la educación (Navarrete-Cazales & López Hernández, 2022). En México, seis de cada diez secundarias públicas son telesecundarias, y una quinta parte del alumnado de secundaria asiste a este tipo de institución (Dirección General @prende.mx, 2020).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) es una organización no gubernamental fundada en 1950 que busca contribuir al desarrollo de la educación superior y al mejoramiento de su calidad mediante la formulación de programas, planes y políticas nacionales. En sus inicios contaba con la participación de 26 instituciones. Actualmente son 211 miembros (ANUIES, 2023a).

En 1998, la ANUIES presentó el Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia, el cual fue aprobado en el año 2000. En este documento se destacó el potencial de la EaD como alternativa y complemento para enriquecer la educación presencial, promoviendo un sistema educativo más flexible. Se enfatizaron las ventajas de la incorporación de tecnologías y recursos en línea en esta modalidad. Además, consideraron diversos objetivos institucionales para la EaD, siendo los principales: la mejora permanente de la calidad de los cursos ofrecidos por las universidades y la diversificación de los ambientes de aprendizaje (ANUIES, 2001).

En la actualidad, ANUIES sigue siendo un referente en innovación educativa, desde 2006 se propuso transformar y diversificar los modelos y las formas de enseñanza en México. En colaboración con una red de universidades y otras instituciones académicas, impulsa el aprendizaje inclusivo durante toda la vida mediante modelos educativos, innovación y currículum, y ambientes y modalidades (ANUIES, 2023b). Así, fomenta y moldea el desarrollo de la EaD en el país.

Para el año 2014, surgió el Servicio Nacional de Bachillerato en Línea (Prepa En Línea-SEP) como una opción no escolarizada, flexible, gratuita y con validez oficial. Su modelo educativo está centrado en estudiantes, aprendizaje social y competencias. Cuenta con un enfoque conectivista fortalecido por tecnología; favorece la colaboración y la interacción a través de comunidades virtuales que integran redes sociales; y promueve la construcción del aprendizaje mediante un plan de estudios con 23 módulos con apoyo permanente de facilitadores y tutores. La prepa en línea busca utilizar EaD de manera innovadora, digital y con calidad para formar integralmente a estudiantes de bachillerato. Tiene una duración estimada de dos años cuatro meses (SEP, 2015, 2020) y sigue siendo una opción atractiva para los mexicanos.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA VIRTUAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR

A lo largo del tiempo, diversas universidades mexicanas han ido incorporando programas de EaD en su oferta académica, en gran parte se debe al apoyo de las tecnologías. La Tabla 2 presenta un listado de algunas de estas iniciativas, detallando la institución que las implementó y el año en que se crearon. Este listado muestra una larga trayectoria de dicha modalidad en México y la activa participación de universidades públicas y privadas, así como instancias de gobierno. Su evolución refleja una clara transición de la EaD hacia un enfoque con un fuerte componente en línea.

Tabla 2. Iniciativas de educación a distancia a nivel superior en México

Iniciativa	Institución	Año	Impacto
Sistema de Universidad Abierta y a Distancia (SUAYED)	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	1972	Primera estructura formal de EaD en una universidad pública; acceso flexible a licenciaturas.
Sistema Abierto de Educación Tecnológica Industrial	Instituto Politécnico Nacional (IPN)	1974	Introduce EaD en el ámbito tecnológico-industrial, ampliando cobertura educativa.
Sistema de Educación a Distancia	Universidad Pedagógica Nacional (UPN)	1979	Formación docente a distancia, fortaleciendo la profesionalización del magisterio.
Sistema de Enseñanza a Distancia	Universidad Veracruzana	1980	Diversifica oferta académica en zonas alejadas del estado; uso de materiales impresos y radio.
Universidad Virtual	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)	1997	Pionero privado en educación virtual; impulsa uso intensivo de plataformas digitales.
Dirección de Educación a Distancia	Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)	1998	Implementa programas universitarios a distancia, incorporando videoconferencia y medios electrónicos.
Sistema de Universidad Abierta y a Distancia (SUAD)	Universidad de Guadalajara (UDG)	1998	Expande el acceso a programas abiertos y flexibles en el occidente del país.

Sistema de Universidad Virtual (SUV)	Universidad de Guadalajara (UDG)	200 4	Consolida la EaD con programas 100% en línea y materiales multimedia interactivos.
Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (UVEG)	Secretaría de Educación de Guanajuato	200 7	Modelo estatal de educación 100% virtual; amplia cobertura en comunidades rurales.
Universidad Virtual del Estado de Michoacán (UNIVIM)	Gobierno del Estado de Michoacán	201 1	Oferta de educación superior virtual orientada al desarrollo regional.
Universidad Abierta y a Distancia de México (UNADM)	Secretaría de Educación Pública (SEP)	201 2	Plataforma nacional de EaD pública; cobertura federal y acceso gratuito.
Universidad Digital del Estado de México (UDEMEX)	Gobierno del Estado de México	201 2	Fortalece la modalidad virtual en educación superior a nivel estatal con orientación laboral.

Fuente: elaboración propia

*La UNADM es un órgano administrativo desconcentrado de la SEP

En 2015 surgió la plataforma MéxicoX, como parte de una iniciativa de la Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE) de la SEP. Esta busca crear una oferta educativa complementaria a la educación formal, sin restricciones de condición social o nivel de estudios y que promueva el autoaprendizaje (SEP, 2020), impartiendo cursos en línea masivos y abiertos (MOOCs, por sus siglas en inglés) que puedan involucrar a miles de estudiantes, quienes acceden a los contenidos y participan de manera gratuita a través de Internet (Siemens, 2013). Diferentes instituciones educativas, como el Colegio de México, la Universidad Abierta y a Distancia de México, la Universidad Veracruzana y el Centro Nacional de Prevención de Desastres, crean MOOCs y los ponen a disposición del público general a través de MéxicoX (Dirección General @prende.mx, 2021, 2022). Gracias a esta plataforma, se acercan oportunidades de EaD a la población mexicana y personas en todo el mundo.

Para el 2020, ante la crisis por Covid-19, miles de centros educativos cerraron sus puertas. Para dar continuidad a la educación de más de millones de estudiantes durante este periodo (UNESCO, 2022), el gobierno mexicano adoptó una estrategia multicanal de EaD. A través del programa Aprende en Casa, se desplegaron contenidos educativos mediante Internet, televisión, radio y libros de texto (SEP, 2020). Aunque ya se ha regresado a las aulas, el uso de estos recursos se ha consolidado, ya sea como parte o como complemento a la educación presencial. Actualmente el portal de Aprende en Casa cuenta con más de 639 millones de vistas desde 150 países (SEP, 2022).

Asimismo, durante el periodo de confinamiento, muchas instituciones, que previamente contaban únicamente con cursos presenciales, buscaron alternativas de EaD. Estas tendieron a tomar la forma de enseñanza remota de emergencia, que es un cambio repentino y temporal en una modalidad educativa en respuesta a una situación de crisis (Hodges *et al.*, 2020). El uso de videoconferencias se volvió común, así como los reportes de problemas de infraestructura tecnológica y de preparación docente para la enseñanza en línea (Che *et al.*, 2021; Ochoa-Alcántar *et al.*, 2021). Pese a los retos, con estas experiencias inicia una nueva era con más tecnológica y amplio potencial para la innovación (Padilla Rodríguez, 2022).

NORMATIVA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA EN MÉXICO

La EaD en México se ha acompañado de normas y regulaciones que la han ido moldeando y guiando en su adopción. Estas se establecen en el Diario Oficial de la Federación (DOF), el cual es un órgano del Gobierno Mexicano que publica leyes, reglamentos, acuerdos y otras disposiciones oficiales de los poderes del Estado (Secretaría de Gobernación, 2023). Lo concerniente a la materia de educación es primordialmente regido por la Secretaría de Educación Pública (SEP). En este apartado se presenta un recorrido por el marco legal aplicable a la EaD, así como por planes gubernamentales relacionados. Se ejemplifica con artículos específicos.

Para abordar la materia educativa en México hay que considerar la base que establece la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. El artículo 3° de este documento trata sobre el derecho a la educación y la responsabilidad del Estado de proveerla de manera obligatoria:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. [...]

Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículo 3o, DOF 06/06/2023).

En la fracción II de este mismo artículo se presentan criterios para orientar la educación, enfatizando la equidad, la inclusión y la accesibilidad de la misma. Se establece que el Estado implementará estrategias para combatir las desigualdades, y se contemplan distintos tipos y modalidades educativas, sin especificarlas. Esto es relevante para el desarrollo de la EaD, ya que esta puede contribuir al logro de dichos planteamientos.

La Ley General de Educación, en su artículo 35 (DOF 30/09/2019), plantea que el Sistema Educativo Nacional se organiza en:

- Tipos: Educación básica, medio superior y superior
- Niveles: Los indicados para cada tipo educativo

- Modalidades: Escolarizada, no escolarizada y mixta
- Opciones: Las determinadas para cada nivel educativo, incluyendo educación abierta, a distancia, en línea, virtual, semipresencial, híbrida y dual

La Ley General de Educación establece que es responsabilidad del Estado aprovechar las plataformas digitales y los recursos tecnológicos para fortalecer los modelos de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo de habilidades y el establecimiento de programas de EaD (Dirección General @prende.mx, 2020). El uso de tecnologías se identifica en el Capítulo XI De las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital para la formación con orientación integral del educando:

Artículo 84. La educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, utilizará el avance de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, con la finalidad de fortalecer los modelos pedagógicos de enseñanza aprendizaje, la innovación educativa, el desarrollo de habilidades y saberes digitales de los educandos, además del establecimiento de programas de educación a distancia y semipresencial para cerrar la brecha digital y las desigualdades en la población (Ley General de Educación, DOF 30/09/2019).

Además, el artículo 86 considera la importancia de formar adecuadamente a los docentes en esta área para favorecer el proceso educativo, estableciendo la responsabilidad de las autoridades educativas de fomentar diversas modalidades y fortalecer sistemas de EaD que consideren multiplataformas digitales, televisión educativa y otras herramientas tecnológicas.

A partir de la contingencia sanitaria por Covid-19, se introdujeron reformas a la Ley General de Educación para que no solamente se mencionara la educación abierta y a distancia, sino que se incluyeran otras opciones (Cámara de Diputados, 2021). Así, actualmente la ley incluye la educación abierta, a distancia, en línea, virtual y semipresencial e híbrida. La SEP es responsable de emitir los lineamientos para impartir, evaluar y acreditar estas opciones educativas. Las reformas también buscan promover el acceso a Internet en las escuelas públicas, principalmente en zonas rurales o marginadas, para cerrar la brecha digital. Consideran también la inclusión de personas con discapacidad, condiciones espaciales y barreras de aprendizaje.

Por otra parte, el Acuerdo número 18/11/18 (DOF 27/11/2018) proporciona las definiciones de las diferentes modalidades y opciones educativas. Estos lineamientos moldean la conceptualización de la EaD en el país, esta se define dentro de las modalidades escolarizada y no escolarizada, se caracteriza por el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje mediante procesos autónomos y/o con apoyos didácticos; se recomiendan materiales que puedan usarse de manera independiente para la realización de las actividades. La tabla 3 presenta la comparación de la descripción de la educación abierta o a distancia en las modalidades no escolarizada y mixta.

Tabla 3. Características de la educación abierta o a distancia según la modalidad.

Característica	Modalidad	
	No escolarizada	Mixta
Mediación docente	Máximo 40% de las horas establecidas en el programa	Del 41 al 99% de las horas establecidas en el programa
Mediación docente en el plantel educativo	Opcional	Obligatoria
Espacio de estudio libre en el plantel	Sí	Sí
Trayectoria curricular	Flexible	Combinada
Calendario y horario	Libres	Libres
Mediación tecnológica para realizar los procesos de enseñanza aprendizaje	Opcional	Opcional
Evaluaciones para acreditar los programas de estudio	Sí, en forma presencial o en línea/virtual	Sí, en forma presencial o en línea/virtual
Obtención del documento académico de la institución educativa	Sí	Sí

Fuente: elaboración propia con datos del Acuerdo número 18/11/18 (DOF 27/11/2018)

Si bien, frecuentemente el aprendizaje en línea se considera una forma de EaD (García Aretio, 2021), en el Acuerdo número 18/11/18 se plantean por separado las opciones de educación en línea o virtual y educación abierta o a distancia, como si fueran independientes. Por otro lado, en este mismo documento la educación en línea o virtual se describe como aquella en la que no existen coincidencias espaciales entre los actores educativos, lo que empata con la descripción prevalente de la EaD. La principal diferencia según este acuerdo parece ser que esta incorpora tecnologías y la educación a distancia no necesariamente lo hace.

La Ley General de Educación (DOF 30/09/2019), en su artículo 85, plantea la responsabilidad de la Secretaría de Educación Pública de establecer una Agenda Digital Educativa para dirigir modelos, programas y proyectos pedagógicos, aprovechando las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digitales (también conocidas por su acrónimo TICCAD). Esta Agenda se

enmarca en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, la Estrategia Nacional Digital 2021-2024 y el Acuerdo Educativo Nacional. Estos documentos legales buscan garantizar el derecho a una educación equitativa, inclusiva y de alta calidad a estudiantes de todo México, y capacitación continua y actualizada a docentes del Sistema Educativo Nacional, así como facilitar el acceso a Internet y las redes de radiodifusión y telecomunicaciones (SEP, 2020).

La Agenda Digital Educativa integra y planifica a corto, mediano y largo plazo diferentes políticas públicas. Sus objetivos incluyen el impulso a la equidad, el acceso y la calidad educativa a través del uso de las TICCAD, el fortalecimiento de la infraestructura tecnológica de la SEP, el desarrollo de las competencias digitales y el apoyo a la investigación y la innovación de las TICCAD. Cuenta con cinco ejes rectores (SEP, 2020):

1. Formación docente, actualización y certificación profesional en habilidades, saberes y competencias digitales
2. Construcción de una cultura digital en el Sistema Educativo Nacional: alfabetización, inclusión y ciudadanía digitales
3. Producción, difusión, acceso y uso social de recursos educativos digitales
4. Conectividad, modernización y ampliación de la infraestructura TICCAD
5. Investigación, desarrollo, innovación y creatividad digital educativa

Con este documento se enfatiza nuevamente la importancia de las tecnologías en la implementación de la EaD. Este enfoque es importante dada la brecha digital que aún existe en el país y en relación con el resto del mundo. En el año 2012 solo el 75.6% de la población mexicana (88.6 millones de personas) reportó ser usuaria de internet, mientras que el 66.4% de los hogares (24.3 millones) contaban con conexión a Internet (INEGI, 2023), aunque esto representa un incremento en la prevalencia del Internet en relación con años anteriores, sigue siendo un porcentaje bajo. En 2022 el porcentaje promedio de hogares con acceso a Internet en otros países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2023) es de 90.1%.

Si bien, la Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión (DOF 20-05-2021) no trata específicamente la EaD, abarca temas de tecnologías con usos educativos. El artículo 76 confiere a IES el derecho para proveer servicios de telecomunicaciones y radiodifusión para que puedan cumplir fines culturales, científicos, educativos o sociales.

Otros artículos relevantes son:

- Artículo 213. El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (hoy llamado Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías), en coordinación con la Secretaría de Gobernación, debe establecer los mecanismos administrativos, técnicos y financieros necesarios para la interconexión entre las redes de las instituciones públicas de

educación superior y de investigación.

- Artículo 214. Las dependencias de la Administración Pública Federal deben apoyar los programas de cobertura social y conectividad en sitios públicos, así como la estrategia digital emitida por el Poder Ejecutivo Federal.
- Artículo 218. Corresponde a la SEP promover la incorporación de tecnologías en la educación.

Esta regulación proporciona una base legal para el impulso de la educación digital en México, considera que la interconexión de redes, la cobertura social y el impulso de la digitalización educativa son componentes fundamentales para el éxito de la EaD en el país. Sin embargo, para que esta ley tenga un impacto real, será necesario la coordinación del gobierno, las instituciones educativas y otros actores clave para superar las barreras de acceso y asegurar que todos los estudiantes puedan beneficiarse de las tecnologías.

En complemento de las leyes oficiales, el Gobierno Mexicano ha compartido diferentes guías relacionadas a la educación a distancia. Por ejemplo, en el portal MejorEdu (2023), a través de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, se plantean recomendaciones para que los docentes que realizan EaD puedan organizar su clase efectivamente. Esto surgió en respuesta a la necesidad de apoyo durante la pandemia por Covid-19. Entre los aspectos que recomiendan considerar se encuentran la empatía ante el cansancio acumulado por confinamiento, la importancia de la comunicación con los estudiantes y sus familias, la retroalimentación de los avances y las actividades bien diseñadas.

Otro ejemplo de orientación para docentes es el reporte *Herramientas didácticas para el aprendizaje a distancia*, elaborado por la Secretaría de Educación Pública, la Subsecretaría de Educación Básica y la Organización de Estados Iberoamericanos (2021), a través de Claudia Limón Luna. En este documento se plantean estrategias de aprendizaje y tipos de actividades. Se consideran cuatro aproximaciones para la EaD:

1. Aprendizaje en línea (en plataformas digitales, con clases en vivo dirigidas por docentes o con un esquema invertido basado en videos)
2. Por televisión (digital o analógica)
3. Por radio (interactiva o unidireccional)
4. A través de materiales impresos como libros de texto

Este reporte invita a los docentes a reflexionar sobre su contexto para asegurar que el uso no agudice las desigualdades educativas y sociales existentes.

ANTECEDENTES DE LA EVALUACIÓN Y LA ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA MÉXICO – BRASIL

BRASIL

La evaluación de los programas educativos tiene sus inicios en los años 70 con los posgrados, a través de la Coordinación para el mejoramiento del personal CAPES, entidad estatal que los ha revisado con criterios rigurosos inspirados en el modelo estadounidense. Esta valoración ha tenido un enfoque regulador y de financiamiento, premiando a los programas mejor evaluados con más recursos, lo cual ha generado desigualdades entre áreas de conocimiento y regiones del país (Barreyro, 2020).

Las políticas nacionales de evaluación en Brasil surgen en los 90's, comenzando con la creación del Examen Nacional de Cursos (ENC) en 1996, popularmente conocido como "Provão". Este examen era obligatorio para los egresados de ciertos programas de licenciatura y servía para evaluar el rendimiento académico a nivel nacional (Dias Sobrinho, 2008).

Posteriormente en los 80's influenciada por el concepto del Estado Evaluador. Durante la década de 1990, se implementó el Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas (PAIUB) con un enfoque formativo. No obstante, bajo una orientación más neoliberal, el gobierno federal implantó el Provão, un examen nacional aplicado a los estudiantes como herramienta de regulación, lo que marcó el inicio de una cultura de evaluación sumativa y competitiva (Barreyro, 2020).

En 2004, el gobierno brasileño sustituyó el ENC por el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), que se convirtió en el pilar del aseguramiento de la calidad en el país. El SINAES, bajo la coordinación del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), evalúa a las IES a través de tres componentes: la evaluación institucional, la evaluación de los programas académicos y el Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes (ENADE) (INEP, 2021).

Aunque la intención era integrar evaluación formativa y sumativa, las reformas posteriores acentuaron el carácter regulador, especialmente con la creación de indicadores como el Concepto Preliminar de Curso (CPC) y el Índice General de Cursos (IGC), que reafirman el rol del examen ENADE en la gestión del sistema (Barreyro, 2020).

Posteriormente el Decreto n.º 5.773, de 9 de mayo de 2006 prevé el ejercicio de funciones de regulación, supervisión y evaluación de las IES y de los cursos de pregrado y educación superior secuencial en el sistema educativo federal, se Implementa la división de responsabilidades entre los órganos competentes en materia de acreditación, operación, supervisión y evaluación de EaD.

Para el 2017 se incluye el ejercicio de funciones de regulación, supervisión y evaluación de las IES y carreras de pregrado y educación superior secuencial del sistema educativo federal.

- Presenta avances en relación a la estandarización de la impartición de cursos a distancia de calidad;
- Fortalece la normativa en materia de acreditación, renovación y supervisión de las IES para la oferta de educación a distancia, ratificando la obligatoriedad de las actividades presenciales.

Por su parte el Decreto n.º 9.057 de 25 de mayo de 2017. Reglamenta el artículo 80 de la LDBEN nº 9.394/96. Se derogó el Decreto N° 5.622/05.

- Permite la acreditación de IES exclusivamente para ofrecer cursos de pregrado y posgrado lato sensu en educación a distancia;
- Las IES públicas que no estén acreditadas para ofrecer cursos a distancia pasan a serlo automáticamente;
- Otorga autonomía a las IES para crear centros sin evaluación presencial obligatoria;
- Elimina la evaluación obligatoria de los centros en el proceso de acreditación y reacreditación de EaD en las IES;
- Permite a las IES ofrecer cursos de posgrado de EaD lato sensu, sin necesidad de acreditación de un curso de pregrado en un área equivalente;
- No establece actividades presenciales obligatorias;
- No se mencionan Referencias de Calidad.

El Decreto n.º 9.235, de 15 de diciembre de 2017, prevé el ejercicio de funciones de regulación, supervisión y evaluación de las IES y de las carreras de pregrado y posgrado de educación superior del Sistema Educativo Federal.

La tercera, comprendida del 2001 hasta 2006, se crean los primeros estándares para la regulación y evaluación de la educación superior en Brasil, principalmente en lo que respecta a los campos metodológicos y organizativos de instituciones.

Para el 2024, la Ley 10.861/2004, crea un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, válido tanto para la docencia presencial como para educación a distancia, esta ley está orientada al control de la calidad resultante en los procesos de aprendizaje, la implementación aporta una gran cantidad de escenarios e instrumentos evaluación.

Así también, en este ordenamiento jurídico, se ratifica los procedimientos contenidos en la legislación anterior al Decreto nº 5.622/2005 y de la Ley nº 10.861/2004, en materia de regulación, supervisión y evaluación de la EaD.

Para fortalecer el análisis normativo y su evolución, se identifica el desarrollo histórico de los sistemas de evaluación y acreditación en Brasil. Con base en lo anterior, se conoce cómo las políticas gubernamentales no solo regularon el acceso y la validez de la educación a distancia, sino que además establecieron los mecanismos para el aseguramiento de la calidad. El análisis de esta trayectoria permite comprender la transición de un modelo centrado en la validación de estudios, a un sistema de

supervisión y control de calidad que impacta directamente en la autonomía y el desarrollo de las instituciones.

Figura 3. Evaluación de la acreditación Brasil



Fuente. Elaboración propia con información de Barreyro 2020

MÉXICO

El proceso de evaluación y acreditación de las IES en México se remonta a las reformas estructurales emprendidas en la década de 1980. Estas respondieron a la necesidad de mejorar la calidad y eficiencia del sistema educativo frente al crecimiento masivo de la matrícula y la diversificación institucional.

En 1990, la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), los cuales marcaron un hito en la evaluación institucional. Su función era evaluar programas e instituciones a través de procesos voluntarios y diagnósticos que ofrecieran retroalimentación para la mejora continua (SEP, 2019).

Posteriormente, en 2001 se creó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), con la finalidad de autorizar a organismos acreditadores que certifiquen la calidad de los programas académicos de nivel superior. Este organismo permitió la consolidación del sistema de acreditación en el país (COPAES, 2022).

En paralelo, surgieron políticas públicas que incentivaron a las universidades a someterse a procesos de evaluación y acreditación como el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y sus versiones posteriores, como el de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE), condicionaron recursos al cumplimiento de estándares de calidad (ANUIES, 2018).

Además, el reconocimiento de organismos internacionales y la globalización del conocimiento impulsaron la necesidad de contar con sistemas que estandarizan la calidad comparable a los de otros países. Esto llevó a México a participar en redes como la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RIACES).

Actualmente, la Ley General de Educación Superior (2021) establece principios y normas para el aseguramiento de la calidad mediante el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SINAES), el cual busca integrar y armonizar los esfuerzos previos con una mayor coordinación estatal (DOF, 2021).

Como parte de las iniciativas para asegurar la calidad en la educación a distancia, se creó el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES) en México, a partir de la Ley General de Educación Superior (LGES), aprobada en abril de 2021, el cual queda a cargo del Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (CONACES).

La LGES, en el artículo 10 fracción XII, considera la evaluación de la educación superior como un: [...] “Proceso integral, sistemático y participativo para su mejora continua basada, entre otros aspectos, en evaluaciones diagnósticas, de programas y de gestión institucional”. Desde este enfoque, la evaluación es un medio para la mejora continua, no un fin en sí misma.

En este sentido la evaluación se considera integral, ya que integra aspectos y dimensiones del desarrollo institucional, tales como: el desarrollo de las funciones sustantivas de docencia, investigación, difusión de la cultura y vinculación; los procesos de planeación y de gestión administrativa y financiera en sus distintos niveles (institución, unidad académica y programas); así como los procesos y resultados de aprendizaje y las trayectorias de los estudiantes y del personal académico, tomando en consideración el contexto nacional, regional y local, y las características particulares de cada subsistema y tipo institucional.

Además de sistemática, ya es permanente y planificada, a lo largo de etapas diferenciadas e integradas entre sí, mediante modelos, procesos e instrumentos de evaluación que cuentan con criterios claros, pertinentes y técnicamente rigurosos, que operan bajo principios éticos de transparencia, inclusión, equidad e integridad. El tercer elemento central de los procesos de evaluación radica en su carácter participativo para desarrollar estrategias y acciones de autoevaluación para la mejora continua, en el

marco de sus respectivas normativas. Ello implica a todos los actores involucrados: autoridades, cuerpos colegiados, colectivos de académicos, estudiantes y administradores, así como a los actores sociales, gubernamentales y productivos.

De lo anterior se identifica que el aseguramiento de la calidad en la educación superior es una política clave para garantizar el cumplimiento de estándares académicos, promover la mejora continua y fomentar la confianza social en las IES (UNESCO, 2007). En América Latina, la expansión del sector y las crecientes demandas de rendición de cuentas han impulsado la institucionalización de procesos de evaluación y acreditación en los últimos 30 años (Brunner, 2011).

Estos procesos incluyen múltiples dimensiones de análisis que permiten valorar la calidad y pertinencia de la oferta educativa, tales como la gestión institucional, los programas académicos, los recursos humanos, la infraestructura, la vinculación social, el seguimiento a egresados y los resultados institucionales (CIEES, 2021; INEP, 2021).

Para la elaboración del instrumento se consideró las siguientes variables estructuradas en dimensiones comunes (COPAES, 2022; INEP, 2021) como se detalla en la Tabla 4. Cabe hacer mención que, en Brasil, el sistema de evaluación es obligatorio mediante el SINAES, el cual contempla tres componentes: la evaluación institucional, la evaluación de cursos y el Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes (ENADE).

Tabla 4. Comparativo de dimensiones y variables México-Brasil

Dimensión	Variables comunes	México (CIEES/COPAES)	Brasil (SINAES/INEP)
1. Académica	Currículo, docencia, cuerpo académico, investigación	Evaluación de planes y programas, productividad académica, perfiles deseables	Organización didáctico-pedagógica, contenidos curriculares, ENADE
2. Gestión institucional	Gobierno, planeación, evaluación interna, normatividad	Plan institucional, gobernanza, autoevaluación, sistema de mejora continua	Planificación institucional, autoevaluación, gobernanza
3. Recursos humanos y financieros	Personal académico y administrativo, financiamiento sostenible	Formación académica, contratación, capacitación docente	Titulación docente, dedicación exclusiva, equilibrio económico

4. Infraestructura y recursos	Infraestructura física, recursos didácticos, bibliotecas, tecnología educativa	Laboratorios, aulas, bibliotecas físicas y virtuales	Instalaciones, recursos tecnológicos, accesibilidad
5. Vinculación social	Relación con sector productivo, servicio social, responsabilidad social	Impacto regional, prácticas profesionales, convenios	Extensión universitaria, alianzas, impacto social
6. Estudiantes y egresados	Ingreso, permanencia, titulación, seguimiento de egresados	Eficiencia terminal, tasa de titulación, participación estudiantil	Indicadores de desempeño, tasa de deserción, empleabilidad
7. Resultados e impacto	Evaluaciones externas, empleabilidad, rankings, innovación, reconocimiento nacional	Criterios de impacto social y académico, distinciones institucionales	Resultados ENADE, concepto institucional, reconocimiento por parte del MEC

Fuente: elaboración propia con información de CIEES, COPAES, SINAES

Este estudio se focaliza en el entonces Sistema de Universidad Virtual (SUV) de la Universidad de Guadalajara, ya que ha sido parte de un proceso de transformación educativa no solo de la Universidad de Guadalajara sino de todo el país, sus comienzos datan del año 1989. Moreno y Chan (2014) describen cómo la universidad implementó una serie de reformas para adaptarse a los cambios tecnológicos y a la demanda de nuevas modalidades educativas, lo que dio lugar a diversas etapas institucionales que culminaron con su creación formal en 2005.

Desde su establecimiento, el SUV centró sus esfuerzos en garantizar la calidad educativa a través de la reorganización administrativa, la implementación de un Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) y la documentación de procesos institucionales, con especial énfasis en la experiencia del estudiante (SUV, 2006). Este enfoque permitió la certificación ISO 9001:2000 en 2008 y el registro de marcas institucionales como METACAMPUS y UDGVirtual (SUV, 2009).

Durante la década siguiente, el SUV trabajó en la elaboración de normativas específicas para la educación a distancia, en colaboración con organismos como la Subsecretaría de Educación Media Superior y ECOESAD, así como en la creación de instrumentos de evaluación con indicadores alineados a la modalidad virtual (SUV, 2011; SUV, 2012), estos se aplicaron en programas de pregrado, lo que permitió iniciar y consolidar procesos de acreditación académica.

A partir de 2017, se evidenció un avance significativo: el Bachillerato General en Asignaturas Interdisciplinarias (BGAI) fue acreditado por COPEEMS en el Nivel I, mientras que programas como las licenciaturas en Administración de las Organizaciones, Gestión Cultural y Seguridad Ciudadana recibieron acreditaciones nacionales e internacionales (SUV, 2022). El compromiso con el aseguramiento de la calidad en sus programas permitió, en 2021, que tres de ellos obtuvieran sellos europeos de calidad otorgados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ANECA, además, en el 2023 recibió el reconocimiento QS Stars en el rubro de educación en línea, la cual sigue una metodología para evaluar el desempeño de las universidades que contempla 13 dimensiones diferentes y más de 51 indicadores de desempeño, realizada a casi 700 instituciones de más de 70 países; esto ha consolidado el prestigio del SUV como una institución líder en educación en línea en América Latina.

Existe una claridad especificada en el marco normativo mexicano, respecto a este tema. En 2021, la Ley General de Educación incorporó modalidades de la EaD en línea y la híbrida, y le encomendó a la Secretaría de Educación Pública (SEP) emitir lineamientos de impartición, evaluación y acreditación, con la finalidad de cerrar brechas, fortalecer el uso de las TIC y la inclusión digital. Esto permite que organismos reconocidos como el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) realicen la evaluación de la calidad en la educación superior.

En Brasil se identifica que la evaluación se concentra en el sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) del INEP e integra la modalidad a distancia. El marco normativo principal que lo regula es la Ley de Directrices e Bases da Educação Nacional y los lineamientos del Ministerio de Educación (MEC), con énfasis en el Decreto 9.057/2017, que establece la acreditación como obligatoria. Se identifica una ausencia de normatividad regulatoria de la EaD.

Comparativamente, ambos países comparten principios de calidad, evaluación y transparencia; pero difieren en el enfoque: México opera con referentes amplios del sistema (SEP-CIEES-COPAES) y criterios transversales a modalidades, mientras que Brasil ha construido instrumentos y definiciones más específicos para EaD bajo liderazgo del MEC/INEP. Esta diferencia explica que Brasil ofrezca mayor densidad técnica en la medición de resultados (ENADE, CPC, IGC), a la vez que enfrenta el riesgo de desregulación selectiva cuando se prioriza la expansión; México, por su parte, asegura coherencia sistémica, pero requiere profundizar lineamientos propios del tema para capturar sus particularidades pedagógicas y tecnológicas (SEAES/SEP vs. SINAES/INEP).

En síntesis, los aportes de los marcos legales consisten en:

1. Reconocer la EaD como modalidad legítima con respaldo constitucional y legal (México) o con definiciones reglamentarias específicas (Brasil)
2. Establecer sistemas de evaluación y acreditación que promueven la mejora continua
3. Habilitar el uso de TIC y la expansión de la cobertura

Sus principales limitaciones radican en:

1. La insuficiente diferenciación normativa para la EaD en México, que puede limitar la precisión de los estándares
2. La variabilidad y las oscilaciones regulatorias en Brasil, que alternan entre controles intensivos y flexibilización con menor densidad de referentes de calidad
3. Divergencias de aplicación territorial que dificultan la estandarización entre regiones

Esta revisión orienta la construcción del instrumento Delphi hacia indicadores comunes, integrando buenas prácticas de ambos contextos y atendiendo sus vacíos específicos (CIEES, 2021; COPAES, 2022; INEP, 2021)

Capítulo IV

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN



DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La metodología exige una comprensión detallada de la población de interés: las IES públicas en México y Brasil que ofrecen programas de EaD, así como los individuos que las conforman (estudiantes, docentes, gestores). La manera en que se seleccionó la muestra (las instituciones y los actores específicos estudiados) es crucial para asegurar que los hallazgos sean representativos y puedan ofrecer información valiosa sobre el panorama general.

El enfoque de esta investigación es cualitativo-interpretativo, complementado con la técnica de análisis cuantitativo descriptivo. Lo cualitativo permite profundizar en las percepciones de los expertos, mientras que lo cuantitativo facilita medir niveles de consenso y frecuencia en las respuestas (Creswell & Plano Clark, 2017).

El diseño metodológico de una investigación es su arquitectura, permite analizar la información de manera sistemática, tal y como lo afirman Hernández y Mendoza (2018). Para esta investigación, que busca comparar dos contextos nacionales, como México y Brasil, se ha adoptado un diseño comparativo. Este enfoque resulta fundamental, en virtud de que logra identificar patrones, contrastes y posibles relaciones entre las variables analizadas, lo que permite proporcionar una base sólida para comprender las similitudes y diferencias entre ambos sistemas educativos.

PARADIGMAS DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio se sustenta en el paradigma constructivista, que concibe el conocimiento como resultado de la interacción social y de los significados compartidos por los actores (Guba & Lincoln, 1994). Este se alinea con el propósito de la investigación al buscar consensos entre expertos mediante la técnica Delphi.

Ahora bien, según Grinnell (1997), citado por Hernández, Fernández y Baptista (2006), tanto el enfoque cuantitativo (que se basa en números y estadísticas) como el cualitativo (que explora significados y experiencias) son en sí mismos paradigmas. Esto se debe a que ambos comparten una lógica fundamental: emplean procesos cuidadosos, organizados y basados en la evidencia para generar conocimiento que guía la elección del método e interpretación de los hallazgos.

Método

Desde la perspectiva de la investigación, el método cualitativo ofrece un lente poderoso para comprender en profundidad la complejidad de los fenómenos que estudiamos. Tal como señalan Hernández y Mendoza (2018), este enfoque se sumerge en los datos para extraer su riqueza interpretativa, revelando detalles únicos y contextualizando el ambiente o entorno en el que ocurren los eventos. En lugar de buscar la generalización a través de números, la investigación cualitativa se enfoca en la dispersión de significados y en la profundidad de las experiencias.

Esta investigación permite recuperar los significados y valoraciones atribuidos a la calidad en la educación a distancia. La riqueza de los datos radica en las narrativas y juicios expresados por los expertos, los cuales ofrecen una comprensión más amplia del fenómeno (Denzin & Lincoln, 2018).

En el contexto de la investigación sobre la calidad y regulación de la educación a distancia en México y Brasil, el método cualitativo, y potencialmente un enfoque mixto, permite explorar en detalle las experiencias y perspectivas de los actores involucrados, entender el contexto normativo e institucional en profundidad y analizar la riqueza de información contenida en documentos y entrevistas. Esto complementa cualquier estudio cuantitativo que se realice, ofreciendo una comprensión más holística de los desafíos y las oportunidades en este importante campo educativo.

ALCANCE

El estudio tiene un alcance **correlacional-explicativo**. Según Hernández y colaboradores (2014), un estudio correlacional busca encontrar si existe una relación predecible entre diferentes aspectos (variables descritas en la Tabla 5) dentro de un grupo o población; se asemeja a cuando se comprende que si una pieza del rompecabezas tiene una forma particular, es más probable que encaje con otra de cierta figura; de la misma manera, esto ayuda a entender mejor los fenómenos que se está estudiando y a tener una idea más clara del problema (Abreu, 2012). Con esta investigación, se busca sentar las bases para que otros puedan investigar este tema con mayor profundidad en el futuro.

Se utiliza este enfoque dado que busca identificar y analizar las relaciones entre los marcos regulatorios y las prácticas de aseguramiento de la calidad en la EaD, considerando las percepciones de los actores involucrados. Además, la investigación también es explicativa, esto significa que no solo se quiere conocer si las variables están relacionadas, sino también por qué están relacionadas (Hernández *et al.*, 2014).

El objetivo es desarrollar y mejorar las predicciones sobre cómo funcionan estas relaciones (Abreu, 2012). Aunque este tipo de investigación puede abarcar mucho por la variedad de objetivos que persigue, es la herramienta adecuada para empezar a desentrañar las conexiones entre la educación a distancia y sus procesos de calidad en México y Brasil.

Además de ser correlacional y explicativa, esta investigación se caracteriza por ser descriptiva, no experimental y de corte transeccional o transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Esto significa que los objetivos planteados en esta etapa no son manipular deliberadamente ciertas variables para observar sus efectos, como se haría en un experimento; sino que se concentra en observar y describir cómo se presentan las variables de calidad y regulación de la educación a distancia en México y Brasil en un momento específico en el tiempo.

Este tipo de estudio resulta pertinente porque trasciende de la descripción de fenómenos y permite establecer vínculos significativos entre las dimensiones normativas y de percepción, lo que aporta un análisis más profundo sobre cómo la existencia o ausencia de normas específicas se correlaciona con la efectividad de las prácticas de calidad en dicha modalidad. De este modo, la naturaleza correlacional del estudio asegura coherencia interna en todo el proceso investigativo y proporciona evidencia robusta para la formulación de recomendaciones en materia de política pública.

Para llevar a cabo esta investigación de manera organizada y rigurosa, se dividió en dos fases principales:

a) *Diseño y validación del instrumento de medición.* En esta primera etapa se diseñaron instrumentos para recopilar la información necesaria como el cuestionario, guías de entrevista o formatos de análisis documental. Un paso crucial fue la validación de los respectivos instrumentos. Esto implicó el aseguramiento de que la herramienta que se diseñó realmente midiera lo que se pretendía medir y que fuera confiable, es decir, que se obtuvieran resultados consistentes al aplicarse repetidamente en condiciones similares. Este proceso de validación fue esencial para garantizar la calidad y la credibilidad de los datos que se obtuvieron.

b) *Selección de la muestra, aplicación del instrumento y validación de los resultados.* Una vez validado el instrumento, se continuó con la segunda etapa. Se definió cuidadosamente a quiénes y qué se iba a estudiar (la muestra) dentro de las IES públicas de México y Brasil. Posteriormente, se recopiló la información necesaria de la muestra y se realizó la validación de los resultados. Se analizaron los datos obtenidos para el aseguramiento de la coherencia, buscando que respondieran las preguntas de investigación. Esta etapa de validación de los resultados es fundamental para confirmar la solidez de los hallazgos y poder extraer conclusiones significativas.

En resumen, el enfoque descriptivo y transeccional permitió obtener una visión detallada de la situación actual de la calidad y regulación de la EaD en México y Brasil; mientras que en la división en dos etapas se diseñó una estructura clara y rigurosa para la recolección y análisis de la información.

VARIABLES DE INVESTIGACIÓN

En el contexto de la presente investigación, se definen como variables de estudio aquellas propiedades susceptibles de fluctuación y cuya variación puede ser objeto de medición u observación (Sampieri *et al.*, 2006). En términos concisos, una variable representa la característica específica que se pretende analizar, constituyendo el foco de observación en cada unidad de análisis (Hueso & Cascant, 2012). Arias (2021) señala la presencia inherente en los elementos estructurantes de la investigación, tales como el título, el objetivo general, la formulación del problema y la hipótesis central; la interrogante fundamental para su identificación es ¿cuál es el objeto de estudio primordial?

En el marco de esta indagación, las variables centrales que articulan el análisis comparativo son las convergencias y divergencias inherentes a:

1. Los marcos regulatorios. Comprenden el *corpus* normativo, incluyendo leyes, reglamentos y directrices, que rigen la oferta y la gestión de la educación abierta, flexible y a distancia en las IES públicas de México y Brasil.
2. Las prácticas de aseguramiento de la calidad. Engloban el conjunto de procesos y mecanismos implementados en las referidas instituciones y programas en ambos países, destinados a garantizar el cumplimiento de estándares de calidad predefinidos en la modalidad educativa a distancia.
3. Percepción de la calidad y pertinencia. Lo que los actores piensan respecto a la efectividad de la educación a distancia.

4. Experiencia de los actores. La vivencia y los resultados que tienen en la modalidad a distancia.

Estas variables constituyen los atributos específicos cuyo conocimiento y análisis exhaustivo se erigen como pilares fundamentales para la resolución de las preguntas de investigación y la consecución de los objetivos, tanto en su dimensión general como en sus especificaciones particulares. En consecuencia, representan el eje central de la observación y el análisis comparativo que se llevará a cabo entre los contextos de México y Brasil.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación se concibe como la estructura fundamental que el investigador traza para ejercer control sobre el proceso de indagación, con el propósito de obtener resultados confiables y pertinentes en relación con las preguntas que emanan de la hipótesis o el problema planteado. En esencia, constituye la estrategia integral que guía al sujeto hacia la resolución adecuada del problema de investigación (Pina, 2016).

En consonancia, Hernández y colaboradores (2006) definen el diseño como el plan o la estrategia concebida para la obtención de la información deseada. Este se articula a través de la selección y la combinación lógica de métodos y técnicas por parte del investigador. Esta mezcla estratégica busca generar una comprensión coherente y significativa que responda a los interrogantes formulados a partir de la construcción del objeto de investigación, proceso que se fundamenta en una exhaustiva revisión bibliográfica previa para corroborar su relevancia.

Este trabajo se fundamenta en un diseño no experimental, dado que la intención primordial es observar los fenómenos tal como se manifiestan en su contexto natural, para posteriormente llevar a cabo su análisis (Hernández *et al.*, 2014).

Técnica de recolección de datos

Para la consecución de los objetivos de la presente investigación, se seleccionó la encuesta como técnica de recolección de datos. Esta metodología, ampliamente utilizada en el ámbito de la investigación cuantitativa, se define como un cuestionario estructurado o un conjunto predefinido de preguntas, diseñado para obtener información sistemática sobre una población específica a partir del análisis de una muestra representativa (Hueso y Cascant 2012, p. 21). El diseño se basó en las categorías de análisis descritas en la Tabla 5, que, por su naturaleza estandarizada, permite la recopilación de datos de manera eficiente y facilita su posterior análisis comparativo y estadístico, toda vez que garantiza la coherencia de los datos recopilados en los contextos de México y Brasil.

Tabla 5. Datos y categorías de análisis

Aspecto	Descripción
Tipo de datos considerados para el tratamiento estadístico	<ul style="list-style-type: none"> - Cualitativos: opiniones, definiciones y perspectivas de los expertos - Cuantitativos: escalas de valoración tipo Likert (niveles de acuerdo, pertinencia e importancia)
Operaciones estadísticas empleadas	<ul style="list-style-type: none"> - Frecuencias y porcentajes - Medidas de tendencia central: media, mediana y moda - Medidas de dispersión: desviación estándar para identificar el grado de consenso
Categorías o parámetros a comparar	<ul style="list-style-type: none"> - Definiciones y conceptualización de la EaD - Calidad educativa en la EaD - Normatividad y marcos regulatorios - Estructura organizacional de las IES - Retos y perspectivas futuras de la EaD en México y Brasil

Fuente: elaboración propia

Población y selección muestral

La población de estudio, en el contexto de la investigación, se define como el conjunto específico y delimitado de casos que cumplen con criterios preestablecidos, sirviendo como marco de referencia fundamental para la selección de la muestra (Arias, Villasís & Miranda, 2016). Estos autores enfatizan la necesidad de una especificación precisa de esta, dado que las conclusiones derivadas del análisis de una muestra representativa de dicha población permitirán la generalización de los resultados al universo total del cual se extrajo. En otras palabras, una definición clara de ella asegura que los hallazgos de estudio puedan ser aplicables y relevantes para el grupo más amplio que interesa comprender.

La población estuvo conformada por expertos en educación a distancia de México y Brasil, seleccionados por su experiencia en áreas como gestión, docencia, investigación y normatividad en EaD

ELECCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra fue intencional y no probabilística, integrada únicamente por los expertos que aceptaron participar en las rondas Delphi. Este tipo de muestra es comúnmente utilizada cuando los recursos, tiempo o condiciones logísticas limitan la posibilidad de emplear otros métodos de muestreo más complejos.

En estudios exploratorios, piloto o en situaciones en las que no se dispone de un marco muestral exhaustivo, la muestra por conveniencia permite obtener datos de manera rápida y accesible (Etikan, Musa, & Alkassim, 2016).

Para Brasil, fueron 21 funcionarios los que participaron. Lo anterior como parte de los acuerdos de la red de calidad.

La muestra fue por regiones, en Brasil: Región Centro oeste compuesta por Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Mato Grosso y Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Región sur, por el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Paraná, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul y Universidade do Estado de Santa Catarina; Sureste por Universidade Federal de São Paulo, Instituto Federal do Espírito Santo y Universidade Federal de Minas Gerais; Norte por Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Tocantins, Universidade Federal de Roraima, Universidade Federal do Amazonas; y Noroeste con el Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Maranhão, Universidade do Estado da Bahia y Universidade Federal do Piauí.

En México, específicamente en el entonces Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, ahora Centro Universitario de Guadalajara, se aplicó a 13 funcionarios, del cual 8 son Coordinadores de Carrera de Pregrado y 5 directivos de áreas administrativas. Estos, de conformidad con la normatividad de esa Casa de Estudios, son los responsables de dirigir al equipo de académicos y personal administrativo para dar respuesta a los indicadores establecidos por los organismos evaluadores y los expertos de la acreditación.

Figura 4. Muestra del personal del Sistema de Universidad Virtual (SUV)



Fuente: elaboración propia

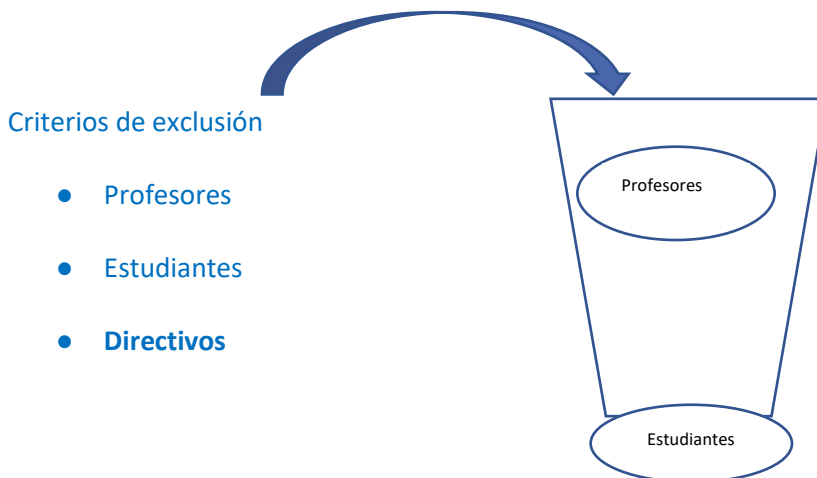
Cabe mencionar que, en el entonces Sistema de Universidad Virtual, solo se contaba con la oferta académica de 8 carreras, como lo son: Administración de las Organizaciones, Gestión Cultural,

Bibliotecología, Educación y Desarrollo, Seguridad Ciudadana, Sistemas Web, Tecnologías de la Información y Periodismo.

CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN/ PLAN DE RECLUTAMIENTO DE PARTICIPANTES

- **Brasil:** se priorizó a autores reconocidos y/o gestores en el campo de la educación a distancia para participar, el perfil fue de investigadores o líderes de grupos de investigación de su región (en el caso de Brasil del Directorio de Grupos de Investigación del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico CNPq), cuya temática fuera educación a distancia y que accedieran por invitación a participar de la Técnica Delphi, así como coordinadores/directores de educación a distancia de instituciones de educación superior pública. Se administraron cuestionarios a quienes decidieron aceptar.
- **México:** en el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara se realizó la invitación a la totalidad de los coordinadores de carrera (11) y a 4 directivos de la administración.

Figura 5. Criterios de exclusión



Fuente: elaboración propia 2024

En consecuencia, una vez realizado el levantamiento bibliográfico, la delimitación de los supuestos teóricos y conceptuales, la recolección de información, la aplicación de instrumentos y el análisis de los documentos legales y normativos examinados, se procedió a la fase de procesamiento, análisis e interpretación de los datos.

El proceso de datos se considera para comprender el contenido de la información obtenida. El análisis es la forma en que se organizan los datos para poder sustraer de ellos el problema propuesto para la investigación, y la interpretación es la búsqueda de un sentido más amplio de sus significados, estableciendo conexiones con otros conocimientos previamente obtenidos.

El análisis y procesamiento de datos se realizó considerando los resultados combinativos y contradictorios de la realidad planteada a través del cruce entre legislación, documentos normativos y

técnica Delphi, a la luz del marco teórico construido. Por tanto, se realizó la comprensión, articulación, contraste y ordenamiento de información mediada entre la teorización y lo observado.

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

La validación del instrumento de recolección de datos en esta investigación se sustenta en su alineación con los objetivos generales y específicos planteados, así como en su pertinencia para captar información relevante sobre la calidad en la oferta de la Educación a Distancia (EaD) en Brasil y América Latina.

Este instrumento fue utilizado en el proyecto 2015-2018 y 2019-2022 que aborda la institucionalización, regulación, calidad e innovación de la EaD en universidades federales de la región centro-oeste de Brasil, para la aplicación de esta se revisó y se aprobó en reunión de la Red de Investigación de Calidad y Normatividad, en el contexto de la educación abierta, flexible y/o a distancia en Brasil e Internacional.

DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA DELPHI

En la fase de recogida de datos, se realizó investigación empírica utilizando la técnica Delphi a investigadores/autores y gestores del área que se ocupan directamente de la educación a distancia, se seleccionó esta debido a su capacidad de recopilar, analizar y llegar a consenso de opiniones de un grupo de expertos de manera estructurada y sistemática; esta resulta pertinente cuando se abordan fenómenos complejos y en evolución como los marcos regulatorios y los conceptos en EaD.

A diferencia de otras metodologías cualitativas, la Delphi minimiza la influencia de sesgos individuales al garantizar la anonimidad de los participantes; el procedimiento iterativo de rondas sucesivas permite a los participantes reflexionar, reconsiderar y ajustar sus respuestas con base en la retroalimentación grupal, lo que fortalece la validez de los resultados.

Respecto a Delphi, se utilizó para estructurar el proceso de recolección de datos en un determinado grupo en el que los individuos participantes son tratados como un todo, contribuyen a algún problema de investigación más complejo y tiene tres condiciones básicas: anonimato de los encuestados; interacción y retroalimentación; y comentario de respuestas grupales para reevaluación en rondas posteriores. Es una técnica de recolección de datos que busca el consenso de un grupo de expertos sobre eventos futuros, en el caso de esta investigación, sobre posibles dimensiones e indicadores que podrían componer la referencia de calidad para la educación a distancia en Brasil y otros países participantes (Rozados, 2015)

La técnica Delphi funciona aplicando un cuestionario que debe diseñarse cuidadosamente para ser respondido individualmente y proporcionar retroalimentación para el siguiente cuestionario en diferentes rondas; en cada una se repiten las preguntas iniciales, pero conteniendo información y datos estadísticos recogidos de las respuestas anteriores, en las que el encuestado puede reevaluar sus contestaciones, además de la posibilidad de incluir nuevas preguntas. Las rondas se repiten hasta que las respuestas sean suficientes para revelar (o parte de) el problema.

Siguiendo a Rozados (2015), Delphi tiene una terminología específica:

- a) Ronda: cada uno de los sucesivos cuestionarios utilizados con el grupo.
- b) Cuestionario: es el instrumento que se envía a los especialistas participantes, es decir, directivos que tratan directamente la educación a distancia en las instituciones participantes.
- c) Panel: grupo de expertos que formarán parte del Delphi.
- d) Moderador/investigador: responsable de recoger las respuestas y preparar los cuestionarios.

En esta investigación se utilizó Google Drive para la aplicación del Delphi, lo que facilitó el envío de cuestionarios directamente a los participantes de cada ronda.

Etapas del proceso Delphi

En el presente estudio se utilizó la técnica Delphi para obtener consensos entre expertos en áreas de estudio específicas, aplicándose dos rondas de esta metodología con el objetivo de analizar y evaluar aspectos clave relacionados con la educación a distancia y su calidad educativa.

En primera instancia previo al envío del formulario, se les solicitó a los entrevistados que firmaran la carta de consentimiento denominada Término de Consentimiento Libre y Claro (TECLE), esto permite que reciban información clara y completa sobre la investigación en la que están participando y que su decisión sea libre y voluntaria, además de estar protegida, cumpliendo con los requisitos éticos y legales, este consentimiento se compone de los siguientes elementos:

1. Título del proyecto de investigación
2. Diseño y objetivo del estudio
3. Procedimientos metodológicos
4. Garantía de acceso al protocolo de investigación
5. Garantía de libertad y seguimiento de la investigación
6. Garantía de confiabilidad
7. Garantía de exención de gastos y/o compensación
8. Garantía de indemnización por cualquier daño resultante de la investigación
9. Garantía científica relacionada con el trabajo de los datos obtenidos
10. Garantía de custodia de datos y materiales
11. Garantía de una copia de este Formulario de Consentimiento Libre e Informado

12. Término de consentimiento

13. Declaración

Se envió el primer instrumento en la investigación vía correo electrónico utilizando Google Forms y estuvo compuesto por 27 ítems de opción múltiple, organizados en cuatro secciones: datos generales (7 ítems), educación a distancia (3 ítems), conceptos fundamentales (11 ítems) y calidad educativa (5 ítems) el detalle se encuentra en el Anexo 2.

Posteriormente, en la segunda fase del estudio, se realizó un análisis detallado de las respuestas obtenidas en la primera ronda y se reestructuró el formulario considerando las respuestas de la primera ronda, estableciendo tres secciones principales: conceptos, calidad educativa y aseguramiento de la calidad, descrito en el Anexo 3, solicitándoles a los entrevistados indicar si estaban de acuerdo o en desacuerdo con las respuesta generadas en el primera ronda, al final se les daba la opción de argumentar su decisión.

Esta investigación se fundamenta principalmente en una perspectiva teórica comparativa y socio-constructivista, con un fuerte enfoque regulatorio y de aseguramiento de la calidad en la educación a distancia.

De acuerdo con el marco conceptual y teórico del documento, se observan tres pilares centrales:

PERSPECTIVA COMPARATIVA INTERNACIONAL

- **Investigación educativa comparada.** Se analiza la normativa y regulación de la educación abierta, flexible y a distancia en México y Brasil, considerando sus contextos socioculturales, económicos y tecnológicos. Este cotejo se enmarca en la tradición de estudios de política educativa comparada, que buscan identificar similitudes, diferencias y mejores prácticas para generar un referente común.
 - **Enfoque socio-constructivista y de colaboración académica.** El estudio forma parte de la Red de Investigación de Calidad y Normatividad en EaD, lo que implica una construcción de conocimiento con expertos mediante la técnica Delphi. Este método parte de la idea de que el conocimiento sobre la calidad educativa se construye colectivamente, integrando la experiencia y percepción de actores clave (docentes, gestores y especialistas).
 - **Marco teórico regulatorio y de calidad educativa.** Se sustenta en teorías y modelos de aseguramiento de la calidad en educación superior (p. ej., SINAES en Brasil, SEAES en México) y en la normativa internacional y nacional sobre EaD. Incluye conceptos como educación abierta, flexible, híbrida, y *e-learning*, con referencias a autores como García Aretio, Lima, Maieski y Padua, enmarcándola como una modalidad inclusiva, flexible y mediada tecnológicamente.

En síntesis, la base teórica se ubica en la intersección entre la investigación educativa comparada, el análisis de políticas públicas y los marcos conceptuales de calidad en educación superior a distancia, todo ello articulado desde un enfoque constructivista-colaborativo tal como se describe en el Figura 6.

Figura 6. Perspectiva teórica de la investigación



Fuente: elaboración propia

DIMENSIÓN ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

La dimensión ética de esta investigación se sustenta en principios que garantizan la integridad académica, el respeto a los participantes y la transparencia en el manejo de información, descritos en la carta de consentimiento (Anexo 1), estos se articulan en tres ejes:

1. Respeto a la integridad académica y autoría intelectual.
Se emplearon fuentes primarias y secundarias de acuerdo al formato APA 7, evitando el plagio y asegurando el reconocimiento de ideas ajenas (American Psychological Association [APA], 2020). Los documentos normativos y textos académicos fueron analizados preservando su sentido original y evitando interpretaciones fuera de contexto.
2. Transparencia y veracidad en la presentación de resultados.
Los resultados se presentan de forma objetiva, evitando sesgos u omisiones que puedan comprometer la validez del estudio. Se recurrió a fuentes oficiales y organismos reconocidos como el Ministerio de Educación de Brasil y CAPES, así como a organismos internacionales para contrastar la información (Resnik, 2020).

3. Responsabilidad social y educativa.

La investigación reconoce la EaD como medio para promover la equidad e inclusión, procurando que las recomendaciones derivadas no generen exclusión de grupos vulnerables. Este principio coincide con lo establecido por organismos como la UNESCO (2019) en relación con la función social de la educación.

Capítulo V

ANÁLISIS DE RESULTADOS



ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de resultados tiene como propósito interpretar y organizar los datos obtenidos a través de la técnica Delphi, aplicada a especialistas en educación a distancia en México y Brasil. Esta metodología permitió identificar acuerdos y desacuerdos entorno a conceptos clave como la educación a distancia, híbrida, flexible, abierta y *e-learning*, así como saber las percepciones de calidad educativa e identificar los marcos normativos que la regulan.

RONDA 1

Brasil

Del primer ítem se infiere que los funcionarios de las distintas regiones de Brasil fueron el 33% hombres y 67% mujeres.



33 %



67 %

Las áreas del conocimiento de los participantes fueron:

Figura 7. Formación académica Brasil



En caso del vínculo actual en la educación a distancia destaca la labor de investigador con un 48%, ya que comparten sus actividades con funciones directivas, seguido de coordinadores con un 33%, directivos un 14% y con un 5% profesores.

Figura 8. Vínculo o cargo actual

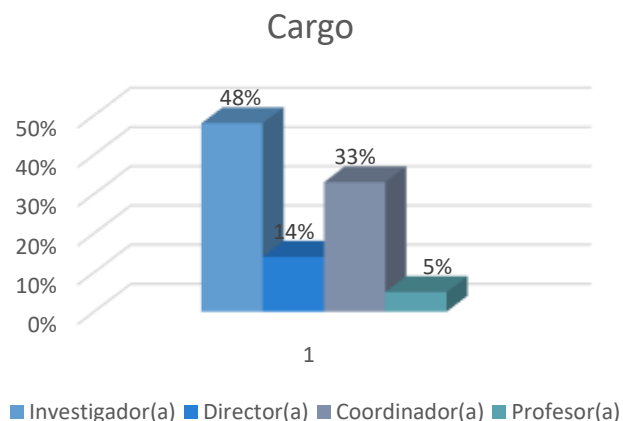
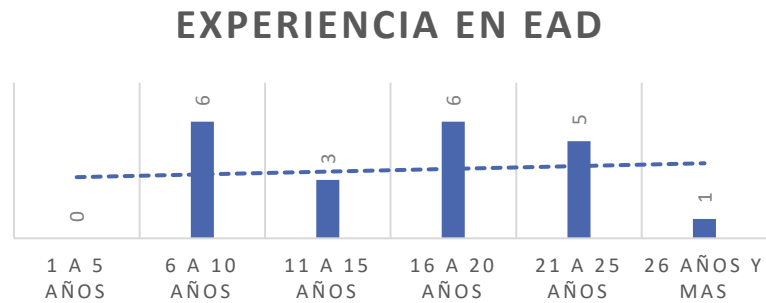


Tabla 6. Vínculo o cargo dentro de la Institución

Cargo	#
Investigador(a)	10
Director(a)	3
Coordinador(a)	7
Profesor(a)	1
Otro	0

De acuerdo a la experiencia en educación a distancia descrita en el Figura 8, los participantes tienen experiencia con la modalidad como mínimo un rango de 6 a 10 años hasta 26 años o más.

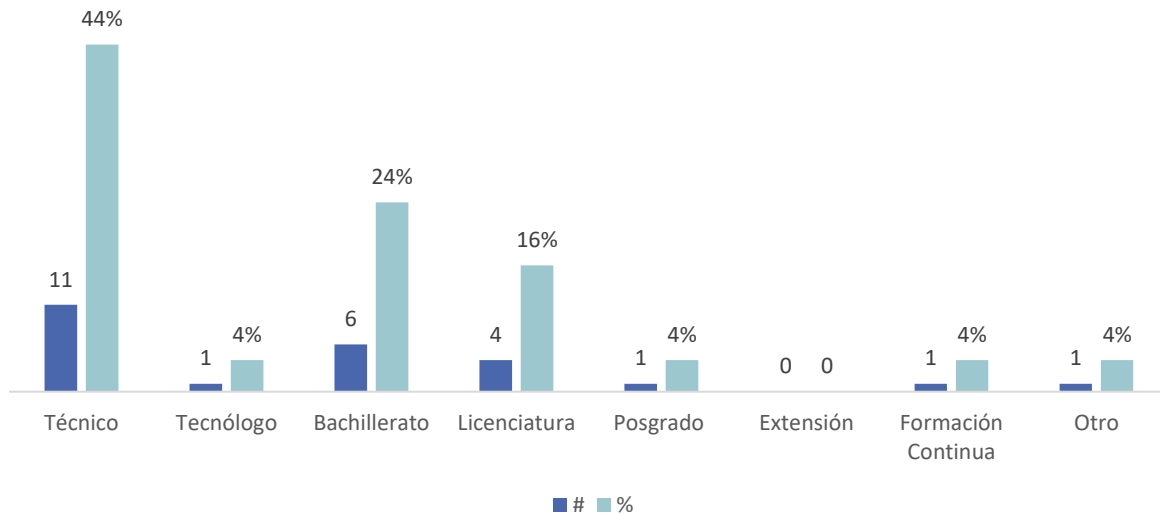
Figura 9. Rango de tiempo de actuación/experiencia en EaD



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la oferta de modalidades que ofrecen las instituciones educativas, en su mayoría cuentan con carreras técnicas o a nivel bachillerato (72%), licenciatura con 16%, mientras que posgrado, formación continua y otros con un 4% cada uno.

Figura 10. Niveles que oferta EaD



Fuente: elaboración propia

Respecto al apartado de EaD en la institución, se indagó acerca de la estructura de donde trabaja la educación a distancia, en la cual el 8% respondió que en Unidad Académica; en tanto el 20% refirió que se encuentra en una Dirección; el 28% menciona que se cuenta con Coordinación; 20% Centro Universitario; Núcleo académico 12%; por otra parte, el 8% indica que una secretaria; cabe mencionar que todavía hay un 4% en la que el área donde administra a se encuentra dispersa.

Continuando con la estructura organizacional, se encuentra vinculada a un decanato 63%, entendiéndose como una unidad administrativa y académica, responsable de la gestión de una facultad o escuela dentro de la universidad, seguido de una Vicerrectoría 24% y solo el 14% Rectoría.

Tabla 7. Adscripción de la EaD

Adscripción	Cantidad
Decanato	13
Vicerrectoria	5
Rectoría	3
Total	21

Fuente: elaboración propia

Respecto a la forma en que se financia la oferta de cursos a distancia: el 57% coincide que el financiamiento se otorga por el gobierno de los estados; el 24% manifiesta que es por cursos autofinanciados, es decir ingresos propios; 14 % programas y convocatorias para acceder a fondos y solo el 5% es a través de una asociación o institución específica.

Tabla 8. Formas de financiamiento

Formas de financiamiento	#
Financiamiento propio (procedente del gobierno/público)	12
Curso autofinanciado (con pago mensual)	5
Programa y/o Convocatoria para fondos	3
A través de una asociación con otra institución específica	1
Otro	0

Fuente: elaboración propia

En la tercera de las secciones respecto a conceptos utilizados en la EaD, se realizaron ítems de opciones múltiples, con el fin de contar con un mejor control sobre el sesgo de las respuestas. La encuesta aplicada a los directivos de las distintas zonas de Brasil fue realizada a través de un formulario de Google Forms. En la Tabla 9 se muestran los ejemplos de opciones de respuesta para ítems de grado de acuerdo y de frecuencia.

Tabla 9. Ejemplo de opciones de respuesta para un ítem por grado de acuerdo con la afirmación

Ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en parte	No estoy de acuerdo
[1 Educación Flexible es cuando hay libertad de elección (en el currículo, en las posibilidades de docentes y estudiantes) sobre qué, cómo y cuándo abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje, sus trayectorias, en su tiempo, ritmo de estudio, flexibilidad relacionada. al contenido, requisitos de ingreso, enfoque, recursos y lugar/ubicación.]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fuente: elaboración propia

De los resultados de la aplicación de esta tercera sección, se devela lo siguiente:

Respecto a la primera pregunta sobre el concepto de educación flexible, se identifica que el 75 % estuvo totalmente de acuerdo, destacando que la modalidad debe garantizar la libertad de elección en su trayectoria académica, consideran que debe responder a sus condiciones de vida y estudio, y a sus proyectos formativos, con la posibilidad de ser guiados por su tutor.

Mientras que el 25% está de acuerdo en parte con el concepto, haciendo referencia que, en la EAD, al igual que en la educación formal, se requieren tiempos bien establecidos.

Tabla 10. Concepto educación flexible

Ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en parte	No estoy de acuerdo
[1 Educación Flexible es cuando hay libertad de elección (en el currículo, en las posibilidades de docentes y estudiantes) sobre qué, cómo y cuándo abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje, sus trayectorias, en su tiempo, ritmo de estudio, flexibilidad relacionada. al contenido, requisitos de ingreso, enfoque, recursos y lugar/ubicación.]	16	5	0

Fuente: Elaboración propia

Respecto al concepto de educación híbrida, se identifica que el 100% de acuerdo en parte y el en la definición, argumentando que no se limita a la colaboración, ni a combinación de tiempos, espacios y tecnologías, si no que en su lugar enfatiza que debe integrar estrategias pedagógicas que permitan la alternancia entre físicos y virtuales, que pueden ser sincrónicos y/o asincrónicos, utilizando mediaciones tecnológicas, u otros medios y recursos de acuerdo a sus contextos y necesidades institucionales.

Tabla 11. Concepto educación híbrida

Ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en parte	No estoy de acuerdo
[2 La Educación Híbrida es considerada la modalidad de organización colaborativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, que incluye la adopción de estrategias y metodologías integradas, dentro de la planificación didáctico-pedagógica, tales como en línea, fuera de línea y/o presencial, con simultaneidad de espacios ocupados por temas al mismo tiempo y diversificación del mismo espacio-tiempo, asumiendo el uso de Tecnologías Digitales (DT), en consonancia con la cultura digital, y con el fin de calidad socialmente referenciada.]	0	21	0

Fuente: elaboración propia

Al respecto del concepto de educación abierta, los entrevistados sugieren acotarlo, ya que perciben un abuso del término (abierto) y agregan que se basa en una estructura y gestión organizacional que propicia la apertura necesaria, esta tiene que ver básicamente con un atributo que puede aplicarse indistintamente a la modalidad educativa; sin embargo, considera que puede ser medios análogos, no solo digitales, dependiendo de las características de la población, el contexto institucional y sus necesidades.

Tabla 12. Concepto educación abierta

Ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en parte	No estoy de acuerdo
[3 La Educación Abierta puede ocurrir en el contexto de la educación formal, no formal e informal, en el espacio universitario y más allá. Cuando está mediada por tecnologías digitales y en red, se define como Educación Abierta en Línea y utiliza una variedad de medios, materiales didácticos, procesos de evaluación, para brindar oportunidades flexibles de aprendizaje y ampliar la posibilidad de participación, priorizando el uso de Recursos Educativos Abiertos (REA). La Educación Abierta en Línea no se limita a la educación gratuita, la certificación o los Cursos Masivos y Abiertos en Línea (MOOC). Se asocia a una filosofía basada en prácticas educativas abiertas que buscan promover la Ciencia Abierta, la ética en la participación y colaboración entre docentes y estudiantes, a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en los principios de autonomía, evaluación entre pares, flexibilidad de espacio, tiempo y opciones de itinerarios formativos. Por tanto, permite reunir a un gran número de personas con intereses, perfiles y ubicaciones geográficas muy diferentes.]	5	11	5

Fuente: Elaboración propia

Se identifica que el 25 % estuvo totalmente de acuerdo, el 50% solo en parte y el 25 % no estuvo de acuerdo en la definición.

Del concepto de *enseñanza remota*, se identifica que el 25% estuvo totalmente de acuerdo, el 25% de acuerdo en parte y el 50% no estuvo de acuerdo en la definición, este porcentaje manifiesta que la educación remota ya está inmersa en los conceptos anteriores, por lo tanto, no consideran necesaria la definición. Sin embargo, entre los entrevistados que manifestaron estar de acuerdo hacen la observación de que las distancias no son solo geográficas, sino también económicas, sociales y culturales, entre otras, por último, consideran que el último párrafo de la definición propuesta no es claro.

Tabla 13. Concepto educación remota

Ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en parte	No estoy de acuerdo
[4 La enseñanza remota es una posibilidad de enseñar y aprender mediante el uso de tecnologías digitales. De esta manera, se implementa como un proceso educativo que reemplaza al proceso planificado y organizado para realizarse de manera presencial y que pasa a desarrollarse en una acción pedagógica a distancia. Se produce así una transposición de la organización del proceso educativo presencial utilizando diferentes tecnologías, con vistas a superar la distancia entre las personas, para trasladar la enseñanza presencial formal a entornos fuera de la escuela. Por lo tanto, no tener en cuenta el proceso estructurado de formación de docentes y estudiantes de una organización educativa que abarque las especificidades de la educación a distancia.]	5	5	11

Fuente: elaboración propia

En cuanto al concepto de *e- learning*, se identifica que el 25 % estuvo totalmente de acuerdo, el 25% de acuerdo en parte y el 50% no estuvo de acuerdo en la definición. Los participantes que manifestaron desacuerdo indicaron que no es una forma de enseñar, sino que debe conceptualizarse como una modalidad educativa mediada por medios electrónicos, como literalmente este anglicismo lo dice.

Se evidencia en las respuestas una confusión con respecto al término “puede ser en línea”, ya que algunos consideran que en sentido estricto esta modalidad no es exclusiva a dicho formato y otros mencionan que “debe ser en línea” exclusivamente.

Tabla 14. Concepto e-learning

Ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en parte	No estoy de acuerdo
[5 E-learning es una forma de enseñar y aprender que utiliza tecnologías y otros recursos digitales. Puede ser en línea.]	5	5	11

Fuente: elaboración propia

En cuanto al concepto de educación a distancia, se identifica que el 75 % estuvo totalmente de acuerdo, y el 25% no estuvo de acuerdo en la definición. Estos últimos indican que, aunque los adjetivos o atributos que se incluyeron en el concepto sean deseables, no son inherentes a la modalidad.

Tabla 15. Concepto educación a distancia

Ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en parte	No estoy de acuerdo
[6 La Educación a Distancia es una modalidad educativa inclusiva, que pretende desarrollarse como una práctica social democrática, encaminada a la emancipación humana y ciudadana. Esta modalidad puede ser flexible y efectiva en función de las especificidades del proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por las tecnologías de la información y la comunicación, predominantemente digitales. Sus acciones se sustentan en un entorno digital planificado y estructurado colectivamente por docentes y un equipo multidisciplinario, respetando la premisa de una práctica docente autoral y reflexiva. Así, propone la acción competente de la práctica docente en la mediación, en la organización de recursos didácticos que proporcionen al estudiante una actitud responsiva activa ante el proceso de	16	0	5

<p>reflexión y construcción de conocimientos en diferentes tiempos y/o espacios.</p> <p>La Educación a Distancia constituye también un campo de investigación, abarcando el análisis de potencialidades, comunicabilidad y ampliación de la diversidad de lenguajes de la modalidad, con posibilidad de inclusión y personalización de forma interactiva, dialógica y mediada, desde la perspectiva de una Educación a Distancia con calidad socialmente referenciada.]</p>			
---	--	--	--

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, en esta misma sección se solicitó se identificara de la calidad de la educación, su concepción, cómo se garantiza y cómo se evalúa.

El 75% de los expertos afirman contar con buena calidad de la educación a distancia en su institución, considerando que los programas educativos son evaluados mediante organismos acreditados nacionales e internacionales con experiencia en la modalidad. Mientras que el 25 % afirma que en su institución aún falta capacitación al docente y al personal técnico como administrativo.

Con respecto a la argumentación de sus respuesta, mencionan que debe de entenderse como el cumplimiento de estándares que permitan brindar atención y cubrir las necesidades de todos los estilos de aprendizaje del alumnado, así como garantizar la efectividad del aprendizaje y potenciar el uso de las tecnologías para lograr mejores resultados, la cual debe de cumplir con todo lo que ofrece la educación presencial, facilitando la comunicación e interacción a partir del diseño de estrategias pedagógicas de acuerdo a características de la población y sus necesidades, sobre todo la accesibilidad, los medios y recursos para ponerlos a disposición de los estudiantes y facilitar el proceso de aprendizaje.

De las respuestas a esta pregunta podemos indicar que no solo se trata del cumplimiento de estándares que reflejen la efectividad de los diferentes estilos de aprendizaje, sino que se debe potenciar el uso de las tecnologías y herramientas digitales que permitan mejores resultados con base a las necesidades de los estudiantes, asegurando la comunicación y la interacción a partir de los diseños de estrategias pedagógicas.

Los especialistas consideran esencial para garantizar la calidad en la educación a distancia, la organización y sistematización en primera instancia, seguido de la disposición y capacitación del personal académico, administrativo y directivo. Priorizan las necesidades sociales como la inclusión, equidad, pertinencia, significatividad, diseño instruccional, formación docente e interacción. En síntesis,

consideran que los procesos de gestión académica y administrativa son esenciales para que los altos estándares se cumplan.

En cuanto a la evaluación de la calidad de la educación a distancia en su institución, consideran que aún falta capacitación al docente y al personal, tanto técnico como administrativo; además, opinan que las evaluaciones externas o acreditaciones permiten procesos de mejora continua al aplicar los protocolos que se han generado para acreditar calidad por parte de organismos nacionales e internacionales con experiencia en la modalidad, coincidiendo en las siguientes palabras que se muestran en el Figura 11.

Figura 11. Concepto de calidad en la educación a distancia



Fuente: elaboración propia

Como cierre de la ronda 1 se les cuestionó si tenían algo que comentar con respecto al tema, considerando las expectativas de quienes confían en que esta modalidad de estudio pueden mejorar sus condiciones y calidad de vida, a lo cual mencionaron:

...considero que la evaluación de la calidad para la educación a distancia, de acuerdo a sus particularidades en términos de los medios, entornos, prácticas, sí debe diferenciarse de la educación presencial, los instrumentos de evaluación deben considerar algunas diferencias con respecto a los diferentes atributos que les corresponden a cada una de ellas.

México

Para este país, el estudio fue en la Universidad de Guadalajara, específicamente en el Sistema de Universidad Virtual, y se aplicó a directivos administrativos (Rector, Secretario Académico, Coordinador de Programas Educativos y Jefe del IGCAAV), así como a los 8 coordinadores de pregrado (Administración de las Organizaciones, Gestión Cultural, Bibliotecología, Educación y Desarrollo, Seguridad Ciudadana, Sistemas Web, Tecnologías de la Información y Periodismo).

Del primer ítem podemos inferir que de los funcionarios del Sistema de Universidad Virtual de la UDG, el 100% está adscrito a una institución educativa de nivel superior que corresponde al nivel público con una distribución de 6 hombres y 7 mujeres. Esto muestra una ligera predominancia de mujeres, lo cual es un dato interesante si se considera la representación de género en espacios de liderazgo educativo en EaD.

Figura 12. Distribución por sexo



46 %



54 %

Fuente: Elaboración propia

Actualmente el 100% de los directivos de la institución se divide en 38% directivos de primer nivel y 62% coordinadores de programas educativos.

Tabla 16. Vínculo actual en la educación a distancia

Cargo	
Investigador(a)	0
Director(a)	5
Coordinador(a)	8
Profesor(a)	0
Otro	0

Fuente: elaboración propia

En lo que respecta al tiempo de práctica de los expertos en educación a distancia, podemos indicar que cuentan con una experiencia mínima ubicada el rango de 11-15 años con un 23% , seguido de un 38% en el rango de 16 a 20 años, en el rango de 21 a 25 años un 8%, destacando un 31% en el rango de 26 años o más, evidenciando el nivel de toma de decisiones y maestría en la modalidad.

Tabla 17. Rango de tiempo de actuación/experiencia en EaD

Años	Experiencia	%
1 a 5	0	0
5 a 10	0	0
11 a 15	3	23
16 a 20	5	38
21 a 25	1	8
26 y más	4	31

Fuente: elaboración propia

En cuanto a escolaridad, el 100% de los expertos cuenta con posgrado, 38% con grado de doctor y el 62% maestría. El vínculo actual de los expertos con la institución es de 62% a nivel de coordinador de programa educativo y el 38% directivos de los diferentes procesos de gestión y toma de decisiones en EaD.

En lo que respecta a la oferta académica, el Sistema de Universidad Virtual cuenta con doctorados, maestrías, programas de pregrado y formación continua.

La segunda sección de los apartados de la encuesta fue el de la EaD en la Institución. De acuerdo con la estructura organizacional en el SUV, el 100% se encuentra vinculada a una rectoría.

Respecto a la forma de financiación de la oferta de cursos a distancia, al ser una universidad pública, tiene varios financiamientos, destacando que el 70 % coincide que este se otorga por el gobierno federal y estatal a través de partidas presupuestarias anuales; 25% por formación continua ofertada por el Sistema; y el 5% por diversas convocatorias como del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) y Programa para el desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

Tabla 18. Formas de financiamiento

Formas de financiamiento	#
Financiamiento propio (procedente del gobierno/público)	70
Curso autofinanciado (con pago mensual)	25
Programa y/o Convocatoria para fondos	5
A través de una asociación con otra institución específica	0
Otro	

Fuente: elaboración propia

En la tercera de las secciones, respecto a conceptos utilizados en la EaD, se crearon ítems de opciones múltiples, con el fin de contar con un mejor control sobre el sesgo de las respuestas, fue realizada a través de un formulario de Google Forms y bajo la misma lógica de aplicación de Brasil, es decir, con opciones de respuesta para ítems de grado de acuerdo y para ítems de grado de frecuencia.

De los resultados de la aplicación se devela lo siguiente: Respecto a la primera pregunta sobre el concepto de educación flexible, se identifica que el 31 % estuvo totalmente de acuerdo, en tanto el 61% de acuerdo en parte y el 8% no lo estuvo.

Tabla 19. Concepto educación flexible México

Ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en parte	No estoy de acuerdo
[1 Educación Flexible es cuando hay libertad de elección (en el currículo, en las posibilidades de docentes y estudiantes) sobre qué, cómo y cuándo abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje, sus trayectorias, en su tiempo, ritmo de estudio, flexibilidad relacionada al contenido, requisitos de ingreso, enfoque, recursos y lugar/ubicación.]	4	8	1

Fuente: elaboración propia

Respecto al concepto de educación híbrida, se identifica que el 77 % estuvo totalmente de acuerdo, en tanto el 23 % de acuerdo en parte y el 0% no estuvo de acuerdo en la definición.

Tabla 20. Concepto educación híbrida en México

Ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en parte	No estoy de acuerdo
[2 La Educación Híbrida es considerada la modalidad de organización colaborativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, que incluye la adopción de estrategias y metodologías integradas, dentro de la planificación didáctico-pedagógica, tales como en línea, fuera de línea y/o presencial, con simultaneidad de espacios ocupados por temas al mismo tiempo y diversificación del mismo espacio-tiempo, asumiendo el uso de Tecnologías Digitales (DT), en consonancia con la cultura digital, y con el fin de calidad socialmente referenciada.]	10	3	0

Fuente: elaboración propia

En cuanto al concepto de educación abierta, se identifica que el 69% estuvo totalmente de acuerdo, en tanto el 23% de acuerdo en parte y el 8% no estuvo de acuerdo en la definición.

Tabla 21. Concepto Educación Abierta México

Ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en parte	No estoy de acuerdo
<p>[3 La Educación Abierta puede ocurrir en el contexto de la educación formal, no formal e informal, en el espacio universitario y más allá. Cuando está mediada por tecnologías digitales y en red, se define como Educación Abierta en Línea y utiliza una variedad de medios, materiales didácticos, procesos de evaluación, para brindar oportunidades flexibles de aprendizaje y ampliar la posibilidad de participación, priorizando el uso de Recursos Educativos Abiertos (REA). La Educación Abierta en Línea no se limita a la educación gratuita, la certificación o los Cursos Masivos y Abiertos en Línea (MOOC). Se asocia a una filosofía basada en prácticas educativas abiertas que buscan promover la Ciencia Abierta, la ética en la participación y colaboración entre docentes y estudiantes, a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en los principios de autonomía, evaluación entre pares, flexibilidad de espacio, tiempo y opciones de itinerarios formativos. Por tanto, permite reunir a un gran número de personas con intereses, perfiles y ubicaciones geográficas muy diferentes.]</p>	9	3	1

Fuente: elaboración propia

Del concepto de enseñanza remota, se identifica que el 31 % estuvo totalmente de acuerdo, en tanto el 61% de acuerdo en parte y el 8% no estuvo de acuerdo en la definición.

Tabla 22. Concepto Educación Remota en México

Ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en parte	No estoy de acuerdo
[4 La enseñanza remota es una posibilidad de enseñar y aprender mediante el uso de tecnologías digitales. De esta manera, se implementa como un proceso educativo que reemplaza al proceso planificado y organizado para realizarse de manera presencial y que pasa a desarrollarse en una acción pedagógica a distancia. Se produce así una transposición de la organización del proceso educativo presencial utilizando diferentes tecnologías, con vistas a superar la distancia entre las personas, para trasladar la enseñanza presencial formal a entornos fuera de la escuela. Por lo tanto, no tener en cuenta el proceso estructurado de formación de docentes y estudiantes de una organización educativa que abarque las especificidades de la educación a distancia.]	4	8	1

Fuente: elaboración propia

Respecto al concepto de *e-learning*, se identifica que el 78 % estuvo totalmente de acuerdo, en tanto el 22% de acuerdo en parte y el 0% no estuvo de acuerdo en la definición.

Tabla 23. Concepto e-learning en México

Ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en parte	No estoy de acuerdo
[5 E-learning es una forma de enseñar y aprender que utiliza tecnologías y otros recursos digitales. Puede ser en línea.]	10	3	--

Fuente: elaboración propia

Para el concepto de educación a distancia se identifica que el 92 % estuvo totalmente de acuerdo, en tanto el 8% de acuerdo en parte y el 0% no estuvo de acuerdo en la definición.

Tabla 24. Concepto educación a distancia México

Ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo en parte	No estoy de acuerdo
[6 La Educación a Distancia es una modalidad educativa inclusiva, que pretende desarrollarse como una práctica social democrática, encaminada a la emancipación humana y ciudadana. Esta modalidad puede ser flexible y efectiva en función de las especificidades del proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por las tecnologías de la información y la comunicación, predominantemente digitales. Sus acciones se sustentan en un entorno digital planificado y estructurado colectivamente por docentes y un equipo multidisciplinario, respetando la premisa de una práctica docente autoral y reflexiva. Así, propone la acción competente de la práctica docente en la mediación, en la organización de recursos didácticos que proporcionen al estudiante una actitud responsiva	12	1	--

<p>activa ante el proceso de reflexión y construcción de conocimientos en diferentes tiempos y/o espacios.</p> <p>La Educación a Distancia constituye también un campo de investigación, abarcando el análisis de potencialidades, comunicabilidad y ampliación de la diversidad de lenguajes de la modalidad, con posibilidad de inclusión y personalización de forma interactiva, dialógica y mediada, desde la perspectiva de una Educación a Distancia con calidad socialmente referenciada.]</p>			
---	--	--	--

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, en esta misma sección se solicitó se identificara de la calidad de la educación, su concepción, como se garantiza y cómo se evalúa; en lo que los directivos del entonces Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, coincidieron en las siguientes palabras:

Figura 13. Nube de palabras calidad de la educación



Fuente: elaboración propia

RONDA 2

Diseño instruccional

Esta ronda consistió en la presentación de los resultados de la ronda 1 relacionados con los conceptos que no habían obtenido consenso o que aún necesitaban un mayor refinamiento para mejorar la

comprensión. Dichas respuestas fueron categorizadas y agrupadas de acuerdo con el porcentaje de elementos comunes entre los participantes, se solicitó a los especialistas que realizarán un análisis de ello, mediante la evaluación individual de cada pregunta presentada, considerando su acuerdo, acuerdo parcial o desacuerdo. También se proporcionó un espacio específico al final de cada reactivo para registrar sus percepciones sobre posibles contradicciones.

Para esta ronda se cuenta con 34 encuestados, 61% (21 participantes) correspondientes a las diferentes instituciones y regiones de Brasil y 49% (13 participantes) del Sistema de Universidad Virtual. En esta etapa se utilizó otro formulario donde se presentan los resultados de la Ronda 1 acerca de los conceptos que la red de investigación considera necesitan mayor refinamiento para mejorar la comprensión sobre los mismos.

Las respuestas proporcionadas en la Ronda 1 fueron categorizadas y agrupadas según el porcentaje de coincidencia entre los encuestados. El objetivo fue analizar las respuestas categorizadas.

El cuestionario abarcó las siguientes secciones:

Sección 1:

1. Nombre
2. Correo
3. Institución vínculo

Sección 2:

1. Concepción de la calidad de la educación,
2. Calidad de la educación a distancia
3. Factores esenciales para asegurar la calidad de la educación a distancia.

En la sección 2, la evaluación de la concepción de la calidad de la educación estuvo compuesta por 20 sub-ítems, en los cuales el especialista debía estar de acuerdo, estar parcialmente de acuerdo o estar en desacuerdo y con ello evitar el sesgo de una diversa respuesta.

Análisis de resultados

A) 32% de los encuestados: Educación inclusiva que considere el contexto de los estudiantes, sus necesidades y estilos de aprendizaje, atendiendo a sus expectativas individuales y también a las de la colectividad, respondiendo a las aspiraciones de la sociedad.

- B) 27% de los encuestados. Va más allá de la capacitación profesional, garantizando la formación personal, científica y social de ciudadanos críticos, protagonistas que actúan democráticamente, fomentando el autoconocimiento y la construcción continua del conocimiento.
- C) 27% de los encuestados. Implica políticas de permanencia estudiantil, equidad y democratización (acceso, permanencia y éxito).
- D) 27% de los encuestados. Gestión y planificación abiertas a ajustes; cuidado en la planificación, metodologías, mediación docente y evaluación.
- E) 14% de los encuestados. Políticas de valorización del trabajo docente (formación inicial continua, remuneración, condiciones de desempeño, plan de carrera y salud).
- F) 22% de los encuestados. Experiencias educativas diversas que promuevan el desarrollo integral y de habilidades de los estudiantes, con enfoque en el aprendizaje.
- G) 16% de los encuestados. Basado en indicadores que puedan ser verificados y medidos.
- H) 11% de los encuestados. Procesos adecuados de gestión y administración, con autonomía y diagnósticos integrales que involucren las necesidades y contextos de la institución.
- I) 11% de los encuestados. Orientada al mundo laboral. Aplicabilidad práctica del conocimiento.
- J) 11% de los encuestados. Política de infraestructura física y tecnológica. 8% de los encuestados. Eficacia, eficiencia.
- K) 5% de los encuestados. Calidad social en la educación.
- L) 5% de los encuestados. Relevancia, pertinencia.
- M) 5% de los encuestados. Desarrollar currículos que abarquen la educación digital y políticas de inclusión digital.
- N) 3% de los encuestados. Concepto complejo.
- O) 3% de los encuestados. Contraria al enfoque eficiente.
- P) 3% de los encuestados Facilita la comprensión política, cultural y científica.
- Q) 3% de los encuestados. Observa las leyes y políticas educativas.
- R) 3% de los encuestados. La calidad no depende de la modalidad.
- S) 3% de los respondientes. Espacios significativos para la comunidad escolar

Los resultados muestran una visión amplia y multifacética de lo que significa la calidad educativa, evidenciando que los expertos participantes no la reducen a un solo criterio, sino que la entienden como un fenómeno complejo que articula dimensiones pedagógicas, sociales, institucionales y políticas.

En primer lugar, **el mayor consenso (32%)** se concentró en la noción de una **educación inclusiva y contextualizada**, que atienda tanto las necesidades individuales de los estudiantes como las expectativas colectivas de la sociedad. Este hallazgo coincide con enfoques contemporáneos que destacan la relevancia de la equidad y la pertinencia social como ejes fundamentales de la calidad (UNESCO, 2015; García-Aretio, 2021). Se reafirma así que esta no se limita a la transmisión de conocimientos, sino a la capacidad de responder a contextos diversos y generar oportunidades de aprendizaje significativas.

De manera complementaria, un **27% de los expertos** señaló que la calidad debe trascender la formación meramente profesional para integrar la **dimensión personal, científica y social**, formando ciudadanos críticos y participativos. Este planteamiento refleja la idea de calidad como un proceso integral, orientado no solo al mercado laboral, sino a la construcción de ciudadanía activa y reflexiva, en consonancia con la teoría de la educación como bien público (Rama, 2016).

En este mismo rango (**27%**), se destacó la importancia de las **políticas de permanencia y democratización del acceso**, así como de una **gestión académica flexible y adaptativa**. Estos elementos confirman la centralidad de garantizar trayectorias educativas sostenidas y exitosas, donde la calidad se entiende como la capacidad de las instituciones para promover inclusión, acompañamiento y finalización oportuna de estudios, superando el simple acceso inicial.

En un nivel intermedio de acuerdo, un **22% de los participantes** vinculó la calidad con **experiencias educativas integrales**, centradas en el aprendizaje y en el desarrollo de habilidades transversales. Este enfoque coincide con la literatura que subraya la necesidad de pasar de modelos centrados en la enseñanza hacia un aprendizaje activo, flexible y personalizado (Bozkurt & Sharma, 2020).

Otros aspectos, aunque con menor porcentaje de menciones, amplían la concepción de calidad hacia dimensiones específicas: la **valorización docente** (14%), la **medición a través de indicadores verificables** (16%), la **gestión institucional autónoma y contextualizada** (11%), así como la **infraestructura física y tecnológica** (11%). Si bien estas dimensiones no obtuvieron el mismo nivel de consenso que la inclusión y la integralidad formativa, resultan claves para materializar las aspiraciones de calidad, ya que permiten operativizar en políticas, prácticas y recursos concretos.

En contraste, porcentajes menores (entre 3% y 8%) reflejan concepciones más fragmentadas o críticas: considerar la calidad como un concepto inherentemente complejo, asociarla a la eficiencia, o bien entenderla como independiente de la modalidad educativa. Estas posturas, aunque minoritarias, resultan relevantes pues visibilizan tensiones epistemológicas sobre el concepto mismo de calidad, en línea con los debates teóricos que cuestionan su carácter relativo, contextual y no universalizable (Rozados, 2015).

Finalmente, resulta significativo que solo un **3% de los participantes** destaca la calidad como un proceso orientado a generar **espacios significativos para la comunidad escolar**, lo cual indica que, aunque existe un reconocimiento hacia la función social y comunitaria de la educación, todavía predomina una visión centrada en el individuo y en las políticas institucionales.

El análisis cualitativo revela que la concepción de calidad en educación a distancia entre los expertos se articula en tres niveles:

- 1- Educación inclusiva, integral y orientada a la permanencia y democratización.
- 2- Dimensiones operativas: valorización docente, gestión institucional, indicadores y recursos tecnológicos
- 3- Perspectivas marginales pero críticas: la complejidad del concepto, su independencia de la modalidad y su dimensión comunitaria.

En su conjunto, estos hallazgos confirman lo planteado en el marco teórico: la calidad en educación a distancia no puede reducirse a un criterio técnico o normativo, sino que constituye un constructo socioeducativo complejo, que combina inclusión, formación integral, gobernanza, recursos y pertinencia social.

En este mismo sentido, para la concepción de calidad de la educación a distancia se consideraron 14 sub-ítems, obteniendo los siguientes

Tabla 25. ¿Cuál es su concepción de calidad en la educación a distancia?

Ítems de concepción de calidad a distancia	%
Infraestructura física y tecnológica adecuada para la educación a distancia; recursos materiales y soporte necesarios; material didáctico adecuado, medios y recursos tecnológicos.	38%
Los mismos criterios de calidad que la educación en general y presencial.	32%
Garantía de formación actualizada, política, cultural, científica, tecnológica y digital de ciudadanos críticos, protagonistas que valoran la democracia; democratización, accesibilidad y permanencia; rompe con la vertiente mercadológica.	24%
Políticas de valorización del trabajo docente (formación inicial y continua, remuneración, condiciones laborales, plan de carrera y salud).	24%
Educación dialógica en la relación entre profesores y alumnos, con apoyo y orientación; participación activa de los estudiantes; mediación docente con criterios y calidad	22%

propios; creación de vínculos, sobre todo entre profesores, tutores y estudiantes, para que estos se sientan acogidos y protagonistas de su formación	
Planificar y desarrollar planes de estudio que consideren las necesidades de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje para asegurar un aprendizaje significativo, equitativo e inclusivo; usar la tecnología de manera que contribuya a los objetivos pedagógicos, de accesibilidad e inclusión, teniendo en cuenta el currículo digital; incorporar portafolios con las experiencias de los estudiantes.	19%
Planificación, gestión administrativa y organizacional adecuadas para la modalidad.	8%
Equipo interdisciplinario cualificado.	8%
Aplicabilidad del aprendizaje a lo largo de la vida, alineada con el mundo laboral.	8%
Basado en indicadores provenientes de leyes y políticas educativas, verificables y medibles, teniendo en cuenta las particularidades de la educación a distancia.	5%
Relación profesor-alumno.	3%
Institucionalización de los registros académicos.	3%
Ampliación del espacio y tiempo para el aprendizaje.	3%
Costoso y no todas las instituciones pueden satisfacer las necesidades de esta modalidad de enseñanza.	3%

Fuente: elaboración propia

Los resultados evidencian que la calidad en la educación a distancia (EaD) es concebida por los expertos como un constructo multidimensional, que abarca desde aspectos estructurales hasta dimensiones pedagógicas, sociales y políticas.

Dimensiones estructurales y tecnológicas (38%). El consenso más alto se concentra en la **infraestructura física y tecnológica** como condición necesaria para garantizar calidad. Esta visión resalta la importancia de contar con recursos materiales, soporte técnico y materiales didácticos adecuados, lo que coincide con los marcos regulatorios internacionales (OEI, 2020; UNESCO, 2015), que sitúan la disponibilidad de tecnologías y plataformas como requisito básico para el funcionamiento de la EaD. Sin embargo, al situarse en primer lugar, este hallazgo también refleja que persiste una concepción instrumental de la calidad, centrada en insumos más que en procesos formativos.

Calidad equiparable a la educación presencial (32%). Un grupo importante de encuestados considera que los criterios de calidad deben ser los mismos que en la educación presencial. Esta postura denota una tendencia a homologar estándares, lo que puede interpretarse como una búsqueda de legitimidad

frente a la tradicional desconfianza hacia la EaD. No obstante, autores como García-Aretio (2021) advierten que, si bien deben existir criterios comunes, la EaD requiere **criterios específicos** relacionados con mediación pedagógica, flexibilidad e innovación tecnológica.

Formación integral y compromiso social (24%). Un porcentaje significativo relaciona la calidad con la formación política, cultural, científica y digital de ciudadanos críticos, así como con la democratización, accesibilidad y permanencia. Esta concepción rompe con el enfoque mercadológico y se vincula con la noción de educación como bien público (Rama, 2016), enfatizando la pertinencia social de la EaD como vía para ampliar derechos educativos y formar sujetos con conciencia democrática.

Valorización docente (24%). Otro bloque de encuestados asocia la calidad con políticas de formación, reconocimiento y condiciones laborales docentes. Esta perspectiva confirma la importancia de la dimensión profesional del profesorado, en línea con la literatura que destaca al docente como agente clave en la mediación pedagógica y en la creación de vínculos significativos con los estudiantes (Bozkurt & Sharma, 2020).

Dimensión dialógica y pedagógica (22%). Un grupo relevante concibe la calidad como el resultado de una educación dialógica, que promueve la interacción, la mediación docente y la creación de vínculos afectivos y cognitivos entre profesores, tutores y estudiantes. Este hallazgo coincide con la teoría del aprendizaje dialógico (Freire, 2002), que resalta la centralidad de la comunicación horizontal y la participación activa del estudiante en la construcción de conocimiento.

Personalización y currículo inclusivo (19%). La calidad también se asocia con la planificación curricular centrada en las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, incorporando portafolios y estrategias que promuevan aprendizaje significativo y equitativo. Esta concepción refleja la transición de la EaD hacia modelos centrados en el estudiante, alineados con la visión de educación flexible y personalizada (UNESCO, 2015).

Perspectivas secundarias pero relevantes (8% – 5%). Otros encuestados resaltan factores operativos como la gestión administrativa y organizacional, la existencia de equipos interdisciplinarios cualificados y la aplicabilidad de los aprendizajes en el mundo laboral. Aunque menos frecuentes, estas respuestas muestran la necesidad de integrar una visión sistémica que considere tanto lo pedagógico como lo institucional. También se destaca la importancia de contar con indicadores verificables y medibles, alineados con políticas educativas, lo que refleja un enfoque más normativo y de rendición de cuentas.

Perspectivas minoritarias y críticas (3%). Un sector reducido expresó visiones específicas, como la importancia de la relación profesor-alumno, la institucionalización de registros académicos o la ampliación de tiempo y espacio de aprendizaje. También se señaló una postura crítica que enfatiza que la EaD puede resultar costosa y no todas las instituciones tienen la capacidad de sostenerla, lo que abre la discusión sobre la equidad y sostenibilidad de la modalidad.

Los resultados reflejan que la concepción de calidad en EaD se estructura en tres niveles: En primer orden se considera la infraestructura tecnológica, equiparación con educación presencial, formación integral y

Metodología constructivista con mediación pedagógica; enfoque en el individuo con monitoreo y seguimiento; personalización del aprendizaje; apoyo al estudiante; planificación pedagógica adecuada; evaluación acorde con la modalidad.	21%
Políticas para valorizar el trabajo docente (formación inicial y continua, remuneración, condiciones laborales, plan de carrera y salud).	46%
Tecnologías, actividades dialógicas y material didáctico con contenido de calidad; soporte pedagógico eficaz; materiales y recursos de calidad.	35%
Equipo multidisciplinario e interdisciplinario (profesores, tutores y equipo técnico). Actuación integrada. Actores de la Educación a Distancia. Apoyo de equipos interdisciplinarios.	30%
La comunicación, interactividad, una buena red de comunicación; comunicación entre la gestión, los docentes y los estudiantes.	16%
Inversiones/recursos continuos y presupuesto específico y adecuado; garantía de conectividad.	16%
Ambiente Virtual de Aprendizaje (inclusivo y accesible) como espacio de comunicación, gestión y administración del proceso de enseñanza-aprendizaje.	14%
Considerar la modalidad de Educación a Distancia con los mismos parámetros que la modalidad presencial, con propuestas no masificadas y sin una visión mercadológica.	11%
Accesibilidad.	8%
Usabilidad de los sistemas.	8%
Equidad, acceso y políticas de permanencia estudiantil.	8%
Capacitación del personal administrativo, de gestión y del equipo multidisciplinario.	5%
Diseño del curso y rutas de aprendizaje.	5%
Políticas de inclusión digital; formación de los estudiantes para el uso de tecnologías digitales.	5%
Formación del personal administrativo, de gestión y de equipos multidisciplinarios.	5%

Políticas de Inclusión Digital; Capacitar a los estudiantes para utilizar las tecnologías digitales.	5%
Visión de política educativa orientada a la educación a distancia con apertura a ajustes.	5%
Institucionalización de la educación a distancia.	5%
Relevancia.	3%
Importancia.	3%
Estandarización por parte de la institución.	3%
Trabajo interdisciplinario.	3%
Ética.	3%
Personal comprometido.	3%
Autoaprendizaje.	3%
Reducir la resistencia de las instituciones públicas frente a la modalidad de educación a distancia.	3%

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los factores esenciales para asegurar la calidad en la educación a distancia:

- **Dimensión Estructural-Institucional.** 62% de los encuestados subraya la necesidad de una infraestructura, organización y gestión institucional adecuadas, con seguimiento y análisis de datos. Este grupo identifica que la calidad en EaD no puede asegurarse sin:
 - Procesos institucionales sólidos
 - Gobernanza clara
 - Recursos tecnológicos garantizados
 - Uso de datos para la toma de decisiones

Esta es la categoría más citada y refleja una visión sistémica: la calidad no depende exclusivamente del aula virtual o del docente, sino de una base institucional robusta, con liderazgo, planificación y monitoreo continuo. Indicando que la sostenibilidad y la institucionalización son fundamentales.

- **Dimensión pedagógica y metodológica.** 21% destaca la importancia de una metodología constructivista con mediación pedagógica, centrada en el estudiante, con personalización, seguimiento y evaluación adecuada. Esto señala:
 - Necesidad de enfoques activos.
 - Relevancia de la mediación pedagógica humana (no solo tecnológica).
 - Evaluaciones coherentes con la modalidad a distancia

Esta categoría pone énfasis en el modelo educativo, ya que no basta con transponer modelos presenciales a entornos digitales, sino que se requiere una planificación pedagógica intencionada y contextualizada.

- **Condiciones laborales y profesionalización docente.** El 46% identifica como esencial el reconocimiento del trabajo docente, mediante políticas que incluyan formación, remuneración y condiciones laborales adecuadas.

Esto pone de manifiesto la urgencia de valorar el trabajo docente en EaD. Los encuestados reclaman un enfoque que garantice la dignificación y profesionalización del rol docente como pieza clave de la calidad educativa.

- **Dimensión tecnológica y recursos didácticos.** Por su parte, el 35% hace referencia a la necesidad de:
 - Tecnologías adecuadas
 - Materiales didácticos de calidad
 - Actividades dialógicas
 - Soporte pedagógico

Se evidencia que la tecnología es un medio, no un fin, y debe estar al servicio de propuestas educativas con sentido pedagógico. La calidad del contenido y la interacción emergen como elementos críticos para evitar una EaD pasiva o deshumanizada.

- **Trabajo en equipo y actores de la EaD.** 30% destaca la importancia del equipo multidisciplinario e integrado (docentes, tutores, técnicos, gestores), lo que implica una visión colaborativa e interdisciplinaria.

La EaD de calidad requiere trabajo en red, con roles diferenciados pero articulados. Se cuestiona el modelo individualista del docente único, y se promueve la coordinación horizontal y vertical entre actores.

- **Comunicación e Interactividad.** 16% señala la comunicación efectiva entre todos los niveles como un componente esencia, entendida como una condición para el acompañamiento, el sentido de comunidad y la construcción del conocimiento en entornos virtuales. Esta categoría abarca:
 - Redes de comunicación
 - Interacción entre docentes, estudiantes y gestión
- **Inversión, Conectividad y Recursos.** Solo el 16% alude a la necesidad de recursos económicos y conectividad garantizada, indicando la urgencia de políticas públicas o institucionales que aseguren el financiamiento y la infraestructura tecnológica básica. Por lo que la calidad es imposible sin equidad en el acceso, especialmente en contextos con brechas digitales profundas.
- **Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA).** En contraparte, solo 14% menciona la relevancia del AVA como espacio no solo técnico, sino pedagógico, comunicativo y de gestión. Debe ser inclusivo y accesible, concebido como el ecosistema donde se desarrolla la experiencia educativa, y, por tanto, su diseño debe integrar criterios de accesibilidad, funcionalidad y usabilidad.

Otras categorías mencionadas en menor frecuencia, pero igualmente significativas:

- Equidad y políticas de permanencia (8%)
- Diseño instruccional (5%)
- Inclusión digital y formación en TIC (5%)
- Autoaprendizaje y compromiso personal (3%)
- Ética, estandarización y pertinencia (3%)

Estos factores refuerzan la visión de una calidad educativa que sea: inclusiva (accesible, sin barreras tecnológicas ni cognitivas), ética y humanizada y adaptada al contexto y no masificada.

La información analizada permite identificar que la calidad en la educación a distancia es percibida como una construcción multidimensional.

Un modelo de calidad en EaD debe abordarse desde un enfoque integral e intersectorial, que articule la visión institucional, las prácticas pedagógicas, los recursos tecnológicos y las políticas públicas, sin perder de vista el bienestar del estudiante y del docente, esto se resume en la Figura 15.

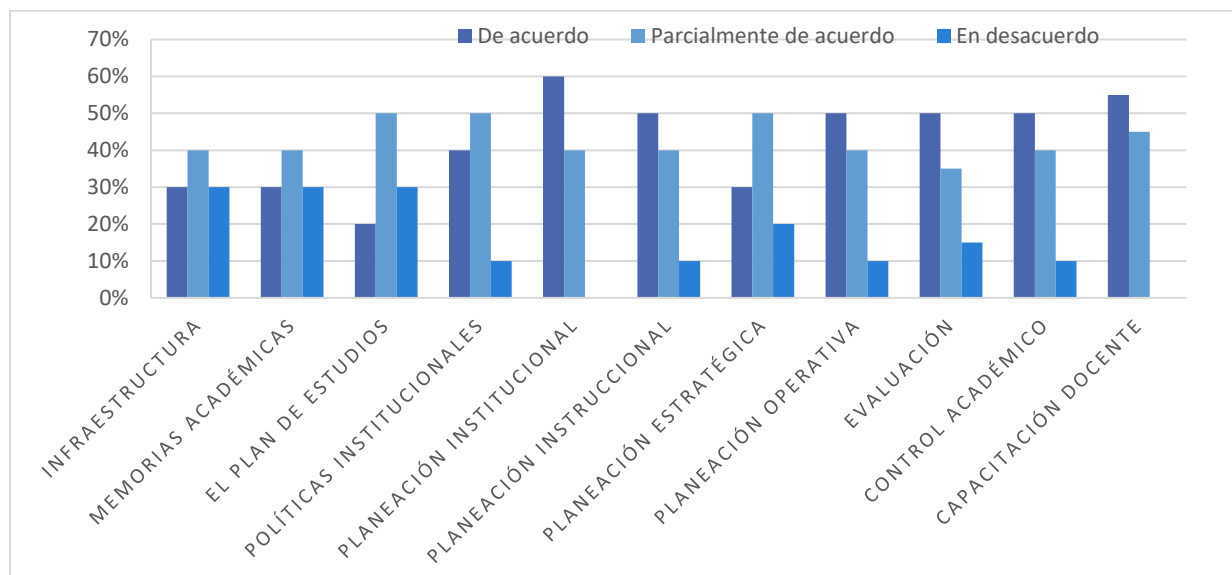
- **Pregunta 2: ¿Cuál es su concepción de la calidad en la educación a distancia?**

Los resultados evidencian que, tanto en México como en Brasil, la tendencia de los encuestados se inclina a posicionarse parcialmente de acuerdo o totalmente en desacuerdo con la premisa de que los atributos incluidos en el instrumento constituyan una conceptualización adecuada de la calidad en la educación a distancia. Esta percepción, compartida en ambos contextos nacionales, sugiere que las características propuestas no reflejan de manera integral las dimensiones y particularidades que configuran dicho constructo. En consecuencia, se hace evidente la necesidad de avanzar hacia una definición más consensuada que considere las especificidades normativas, institucionales y socioculturales de cada país, de modo que sea posible construir referentes comunes que fortalezcan la regulación y el aseguramiento de la calidad en la modalidad a distancia en ambos sistemas educativos.

Solamente el 33.33% afirma estar de acuerdo y el 66.66% está parcialmente de acuerdo con el atributo b) “Los mismos criterios de calidad que la educación en general y presencial”.

En 6 de las afirmaciones posibles, el 66.66% de los participantes asegura estar en desacuerdo. En 5 de las afirmaciones posibles, el 66.66% de los participantes asegura estar parcialmente de acuerdo. De 14 atributos que se integraron en este formulario, que tienen que ver con la concepción de la calidad en la educación a distancia, solamente en 3 de ellas los expertos difieren, en cuanto a que el 33.33% está de acuerdo, o parcialmente de acuerdo o en desacuerdo.

Figura 16. Concepción de la calidad en la EaD



Fuente: elaboración propia

- **Pregunta 3: ¿Qué es esencial para asegurar la calidad en la educación a distancia?**

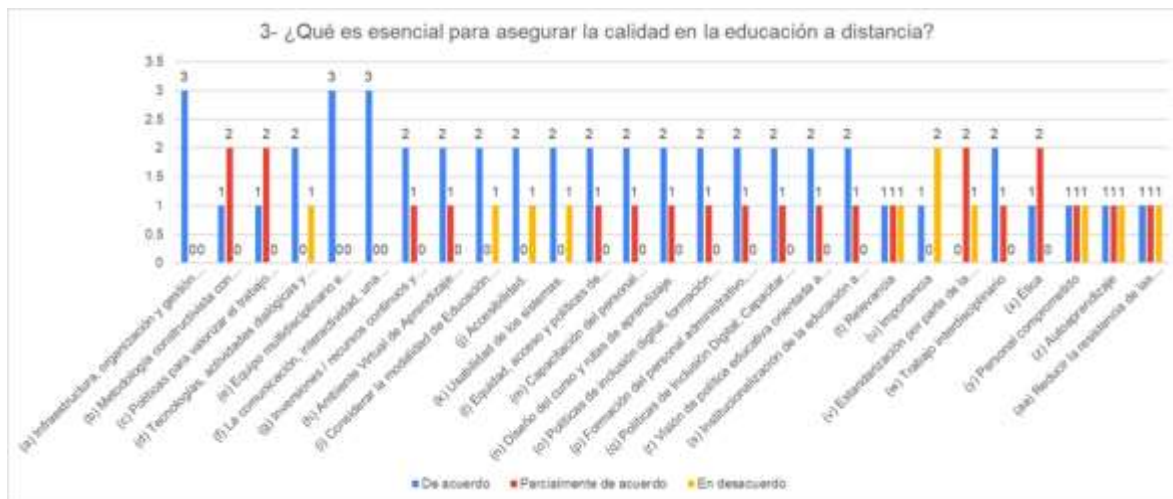
Únicamente son coincidentes el 100% de los expertos participantes en tres de las afirmaciones, manifestando acuerdo en:

(a) “Infraestructura, organización y gestión institucional adecuadas para la educación a distancia, con seguimiento y análisis de datos; garantía de recursos tecnológicos; gestión de la calidad y de la gobernanza de los procesos”

(e) “Equipo multidisciplinario e interdisciplinario (profesores, tutores y equipo técnico). Actuación integrada. Actores de la Educación a Distancia. Apoyo de equipos interdisciplinarios” y

(f) “La comunicación, interactividad, una buena red de comunicación; comunicación entre la gestión, los docentes y los estudiantes”.

Figura 17. Esencial para asegurar la calidad en EaD



Fuente: Elaboración propia

Vemos que, de todas las posibles respuestas, en 11 de las afirmaciones que aportan a lo esencial, el 66.66% están de acuerdo y el 33.33% están parcialmente de acuerdo.

De 27 atributos que se integraron en este formulario respecto a dicha pregunta, solamente en 4 de ellas los expertos difieren, en cuanto a que el 33.33% está de acuerdo, parcialmente de acuerdo o en desacuerdo con ello.

Los atributos esenciales para garantizar la calidad en la educación a distancia se organizan en diversas dimensiones, identificadas a partir del consenso de expertos mediante la técnica Delphi. En el instrumento aplicado se consideraron 27 atributos, entre los cuales destacan los siguientes:

- Dimensión pedagógica y curricular: pertinencia de los planes y programas de estudio, actualización de contenidos, flexibilidad curricular, estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como evaluación tanto formativa como sumativa.
- Dimensión tecnológica: accesibilidad de las plataformas, usabilidad, confiabilidad de los entornos tecnológicos, disponibilidad de recursos digitales y soporte técnico oportuno.

- Dimensión institucional y de gestión: claridad normativa, existencia de políticas de aseguramiento de la calidad, mecanismos de evaluación institucional, formación y actualización docente, infraestructura de apoyo y financiamiento suficiente.
- Dimensión del estudiantado: acompañamiento académico, disponibilidad de tutorías, accesibilidad a materiales de aprendizaje, equidad en el acceso y fortalecimiento de competencias digitales.
- Dimensión de resultados: niveles de satisfacción de estudiantes y docentes, eficiencia terminal, impacto en la empleabilidad y contribución al desarrollo social.

RESULTADOS DEL CONSENSO DELPHI SOBRE EDUCACIÓN HÍBRIDA, EDUCACIÓN A DISTANCIA, EDUCACIÓN ABIERTA, EDUCACIÓN FLEXIBLE Y *E-LEARNING* MÉXICO - BRASIL.

La aplicación de la técnica Delphi en el presente estudio permitió alcanzar un consenso experto en torno a las distintas modalidades educativas relevantes en los contextos de México y Brasil. Mediante rondas iterativas de consulta y retroalimentación estructurada, los especialistas confrontaron y refinaron sus perspectivas, lo que posibilitó identificar tanto áreas de acuerdo como puntos de divergencia.

En particular, el análisis reveló coincidencias en la delimitación conceptual de la educación a distancia como modalidad mediada por tecnologías digitales y sustentada en procesos de enseñanza-aprendizaje planificados; de la educación híbrida, entendida como la integración deliberada de experiencias presenciales y virtuales; de la educación flexible, asociada a trayectorias personalizadas y adaptables a los ritmos y condiciones del estudiante; de la educación abierta, vinculada al acceso inclusivo, los recursos educativos abiertos y la democratización del conocimiento; y del *e-learning*, concebido como un ecosistema de enseñanza-aprendizaje soportado en plataformas tecnológicas, recursos digitales y conectividad.

Asimismo, los resultados evidenciaron que, aunque existen matices interpretativos entre los expertos de ambos países, la confrontación sistemática de perspectivas permitió depurar los conceptos y establecer un marco de referencia compartido. Este se constituyó en un insumo fundamental para la construcción de las dimensiones y atributos de calidad considerados en estudios posteriores, favoreciendo la coherencia conceptual y la validez del análisis comparativo.

Los hallazgos reflejan la evolución del pensamiento educativo en un contexto de transformación digital y cambios en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje. En términos generales, se observó una alta coincidencia en la caracterización de cada modalidad educativa, lo que sugiere una comprensión compartida de sus principios fundamentales. Sin embargo, también se detectaron diferencias en la interpretación de ciertos elementos clave, particularmente en lo que respecta al papel de la tecnología, la flexibilidad en los procesos de aprendizaje y la diferenciación entre las modalidades.

En el ámbito de la educación híbrida, se logró un consenso en su definición como una combinación de enseñanza presencial y virtual, resaltando su flexibilidad, pero también los retos que conlleva en

términos de gestión y adaptación. No obstante, surgieron discrepancias respecto a la necesidad de tecnologías digitales para su implementación. En el caso de la educación a distancia, se alcanzó un amplio acuerdo en que esta modalidad implica la transposición de la enseñanza presencial a entornos virtuales mediante el uso de tecnologías, aunque se generaron debates sobre su diferenciación conceptual y la importancia de una planificación previa.

Respecto a la educación abierta, los expertos coincidieron en su capacidad para ampliar oportunidades de aprendizaje y reducir barreras educativas. Sin embargo, persiste la necesidad de una mayor precisión en su definición y aplicación práctica. En la educación flexible, si bien se ratificó la importancia de la personalización del aprendizaje, hubo divergencias sobre la extensión de dicha flexibilidad y su viabilidad en términos de evaluación. Finalmente, en lo referente al *e-learning* y la educación a distancia, se consensuó su dependencia de las tecnologías digitales, pero se debatió sobre su obligatoriedad y el grado de apertura que deben ofrecer.

Estos resultados ofrecen una base sólida para la elaboración de marcos regulatorios y políticas educativas más alineadas con las realidades y necesidades de cada país. La identificación de puntos de acuerdo y desacuerdo permitirá orientar futuras investigaciones y fomentar el desarrollo de modelos educativos más inclusivos, adaptativos y eficaces en el ámbito de la educación a distancia; a continuación, se presentan las respuestas por concepto:

Educación Híbrida

La percepción de los expertos encuestados revela un consenso significativo en la conceptualización de la educación híbrida. En forma unánime, definen esta modalidad como la combinación de la docencia presencial y virtual y reconocen su naturaleza dual. La mezcla estratégica de los entornos educativos potencializa la flexibilidad y la interacción. Por lo anterior, el acuerdo de los participantes no solo valida la definición, sino que establece el punto de partida para el debate y la investigación sobre las mejores prácticas en su implementación.

De igual forma, los expertos coinciden en que ofrece flexibilidad, pero también presenta desafíos en su implementación, especialmente en relación con la gestión del tiempo y el espacio, y la integración de las diferentes modalidades.

En los resultados de la encuesta se devela además un desacuerdo, el cual radica en la necesidad de tecnologías digitales para la educación híbrida. Si bien la definición inicial afirma que es posible implementar la educación híbrida sin el uso de tecnologías digitales, algunos expertos defienden su importancia para la implementación (Tabla 27).

Tabla 27. Comparativo Educación Híbrida

<p>La Educación Híbrida es considerada el modo de organización colaborativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, que incluye la adopción de estrategias y metodologías integradas, dentro de la planificación didáctico-pedagógica, como en línea, fuera de línea y/o presencial, con simultaneidad de espacios ocupados por los sujetos al mismo tiempo y diversificación de los mismos espacios-tiempo, asumiendo el uso de Tecnologías Digitales (DT), en línea con la cultura digital, y con el fin de calidad socialmente referenciada..</p>		
	Brasil	México
Concordancias	4 de acuerdo	4 de acuerdo
Discordancias	17 están parcialmente de acuerdo	9 parcialmente de acuerdo
Puntos específicos	<p>Estrategia metodológica y no un modo de organización.</p> <p>La simultaneidad de espacios por temas se da solo en encuentros presenciales en actividades <i>online</i> y <i>offline</i>.</p> <p>Es posible realizar educación híbrida sin utilizar tecnologías digitales.</p>	<p>La educación híbrida requiere combinar estrategias de aprendizaje en espacios físicos y virtuales, a través del uso de tecnología y otros medios y recursos adaptados a los contextos y necesidades tanto del estudiante, como de la institución. No tiene que ser necesariamente colaborativa.</p>
Palabras clave	<p>Estrategia metodológica</p> <p>Hibridación</p> <p>Concurrencia parcial</p> <p>En línea/fuera de línea</p> <p>Tecnologías analógicas</p>	<p>Tecnológica</p> <p>Elementos</p> <p>Espacios (físicos y virtuales)</p> <p>Sincronía y asincronía</p> <p>Interacciones</p>

Fuente: elaboración propia

El análisis comparado de las percepciones sobre la educación híbrida en México y Brasil permite identificar tanto puntos de convergencia como tensiones conceptuales que revelan la manera en que cada país se posiciona frente a los desafíos educativos en la era digital.

En primer lugar, la definición de la modalidad muestra un núcleo común: en ambos contextos se reconoce la combinación de lo presencial y lo virtual como el rasgo esencial de la educación híbrida; sin

embargo, mientras que en Brasil se entiende como un modo de organización del proceso educativo vinculado estrechamente con la cultura digital, en México prevalece una visión metodológica, donde la hibridación se concibe como una estrategia flexible que no necesariamente requiere de tecnologías digitales. Esta diferencia es clave, ya que sugiere que en Brasil existe una mayor apropiación institucional y cultural de la digitalización educativa, mientras que en México se mantiene una postura más cautelosa y pedagógicamente centrada (García Aretio, 2021; Graham, 2006; Bartolomé, 2004).

En cuanto a la implementación, la discrepancia gira en torno a la concepción del tiempo y el espacio. En Brasil, la simultaneidad de entornos presenciales y virtuales es vista como condición necesaria para hablar de hibridación, lo que refleja una apuesta por la integración plena. En México, en cambio, esta integración se da de forma parcial, principalmente mediante actividades presenciales con apoyos en línea y fuera. Aunque ambos coinciden en la necesidad de diversificar espacios de aprendizaje, la visión brasileña apunta hacia una concepción más estructural de lo híbrido, mientras que la mexicana enfatiza la flexibilidad y adaptación gradual (Means *et al.*, 2013; Salinas, 2012).

El rol de la tecnología constituye el eje central del desacuerdo. Brasil considera que la educación híbrida debe estar necesariamente mediada por tecnologías digitales, coherente con la cultura digital que orienta sus políticas educativas. México, por su parte, plantea que lo híbrido puede existir sin dependencia estricta de lo digital, priorizando la dimensión pedagógica sobre la tecnológica. Esta diferencia refleja dos modelos de apropiación: uno en el que la tecnología se convierte en condición de posibilidad de la modalidad (Brasil) y otro en el que se asume como recurso complementario (México) (Anderson, 2008; Salinas, 2012).

Finalmente, desde la perspectiva pedagógica, ambos coinciden en valorar la flexibilidad como atributo central, pero divergen en el enfoque de calidad. En Brasil, la educación híbrida se vincula con la innovación y un modelo socialmente referenciado, mientras que en México se orienta hacia la adaptación metodológica a las características de los estudiantes y las instituciones. Esta tensión entre una visión más tecnológica (Brasil) y otra más pedagógica (México) muestra que, aunque la educación híbrida es reconocida en ambos contextos como una modalidad con potencial transformador, su apropiación responde a marcos culturales y políticos distintos.

En síntesis, la comparación evidencia que la educación híbrida en América Latina no es un modelo homogéneo, sino un campo en construcción donde conviven distintas perspectivas. Mientras Brasil avanza hacia una concepción estructural y tecnológica de lo híbrido, México privilegia una visión metodológica y contextualizada. Esta diferencia plantea una reflexión importante para la región: la necesidad de articular las potencialidades pedagógicas con las oportunidades tecnológicas, evitando tanto la dependencia excesiva de lo digital como la subestimación de su valor en la innovación educativa.

Aun cuando México y Brasil coinciden en concebir la educación híbrida como la articulación de presencialidad y virtualidad con un fuerte componente de flexibilidad, las divergencias aparecen en la centralidad atribuida a la tecnología. Mientras en Brasil la educación híbrida se entiende como parte de la cultura digital y requiere necesariamente del uso de tecnologías, en México se mantiene una visión más metodológica, en la que es posible concebir experiencias híbridas sin dependencia estricta de

recursos virtuales. Este hallazgo refleja dos tendencias coexistentes en América Latina: una más tecnológica, que enfatiza la mediación digital; y otra más pedagógica, que privilegia la flexibilidad metodológica.

Educación Abierta

La percepción de los expertos consultados revela un claro consenso respecto a los principios fundamentales de la educación abierta. En forma coincidente, determinaron que esta modalidad es un motor de flexibilidad y accesibilidad, para lo cual se eliminan barreras geográficas y temporales para ampliar las oportunidades de aprendizaje más allá de las estructuras formales. Los expertos coinciden que empoderar a los estudiantes y proporcionarles un control sobre su propio proceso educativo, democratiza el conocimiento.

El principal desacuerdo radica en la ambigüedad del concepto y los retos de su aplicación práctica. A pesar del consenso sobre sus principios, los especialistas señalan una falta de definición operativa en las funciones de los actores en la educación, de la integración de los enfoques colaborativos y el uso estratégico de las tecnologías digitales, lo anterior se identifica en la Tabla 29.

Tabla 28. Comparativo Educación Abierta

<p>La Educación Abierta puede ocurrir en el contexto de la educación formal, no formal e informal, en el espacio universitario y más allá. Cuando está mediada por tecnologías digitales y en red, se define como Educación Abierta en Línea y utiliza una variedad de medios, materiales didácticos y procesos de evaluación, para brindar oportunidades flexibles de aprendizaje y ampliar la posibilidad de participación, privilegiando el uso de Recursos Educativos Abiertos (REA). La Educación Abierta en Línea no se limita a la educación gratuita, la certificación o los Cursos Masivos y Abiertos en Línea (MOOC). Se asocia a una filosofía basada en prácticas educativas abiertas que buscan promover la ciencia abierta, la ética en la participación y colaboración entre docentes y estudiantes, a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en los principios de autonomía, evaluación entre pares, flexibilidad de espacio, tiempo y elección de itinerarios formativos. Por tanto, permite reunir a un gran número de personas con intereses, perfiles y ubicaciones geográficas muy diferentes.</p>		
	Brasil	México
Concordancias	14 de acuerdo	10 concuerda
Discordancias	7 están parcialmente de acuerdo	2 parcialmente de acuerdo 1 en desacuerdo

<p>Puntos específicos</p>	<p>Se da en un contexto de educación formal, con expedientes académicos, certificados y diplomas, ya que todavía estamos lejos de eso.</p> <p>Promueve la Ciencia Abierta, que se refiere a una nueva cultura de producción científica, produciendo materiales que puedan ser utilizados en la Educación Abierta, que hace uso de diferentes materiales, metodologías y procedimientos.</p> <p>La definición no presenta directamente el concepto de Educación Abierta.</p>	<p>En la modalidad de educación abierta, la apertura es un atributo que tiene que ver con el estudiante y sus posibilidades de acceso.</p> <p>Basado en una estructura y gestión organizacional que la propicie. Puede ser mediada por tecnología o por medios análogos dependiendo del contexto de la población.</p> <p>Se sugiere diferenciar entre ciencia abierta (recursos, cursos, etc.) y modalidad de educación abierta (flexibilidad en tiempos, obtención de metas o evaluación de capacidades). Además, acotar el concepto, ya que existe un abuso del término abierto en la definición.</p>
<p>Palabras clave</p>	<p>Educación formal</p> <p>Proceso de dar un título</p> <p>Ciencia abierta</p> <p>Materiales abiertos</p> <p>Metodologías abiertas</p>	<p>Apertura</p> <p>Concepto</p> <p>Modalidad</p> <p>Definición</p> <p>Atributo</p>

Fuente: elaboración propia

Existe consenso en que la educación abierta se caracteriza por su flexibilidad, la eliminación de barreras de acceso y la ampliación de las oportunidades de aprendizaje en diferentes contextos —formales, no formales e informales—, trascendiendo el espacio universitario tradicional. Se reconoce que esta modalidad favorece la democratización del conocimiento y el acceso equitativo a procesos de formación diversificados, lo que la vincula estrechamente con el uso de Recursos Educativos Abiertos (REA) y la expansión de la ciencia abierta (Lane, 2009; Wiley, 2010; Cronin & MacLaren, 2018). Tanto en Brasil como en México, los expertos destacan que la apertura no solo alude al acceso, sino también a la posibilidad de diseñar itinerarios formativos flexibles, adaptados a las necesidades de estudiantes e instituciones.

El principal desacuerdo radica en la ambigüedad del concepto y en su aplicación práctica. En Brasil, algunos especialistas consideran que la educación abierta debe situarse prioritariamente en el ámbito formal, con mecanismos de certificación, gestión institucional y acreditación académica. En contraste, en México se enfatiza la apertura como atributo del estudiante, donde lo esencial es garantizar el acceso y la flexibilidad, incluso a través de medios análogos, sin que necesariamente medie la certificación formal. Asimismo, persisten diferencias respecto a la relación entre educación abierta y ciencia abierta: mientras algunos las conciben como dimensiones complementarias —al vincular la producción de conocimiento con el acceso libre a materiales y metodologías— otros sugieren que deben diferenciarse claramente, evitando un uso indiscriminado del término “abierto” (García Aretio, 2017; Peters & Britez, 2008).

En ambos países se reconoce que la educación abierta no se reduce a los MOOC o a la gratuidad de materiales, sino que constituye una filosofía pedagógica orientada a la equidad, la colaboración y la participación activa de los estudiantes, promoviendo el desarrollo de competencias en entornos diversos y mediados —o no— por tecnología digital (UNESCO, 2019; Inamorato dos Santos *et al.*, 2016). No obstante, la tensión entre una visión institucional-certificadora (Brasil) y otra más pedagógica-flexible (México) refleja la necesidad de construir una definición más precisa que clarifique las funciones de los participantes, los mecanismos de gestión y la integración de enfoques colaborativos.

En la Tabla 28 se sintetizan estas concordancias y divergencias, evidenciando que, aunque existe un núcleo común en torno a la flexibilidad y a la apertura de oportunidades, aún prevalece un debate respecto a su delimitación conceptual y a aplicación en los marcos regulatorios de ambos países.

Educación Flexible

Los expertos en forma coincidente determinan que la educación flexible ofrece libertad de elección a los estudiantes, adaptándose a sus necesidades y permitiendo la personalización del proceso de aprendizaje.

Tabla 29. Comparativo Educación Flexible

Educación Flexible es cuando hay libertad de elección (en el currículo, en las posibilidades de docentes y estudiantes) sobre qué, cómo y cuándo abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje, sus trayectorias, su tiempo, ritmo de estudio, flexibilidad relacionada al contenido, requisitos de ingreso, enfoque, recursos y lugar/ubicación.		
	Brasil	México
Concordancias	4 de acuerdo	12 de acuerdo
Discordancias	17 están parcialmente de acuerdo	1 está parcialmente de acuerdo
Puntos específicos	<p>La flexibilidad está centrada en el estudiante.</p> <p>Enfoques educativos adaptados a las necesidades y características individuales de los estudiantes.</p> <p>Personalización y autonomía en el proceso de aprendizaje.</p> <p>flexibilidad curricular.</p> <p>flexibilidad en la implementación de disciplinas.</p> <p>Modo de organización colaborativa del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>simultaneidad de espacios ocupados por los sujetos.</p>	<p>Se requieren tiempos establecidos, aún y cuando se trate de educación flexible. Se centra en las necesidades y planes de los estudiantes apoyados con tutores. Ya que los estudiantes son responsables de su trayectoria.</p>
Palabras clave	<p>Flexibilidad</p> <p>Centrado en el estudiante</p> <p>Personalización</p> <p>Autonomía</p> <p>Colaboración</p>	<p>Trayectoria</p> <p>Educación</p> <p>Elección</p> <p>Estudiantes</p> <p>Curricular</p>

Fuente: elaboración propia

En este contexto se reconoce como un enfoque que otorga a los estudiantes libertad de elección en distintos aspectos del proceso educativo, permitiendo la personalización y adaptación de los itinerarios de aprendizaje a sus necesidades individuales (Garrison & Vaughan, 2008; Anderson, 2016). Los expertos coinciden en que este enfoque contribuye a centrar la educación en el estudiante, promoviendo la autonomía, la participación activa y la posibilidad de elegir el contenido, los recursos, el ritmo de estudio y las modalidades de interacción (Hughes *et al.*, 2015; Illeris, 2018).

No obstante, persiste cierto desacuerdo respecto a la extensión y aplicación de la flexibilidad. Mientras algunos investigadores consideran que debería limitarse a ciertos elementos, como el horario o la selección de recursos, otros sostienen que debe abarcar de manera integral todos los aspectos del aprendizaje, incluyendo la trayectoria, la evaluación y la organización del currículo (Bates, 2019; Hrastinski, 2019). Además, se reconoce la dificultad de implementación de la educación flexible, especialmente en lo que concierne a la evaluación continua y al seguimiento de trayectorias personalizadas (Guri-Rosenblit, 2018).

En el caso de México y Brasil, los resultados del estudio muestran un alto consenso sobre la importancia de la flexibilidad centrada en el estudiante, la personalización del aprendizaje y la autonomía, con concordancias más fuertes en México. Sin embargo, se observan discordancias parciales en Brasil sobre el alcance de la flexibilidad y la necesidad de tiempos y estructuras mínimas para garantizar la coherencia educativa (Tabla 29). Entre los elementos fundamentales identificados se incluyen la flexibilidad curricular, la organización colaborativa del aprendizaje, la simultaneidad de espacios de interacción y la responsabilidad del estudiante sobre su propia trayectoria (Anderson, 2016; Garrison & Vaughan, 2008).

E-learning

Existe consenso en que el *e-learning* utiliza tecnologías y recursos digitales para la educación en línea. El desacuerdo radica en la necesidad de que este sea *online* y en su flexibilidad.

Tabla 30. Comparativo de E-learning

Educación Aprendizaje electrónico. Una forma de enseñar y aprender que utiliza tecnologías y otros recursos digitales. Puede ser en línea.		
	Brasil	México
Concordancias	14 concuerdan	12 concuerda
Discordancias	7 no concuerda	1 concuerda en parte no concuerda
Puntos específicos	<p>Es una estrategia de enseñanza y aprendizaje que se da a través de dispositivos electrónicos, como computadoras, tabletas, teléfonos inteligentes e internet.</p> <p>El contenido educativo está disponible digitalmente, lo que permite a los estudiantes acceder a materiales de estudio, participar en actividades de aprendizaje e interactuar con instructores o compañeros de clase a través de plataformas en línea.</p> <p>QUITAR EL TÉRMINO: <i>E-learning</i> significa Electrónica, aprendizaje electrónico, que, hoy en día, se refiere al uso de internet y, por tanto, a estar en línea.</p>	<p>Se debe especificar que es una modalidad educativa mediada por medios electrónicos, pero ello no significa que solo se refiere a educación en línea. Ya que los medios electrónicos también podrían ser videos, presentaciones, audios, etc. que se utilicen en la presencialidad para la mediación docente.</p>
Palabras clave	<p>Digital</p> <p>Online</p> <p>Dispositivos Electrónicos</p> <p>Plataformas</p> <p>Aprendizaje remoto</p>	<p>Aprendizaje</p> <p>línea</p> <p>modalidad</p> <p>tecnología</p> <p>anglicismo</p>

Fuente: elaboración propia

De acuerdo a los expertos, se considera como una modalidad educativa mediada por tecnologías digitales y recursos electrónicos que facilitan el aprendizaje y la enseñanza, tanto en entornos presenciales como remotos (Ally, 2009; Bates, 2019). Existe consenso entre los expertos en que esta modalidad requiere el uso de dispositivos electrónicos —computadoras, tabletas, teléfonos inteligentes— y plataformas digitales que permitan acceder a contenidos educativos, realizar actividades de aprendizaje e interactuar con docentes y compañeros (Anderson, 2016; Guri-Rosenblit, 2018).

En el estudio comparativo entre México y Brasil, se observó un alto grado de concordancia respecto al uso de tecnologías digitales como elemento central del *e-learning*: en Brasil, 14 expertos coincidieron en este aspecto, mientras que en México 12 compartieron esta opinión. No obstante, se detectaron discordancias sobre la obligatoriedad de que sea exclusivamente en línea y sobre la flexibilidad de su implementación. En Brasil, 7 expertos no estuvieron de acuerdo con la definición estricta de *e-learning* como modalidad *online*, mientras que en México uno coincidió parcialmente con esta perspectiva (Tabla 30).

Los puntos específicos identificados reflejan tanto la convergencia como la divergencia conceptual:

- Se reconoce como una estrategia de enseñanza y aprendizaje apoyada en dispositivos electrónicos y recursos digitales.
- En cuanto al contenido educativo está disponible digitalmente, permitiendo el acceso remoto a materiales y la participación en actividades interactivas, cabe destacar que no debe limitarse exclusivamente a entornos *online*, ya que los medios electrónicos también pueden emplearse para complementar la enseñanza presencial, como videos, presentaciones, audios y otros recursos (Hrastinski, 2019; Sangrà *et al.*, 2012).
- En cuanto a la flexibilidad se considera un elemento esencial, aunque su alcance y definición varían entre expertos, reflejando diferencias en la implementación y diseño de los programas educativos (Bates, 2019; Ally, 2009)

Por lo que se puede inferir que en México y Brasil se concibe principalmente como una modalidad mediada por tecnologías digitales, con un fuerte componente de accesibilidad y mediación tecnológica, mientras que las diferencias se centran en el carácter *online* obligatorio y la flexibilidad de la modalidad.

Educación a Distancia

Los expertos coinciden en que la educación a distancia ofrece oportunidades para quienes no pueden asistir a clases presenciales y que requiere una planificación para asegurar la calidad de la enseñanza-aprendizaje.

En su mayoría (un 76% de los expertos) coinciden en que la educación a distancia es una modalidad que transpone la enseñanza presencial al entorno virtual, utilizando tecnologías para conectar a profesores y estudiantes

El 20% concuerda parcialmente en que la inclusión forma parte de la educación a distancia. Si bien la definición inicial establece que la educación a distancia es una modalidad inclusiva, algunos expertos

sostienen que la inclusión depende de la forma en que se implemente. Otro punto de desacuerdo es la necesidad de tecnologías digitales para la educación a distancia.

Por otra parte, solo el 4% no concuerda, señalando la falta de claridad en la diferenciación entre la educación a distancia y la educación a virtual. Otro punto de desacuerdo es la necesidad de una organización previa, que algunos consideran esencial para su éxito.

Tabla 31. Comparativo Educación a Distancia

<p>La Educación a Distancia es una modalidad educativa inclusiva, que pretende desarrollarse como una práctica social democrática, encaminada a la emancipación humana y ciudadana. Esta modalidad puede ser flexible y efectiva en función de las especificidades del proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por las tecnologías de la información y la comunicación, predominantemente digitales. Sus acciones se sustentan en un entorno digital planificado y estructurado colectivamente por docentes y un equipo multidisciplinario, respetando la premisa de una práctica docente autoral y reflexiva.</p> <p>Así, propone la acción competente de la práctica docente en la mediación, en la organización de recursos didácticos que proporcionen al estudiante una actitud responsiva activa ante el proceso de reflexión y construcción de conocimientos en diferentes tiempos y/o espacios.</p> <p>La Educación a Distancia constituye también un campo de investigación, abarcando el análisis del potencial, comunicabilidad y ampliación de la diversidad de lenguajes de la modalidad, con posibilidad de inclusión y personalización de forma interactiva, dialógica y mediada, desde la perspectiva de la Educación a Distancia con calidad socialmente referenciada.</p>		
	Brasil	México
Concordancias	14	12
Discordancias	7 concuerdan en parte	1 Desacuerdo
Puntos específicos	<p>ELIMINAR EL TÉRMINO "inclusivo" del principio dejaría la parte de inclusión para el final, tal como está.</p> <p>La Educación a Distancia no siempre es una modalidad inclusiva. Incluso puede excluir la calidad, sin garantía de un buen rumbo, como vemos que sucede en Brasil.</p> <p>El proceso de enseñanza y aprendizaje son distintos y en ocasiones pueden ser interdependientes.</p>	<p>Los atributos (inclusiva, flexible, efectiva) que se incluyen en el concepto son deseables, pero no inherentes a la modalidad. Por lo que tampoco debe generalizarse.</p>

Palabras clave	Modalidad	Modalidad
	Enseñanza-Aprendizaje	Atributos
	Calidad	Propósitos
	Exclusión	Deseables
	Inclusión	Concepto

Fuente: elaboración propia

Retomando el concepto se concibe como una modalidad educativa que permite el acceso a la enseñanza para quienes no pueden participar en entornos presenciales, ofreciendo flexibilidad en el tiempo y el espacio del aprendizaje y requiriendo una planificación estructurada para garantizar la calidad del proceso educativo (Moore *et al.*, 2011; Keegan, 2005). Existe un consenso significativo entre los expertos (76%) en que la EaD transfiere los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales al entorno virtual mediante el uso de tecnologías que conectan a docentes y estudiantes, integrando recursos digitales y plataformas de aprendizaje como mediadores esenciales (Anderson, 2016; Guri-Rosenblit, 2018).

A pesar del consenso, surgen debates sobre ciertos aspectos conceptuales y prácticos de la modalidad. Un 20% considera que la inclusión educativa en la EaD depende de su implementación, subrayando que la modalidad no garantiza de manera automática la equidad y el acceso universal. Esto coincide con autores que advierten que, si no se diseñan estrategias pedagógicas adecuadas y no se asegura infraestructura tecnológica, la EaD puede reproducir desigualdades educativas (Tait, 2003; Bates, 2019). Otro punto de desacuerdo se refiere a la necesidad de tecnologías digitales: mientras la mayoría las considera esenciales para su éxito, algunos expertos destacan que la mediación puede incluir recursos no estrictamente digitales, como materiales impresos, radio o televisión educativa (Keegan, 2005; Moore *et al.*, 2011).

Estos datos reflejan estos consensos y divergencias. En Brasil, 14 expertos concordaron plenamente con la definición, mientras que 7 manifestaron acuerdo parcial, indicando que la calidad y la inclusión no siempre se garantizan. En México, 12 expertos coincidieron con la definición y 1 manifestó desacuerdo, señalando que la organización previa y la planificación del entorno de aprendizaje son esenciales para la efectividad de la EaD (Tabla 31).

Los puntos específicos del análisis muestran que los atributos deseables de la EaD —inclusión, flexibilidad y efectividad— no son inherentes a la modalidad, sino dependientes de su diseño, implementación y mediación docente. La práctica educativa requiere la participación activa de los estudiantes y una organización coherente de recursos didácticos, fomentando la construcción reflexiva del conocimiento en diferentes tiempos y espacios (Anderson, 2016; Moore *et al.*, 2011).

Asimismo, la EaD constituye un campo de investigación que permite explorar la diversidad de lenguajes, la interacción dialógica y la personalización del aprendizaje, siempre orientada por criterios de calidad socialmente referenciada (Guri-Rosenblit, 2018).

Educación remota

Este concepto registró que las concordancias fueron de Brasil 57% y México 76%, reconociendo la mediación del proceso de enseñanza con el uso de las tecnologías.

Tabla 32. Comparativo Educación remota

<p>La educación remota es una posibilidad de enseñar y aprender mediante el uso de tecnologías digitales. De esta manera, se implementa como un proceso educativo que reemplaza al proceso planificado y organizado para realizarse de manera presencial y que pasa a desarrollarse en una acción pedagógica a distancia. Se produce así una transposición de la organización del proceso educativo presencial utilizando diferentes tecnologías, con vistas a superar la distancia entre las personas, para trasladar la enseñanza presencial formal a entornos fuera de la escuela. Por lo tanto, no se tiene en cuenta el proceso estructurado de formación de docentes y estudiantes de una organización educativa que abarque las especificidades de la educación a distancia.</p>		
	Brasil	México
Concordancias	12 de acuerdo	10 de acuerdo
Discordancias	9 están parcialmente de acuerdo	1 parcialmente de acuerdo 2 en desacuerdo
Puntos específicos	<p>Una transposición del presencialismo a otros espacios.</p> <p>Más una forma de enseñanza que un tipo de educación.</p> <p>La enseñanza remota se caracteriza por garantizar la existencia del proceso educativo independientemente de la presencia de estudiantes en el mismo ambiente.</p>	<p>Permite la interacción de personas que no están situadas en el mismo espacio, y con ello acortar distancias (geográficas, económicas, sociales, culturales, etc.), puede ser mediada por TIC o no.</p> <p>Se sugiere eliminar el último enunciado de la definición, referente al proceso estructurado de formación de docentes y estudiantes, ya que genera</p>

		confusión. Se considera innecesaria integrar la educación remota como modalidad.
Palabras clave	Transposición No en persona Enseñanza Remoto Continuidad	Educación Distancia Espacio Mediaciones

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a los expertos, se entiende como un enfoque de enseñanza que permite continuar los procesos educativos mediante el uso de tecnologías digitales, facilitando la interacción entre estudiantes y docentes sin requerir la presencia física en el aula (Bozkurt *et al.*, 2020; Hodges *et al.*, 2020). Este enfoque se caracteriza por la transposición del aprendizaje presencial a entornos remotos, asegurando la continuidad educativa incluso ante situaciones que impiden la enseñanza presencial, como crisis sanitarias o restricciones geográficas (Mishra *et al.*, 2020; Rapanta *et al.*, 2020).

Los resultados muestran que un 76% de los expertos en México y un 57% en Brasil reconocen la mediación del proceso de enseñanza mediante tecnologías como un elemento central de la educación remota (Tabla 32). No obstante, se evidencian discordancias: algunos consideran que es más una transposición temporal del presencialismo que una modalidad educativa autónoma, y que su implementación no necesariamente sigue un diseño pedagógico estructurado como ocurre en la educación a distancia formal (Hodges *et al.*, 2020; Bozkurt *et al.*, 2020).

La educación remota garantiza la continuidad del proceso educativo, independientemente de la presencia física de estudiantes en el aula. Permite la interacción de personas ubicadas en distintos espacios, contribuyendo a acortar barreras geográficas, económicas, sociales y culturales (Mishra *et al.*, 2020). Puede ser mediada por tecnologías digitales, aunque no necesariamente requiere de un entorno virtual planificado como en la educación a distancia (Rapanta *et al.*, 2020).

Se recomienda eliminar la referencia al “proceso estructurado de formación de docentes y estudiantes”, ya que genera confusión y puede asociar erróneamente la educación remota con una modalidad formal de educación a distancia.

Esto se configura como una estrategia pedagógica de contingencia y continuidad, orientada a mantener la enseñanza en situaciones de restricción presencial, diferenciándose de la educación a distancia por su carácter temporal, reactivo y menos estructurado, aunque igualmente mediado por tecnologías (Bozkurt *et al.*, 2020; Hodges *et al.*, 2020).

CONCEPCIÓN DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EXPRESADA POR LOS ESPECIALISTAS

Brasil

La calidad en la educación es concebida como un concepto multifacético en constante construcción, que trasciende métricas simplistas. El análisis de las respuestas de los expertos destaca aspectos fundamentales, como la educación inclusiva y contextualizada, la formación integral y ciudadana, la equidad y democratización, así como la gestión y evaluación adaptativa; también subraya la valoración docente, incluyendo su bienestar físico y mental.

Se enfatiza la importancia de una visión sistémica e integradora que considere a todos los actores y elementos del proceso educativo, incluyendo una infraestructura adecuada. No obstante, el hecho de que los indicadores medibles se centren demasiado en ellos puede llevar a una visión reduccionista. Así mismo limitar la finalidad educativa al vínculo laboral deja a un lado el propósito: formar ciudadanos críticos y transformadores.

Algunas de las respuestas analizadas, debido a su enfoque fragmentado, aportan poco a una comprensión amplia y holística del tema. En general, la calidad de la educación surge de la interacción dinámica entre todos los involucrados, yendo más allá de la suma de sus partes. Este proceso requiere una reflexión continua sobre los objetivos y medios de la educación, con el propósito de formar individuos críticos y autónomos, comprometidos con la construcción de una sociedad más justa.

México

Según los expertos, el concepto de calidad en la educación es multidimensional, el 75% de ellos coincidió parcialmente en la pertinencia de establecer políticas orientadas a la permanencia estudiantil, así como a la promoción de la equidad y la democratización del acceso, la permanencia y el éxito educativo. El 25% subrayan la importancia de una educación inclusiva, que contemple el contexto de los estudiantes, sus necesidades específicas y estilos de aprendizaje, respondiendo a tanto a expectativas individuales como las aspiraciones sociales colectivas de la sociedad. El 100% manifestó estar parcialmente de acuerdo con la afirmación de que la calidad educativa (c) “Implica una política de permanencia estudiantil, equidad y democratización (acceso, permanencia y éxito)”.

Y solo en 2 ítems, 75% expertos afirman estar de acuerdo con los siguientes atributos:

- (a) “Una educación inclusiva que tenga en cuenta el contexto de los alumnos, sus necesidades y estilos de aprendizaje, atendiendo a sus expectativas individuales y también a las de la colectividad, respondiendo a las aspiraciones de la sociedad”.
- (s) “La calidad no depende de la modalidad”.

De las siete de las afirmaciones posibles, 75% de los participantes dijeron estar parcialmente de acuerdo con los siguientes atributos: (b, d, f, g, h, m, p).

Es especialmente notable para los investigadores analizar que, de 20 afirmaciones relacionadas con la concepción de la calidad en la educación, en 10 de ellas difieren los expertos, indicando que 25% está de acuerdo, 50% parcialmente de acuerdo o 25% en desacuerdo con los siguientes atributos: (d, i, j, k, l, n, o, q, r, t).

Los expertos coinciden en que la calidad en la educación es un constructo complejo, dinámico y multidimensional, que va más allá de los simples indicadores cuantitativos que debe adaptarse al contexto social, cultural, económico, pedagógico, institucional y político.

El análisis de las perspectivas de los expertos revela un consenso en torno a algunos pilares comunes:

- Inclusión educativa: con políticas educativas que consideren las diversidades de los estudiantes y garanticen su permanencia
- Formación ciudadana integral y crítica: abarcando las dimensiones profesional, personal, científica y social, promoviendo una participación transformadora.
- Equidad y democratización: garantizando el acceso y éxito educativo en condiciones igualitarias.
- Diversidad de experiencias educativas: al enriquecer el proceso de aprendizaje y promover el desarrollo integral.

Aunque hay coincidencias en estos puntos, también se identifica un consenso parcial en otros aspectos relevantes:

- La necesidad de una gestión participativa y flexible, que incorpore a todos los actores del proceso educativo
- La valorización docente, no solo la formación en metodologías, mediación y evaluación, sino también la remuneración, la salud física y mental de estos profesionales.
- La importancia de promover la autoevaluación continua de los estudiantes.
- La pertinencia de los contenidos, conectando el aprendizaje con las realidades y demandas sociales.
- El uso estratégico de tecnología e infraestructura sostenibles.

No obstante, persisten divergencias en torno a cuestiones clave: el uso de indicadores cuantificables como herramienta de evaluación, la relación entre la educación con el mercado laboral, la complejidad intrínseca del concepto de calidad que desafía las definiciones simplistas. Estas diferencias reflejan subjetividad y su evolución constante.

A pesar de las distintas perspectivas, los expertos coinciden en que la calidad es un proceso que exige la integración sinérgica de todos los actores y elementos del sistema educativo, apoyado en una infraestructura física y tecnológica adecuada. Además, requiere una reflexión profunda sobre los fines y medios de la educación,

con el objetivo de formar individuos críticos, autónomos y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa, con especial énfasis en la justicia social y la inclusión, a partir de una visión sistémica y una comprensión integral.

La formulación del concepto de calidad en la educación superior está vinculada al grado de acuerdo o desacuerdo entre los especialistas, sus perfiles, experiencias y contextos institucionales.

Esta realidad pone de manifiesto la importancia del debate y la construcción colectiva de un concepto de calidad ideal, que cumpla con los requisitos mínimos para su vigencia y se mantenga en constante desarrollo, demostrando que esta no depende de la modalidad, lo importante es la educación.

Capítulo VI

CONCLUSIONES



CONCLUSIONES

Esta investigación muestra que los marcos regulatorios y los procedimientos de aseguramiento de la calidad en la educación abierta, flexible y a distancia (EaD) en México y Brasil permiten confirmar la hipótesis de partida: ambos países han logrado avances relevantes en la construcción de políticas, lineamientos y mecanismos de evaluación, pero persisten diferencias sustantivas que inciden en la consolidación de esta modalidad como una opción educativa de calidad socialmente referenciada.

En relación con la pregunta de investigación, los hallazgos muestran que existen similitudes importantes entre ambos contextos, como la incorporación de la EaD en sus leyes generales de educación, el reconocimiento de la mediación tecnológica como elemento clave y la implementación de sistemas de evaluación institucional y de programas académicos. No obstante, también se evidencian diferencias significativas: mientras que en México los procesos de acreditación son predominantemente voluntarios y dependen de organismos intermedios como el COPAES y los CIEES; en Brasil el Ministerio de Educación establece criterios centralizados y obligatorios mediante el SINAES, lo que genera marcos regulatorios más rígidos, pero también con mayor alcance normativo.

Respecto al objetivo general de la investigación, la comparación sistemática permitió identificar tanto las convergencias como las divergencias entre los dos países y, a partir de ello, formular recomendaciones orientadas a la construcción de un marco referencial común que articule criterios pedagógicos, institucionales, tecnológicos y sociales.

De manera particular, se concluye que el aseguramiento de la calidad en la EaD requiere superar una visión meramente normativa para asumirse como un proceso integral y dinámico, en el cual la formación docente, el acceso equitativo a la infraestructura tecnológica, la flexibilidad curricular y la evaluación permanente constituyen dimensiones fundamentales.

En cuanto a los objetivos específicos, la investigación logró:

- Contrastar los marcos regulatorios: se evidenció que tanto México como Brasil han transitado de regulaciones incipientes hacia modelos más estructurados; sin embargo, aún carecen de un enfoque regional homogéneo que favorezca la movilidad y la cooperación interinstitucional.
- Analizar los procedimientos de aseguramiento de la calidad: en México predominan esquemas de evaluación externa y acreditación, mientras que en Brasil se enfatiza la supervisión y regulación estatal directa; ambos ofrecen aprendizajes que, al complementarse, podrían fortalecer la modalidad en la región.
- Evaluar la percepción de los actores clave: el consenso logrado mediante la técnica Delphi reflejó que los docentes y expertos consideran la calidad como un proceso integral, en el que la equidad en el acceso, la pertinencia pedagógica y la formación continua del profesorado son tan importantes como los requisitos normativos.
- Identificar áreas de oportunidad y mejores prácticas: en México destacan la flexibilidad normativa y la existencia de múltiples organismos acreditadores; en Brasil, la obligatoriedad de la evaluación y la institucionalización de la EaD como política pública. Ambos enfoques ofrecen elementos que pueden articularse para generar un modelo híbrido más robusto.

- Formular recomendaciones para políticas públicas: los resultados sugieren la necesidad de armonizar criterios, fortalecer la capacitación docente, garantizar la infraestructura tecnológica y consolidar redes de cooperación académica que impulsen la equidad y la excelencia educativa en América Latina.

La evaluación y acreditación de la educación superior es fundamental para garantizar la calidad académica, en este sentido, distintos países han desarrollado mecanismos para regular y supervisar la educación a distancia.

Se evidencia que México y Brasil han desarrollado crecimiento significativo en sus marcos normativos para la acreditación a distancia y que tienen un impacto significativo en la implementación de la modalidad.

Los criterios de la evaluación y acreditación de los programas educativos, de acuerdo a la interpretación de conceptos, son:

Tabla 33. Alineación de Criterios de Evaluación y Acreditación

Aspecto	Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES)	Normativa Brasileña en Educación Superior a Distancia
Ámbito	Nacional, aplicable a todas las instituciones de educación superior (IES) de México que ofrecen programas presenciales y a distancia.	Nacional, regulada principalmente por el Ministerio de Educación (MEC) y la Secretaría de Educación Superior (SESU) para instituciones públicas y privadas.
Criterios de Evaluación	Evaluación de programas académicos basada en indicadores como:	Evaluación de programas académicos con énfasis en acceso, calidad pedagógica, infraestructura tecnológica y formación docente para programas a distancia.
	- Calidad del plan de estudios	- Formación y capacitación de profesores para modalidad a distancia
	- Resultados de aprendizaje	- Uso adecuado de tecnologías de la información y comunicación
	- Capacitación del personal docente	- Evaluación continua de los estudiantes
Aspecto	Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES)	Normativa Brasileña en Educación Superior a Distancia

Acreditación de Programas	Es un proceso voluntario en el que las IES solicitan la evaluación externa para obtener la acreditación de sus programas académicos.	La acreditación de programas a distancia es obligatoria para todas las IES que ofrezcan educación superior a distancia, regulada por el MEC.
Agencias Evaluadoras	El proceso de evaluación es realizado por agencias acreditadoras como el Comité Mexicano de Acreditación (COMA) y otros organismos nacionales.	El MEC designa agencias externas y comités de evaluación especializados en modalidades a distancia para realizar los procesos de acreditación.
Normativa Principal	La Ley General de Educación y los lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).	La Ley de Directrices e Bases de la Educación Nacional (LDB) y los lineamientos del MEC con enfoque en el Reglamento para la Educación Superior a Distancia (Decreto 9.057/2017).
Evaluación Continua	Existe una evaluación periódica de programas para asegurar su calidad, basada en un sistema de autoevaluación y auditoría externa.	Evaluación continua del aprendizaje del estudiante mediante pruebas y análisis de la participación en las actividades virtuales.
Acceso y Equidad	Los criterios de acceso incluyen requisitos como la preparación previa y el cumplimiento de estándares académicos.	La normativa promueve acceso amplio a la educación superior mediante la modalidad a distancia, especialmente en zonas rurales y para públicos de bajos recursos.
Infraestructura Tecnológica	Se exige que las instituciones cuenten con infraestructura tecnológica adecuada para el ofrecimiento de programas a distancia.	Las IES deben contar con plataformas tecnológicas y sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) para garantizar el éxito de la educación a distancia.
Regulación de Modalidades	Aunque el SEAES cubre tanto la modalidad presencial como a distancia, la normativa específica para educación a distancia es regulada a través de otras leyes y normativas.	La modalidad a distancia está regulada por reglas específicas que aseguran que la calidad del contenido y la interacción en línea sea comparable a la presencial.

Fuente: elaboración propia

De lo anterior se identifica que México cuenta con un marco normativo claro y específico, el cual ha permitido un mayor número de programas educativos ofertados a través de la EaD y evaluados. Este

andamiaje legal se encuentra consolidado en la ley General de Educación 2021, por lo anterior, la percepción de los actores resultó más favorable.

Brasil cuenta con un sistema de evaluación centralizado (SINAES), se observan vacíos regulatorios y los propios actores expertos identifican la necesidad de contar con una normativa más profunda y específica para asegurar la calidad. De esta manera se confirma la hipótesis de la investigación, respecto a la diferencia significativa en la especificidad de los enfoques.

Existen divergencias en la interpretación de la calidad, por lo que los resultados de este estudio sentarán la base para la construcción de indicadores comunes para evaluar los programas en ambos países.

SIMILITUDES

- Buscan garantizar calidad académica y establecen mecanismos de evaluación.
- La mejora continua y la transparencia son principios fundamentales.
- Se promueve la supervisión y acreditación para asegurar el cumplimiento de estándares educativos.

DIFERENCIAS

- Enfoque y Aplicación: El SEAES es un sistema más amplio que evalúa instituciones y programas en todas las modalidades, mientras que la normativa brasileña se enfoca exclusivamente en la EaD.
- Supervisión: Mientras que el SEAES opera con organismos autónomos nacionales, en Brasil la supervisión recae directamente en el Ministerio de Educación.
- Flexibilidad: La normativa brasileña permite innovaciones tecnológicas más específicas, mientras que el SEAES aplica estándares generales a todas las modalidades sin diferenciaciones significativas.
- Proceso de Acreditación: En el SEAES, la acreditación sigue un esquema basado en la autoevaluación, evaluación externa y seguimiento, mientras que en Brasil se requiere autorización previa antes de operar programas a distancia, con procesos de fiscalización más estrictos.

La calidad de la Educación a Distancia resalta la importancia de adoptar enfoques que consideren las particularidades sociales, culturales y económicas de cada contexto. Ante las limitaciones de los modelos tradicionales de evaluación, la calidad socialmente referenciada se presenta como un enfoque esencial para garantizar que contribuya a la inclusión, la equidad y la transformación social.

Desde esta perspectiva debe trascender la simple transmisión de conocimientos, promoviendo la formación de ciudadanos críticos y autónomos. La educación a distancia puede ser un vehículo clave para

el cumplimiento de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en especial el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. La EaD, alineada con esto, puede ampliar el acceso al aprendizaje, reducir desigualdades y favorecer el desarrollo de competencias necesarias para un mundo en constante cambio.

Evaluarla desde un enfoque social transformador implica integrar indicadores cualitativos que reflejen las verdaderas necesidades educativas y culturales de la sociedad. Estos indicadores permiten una evaluación más integral de la calidad, fortaleciendo el diálogo, promoviendo la autonomía del estudiante y fomentando soluciones colaborativas ante los desafíos educativos. Esto también se vincula con otros ODS, como el 5 (igualdad de género), el 10 (reducción de desigualdades) y el 16 (promoción de sociedades inclusivas y pacíficas), ya que puede contribuir a cerrar brechas de acceso al conocimiento y fortalecer la participación equitativa en el aprendizaje.

Se reconoce que los estándares nacionales de calidad de la EaD en Brasil aún están en desarrollo a comparación de México. En este contexto, esta investigación pretende aportar una perspectiva más amplia, con la aportación y experiencia en la modalidad que han tenido los directivos del entonces Sistema de Universidad Virtual, ahora Centro Universitario de Guadalajara, rescatando las buenas prácticas para la mejora continua de la educación a distancia. Así, se espera que se consolide como un modelo educativo inclusivo, accesible y transformador, alineado con los principios de la Agenda 2030, asegurando que el conocimiento y la educación sean herramientas fundamentales para el desarrollo social y la equidad global.

En el caso de la flexibilidad educativa sigue siendo un concepto ambiguo y su implementación depende del contexto institucional y la disponibilidad de los recursos tecnológicos.

El rol que desempeña la tecnología en Brasil enfatiza su regulación en EaD; y en México, en la cobertura y accesibilidad, sin establecer estándares tecnológicos.

Como primer acercamiento, se presenta la propuesta *Dimensiones e Indicadores* considerando que el concepto de calidad en la educación a distancia tiene un abordaje complejo y multidimensional por diferentes culturas y contextos. Para su análisis, se propone una estructura compuesta por tres niveles jerárquicos: macro, que abarca aspectos de carácter nacional o global; meso, centrado en las dinámicas institucionales; y micro, enfocado en los cursos y procesos formativos específicos.

Las dimensiones se entienden como categorías amplias que permiten analizar diferentes aspectos de un objeto de estudio, mientras que los indicadores proporcionan información concreta sobre su estado actual. Esta información es fundamental para evaluar si los objetivos de la educación a distancia se están cumpliendo desde una perspectiva crítica y socialmente comprometida.

A partir de los resultados obtenidos mediante una encuesta aplicada bajo la metodología Delphi — desarrollada en dos fases—, se identificaron principalmente dos niveles relevantes: el meso y el micro. En la primera fase, se buscó consensuar criterios de calidad e innovación; en la segunda fase, se validaron los criterios definidos previamente. Como resultado, se señalaron elementos clave que sirvieron para

construir un marco de referencia de calidad en educación a distancia, fundamentado en los enfoques teóricos seleccionados durante la revisión bibliográfica inicial de esta investigación.

La propuesta de *Dimensiones e Indicadores* que se presenta en el Anexo 4 ofrecen una visión integral y estratégica sobre la evaluación de la calidad en la educación a distancia. Se observa una clara sinergia entre las regulaciones brasileñas y mexicanas, las cuales giran en torno a dimensiones y ejes fundamentales para garantizar la excelencia académica y la sostenibilidad de los programas en esta modalidad.

En cuanto a la *Dimensión Pedagógica: Eje de la Calidad Educativa*, el análisis confirma que es parte medular de la calidad en la EaD. La propuesta de indicadores se centra en la planeación y el diseño curricular, la pertinencia de los recursos de aprendizaje y la eficacia de las estrategias didácticas y de evaluación. Para esto es necesario no solo la verificación de la existencia de contenidos y actividades para enfocarse en la medición del impacto real en el desarrollo de competencias y habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes. La calidad pedagógica no se define solo por lo que se ofrece, sino por lo que el estudiante logra, no solo las aptitudes disciplinares sino el desarrollo de cualidades blandas.

Se considera la dimensión tecnológica como facilitadora del aprendizaje, que emerge como un pilar fundamental para el éxito. Los indicadores propuestos cubren la infraestructura de *hardware*, *software* y la capacitación del personal académico y técnico. Sin embargo, una perspectiva experta en EaD va más allá de la disponibilidad de la tecnología. Es imperativo evaluar la usabilidad, la accesibilidad y la adopción efectiva de estas herramientas por parte de todos los actores del proceso educativo. Un entorno tecnológico robusto debe ser intuitivo, estar al servicio de los objetivos pedagógicos y no ser un obstáculo, es decir, debe ser un facilitador invisible del aprendizaje y no el fin en sí mismo.

En todas las instituciones, la dimensión de gestión institucional debe considerarse como elemento estratégico que sostiene la operación. Esta abarca la planificación estratégica, la asignación de recursos y la formación continua del personal directivo y de apoyo al proceso educativo. Para asegurar la sostenibilidad y la adaptabilidad de los programas, es vital que los indicadores de gestión midan la capacidad para innovar y responder a las dinámicas del entorno educativo y tecnológico, así como la flexibilidad, la eficiencia administrativa y el soporte académico al estudiante.

Se debe considerar la evaluación y mejora continua como un proceso holístico y dinámico. La propuesta de indicadores del Anexo 4 representa un punto de partida, pero para un avance sostenido es necesario complementar los indicadores cuantitativos (tasas de retención, de titulación) con una evaluación cualitativa que integre a los estudiantes, docentes y a todos los que integran la comunidad académica y administrativa. La percepción de satisfacción, la relevancia de los aprendizajes y el desarrollo de habilidades blandas son indicadores cualitativos que ofrecen una comprensión más profunda y completa de la calidad. La integración de estas dimensiones en un sistema de evaluación coherente permitirá a las instituciones trascender el cumplimiento normativo para alcanzar una verdadera cultura de excelencia en la educación a distancia.

En síntesis, los resultados que se presentan permiten afirmar que los objetivos planteados fueron alcanzados, otorgando coherencia y validez a los hallazgos como se presenta en la Tabla 35 donde se especifica la correlación del estudio.

Tabla 34. Correlación México-Brasil

Dimensión	México	Brasil	Relación/Correlación
Regulación	Marco normativo en expansión con inclusión de modalidades (abierta, en línea, híbrida). Normatividad relativamente clara desde la Ley General de Educación y lineamientos de la SEP.	Normatividad fragmentada, con mayor centralización a través del MEC y el SINAES. Avances con el Sistema UAB, pero con vacíos en la especificidad de criterios de calidad.	La claridad normativa en México se relaciona con mayor diversidad de prácticas institucionales; en Brasil, la centralización y vacíos normativos se correlacionan con implementación desigual.
Prácticas de calidad	Prácticas institucionales más diversificadas; existencia de programas históricos como Telesecundaria, Prepa en Línea-SEP y universidades virtuales estatales.	Prácticas menos homogéneas, aún en proceso de institucionalización en varias universidades federales. Predomina una implementación reactiva ante políticas públicas externas.	Las prácticas consolidadas en México están asociadas a marcos legales más estables; en Brasil, la falta de estandarización normativa se correlaciona con prácticas heterogéneas.
Percepción de actores	Percepción positiva hacia la consolidación normativa, aunque persisten retos de equidad y brecha digital	Percepción crítica en torno a la ausencia de normativas específicas y a la falta de criterios homogéneos de calidad.	En México, mayor certidumbre normativa se correlaciona con percepciones más favorables; en Brasil, la falta de regulación específica se asocia a percepciones más críticas.

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la investigación (2025)

En primer término, se cumplió con el propósito de analizar comparativamente los marcos regulatorios, evidenciando coincidencias como divergencias que ponen de manifiesto la necesidad de armonizar las normativas y fortalecer mecanismos que garanticen estándares de calidad en ambas regiones.

Se identificaron los antecedentes históricos de la EaD, lo cual permitió comprender la evolución normativa e influencia en los procesos de institucionalización de la modalidad, así como su comparación, pues si bien, ambos han realizado esfuerzos significativos, aún persisten vacíos regulatorios que dificultan la consolidación de un referente común.

Por su parte, las prácticas de aseguramiento de la calidad implementadas en las IES muestran avances diferenciados: en México se ha consolidado lineamientos nacionales orientados a acreditación y evaluación; en Brasil la modalidad continúa en proceso de institucionalización, con énfasis en la cobertura e inclusión. Esta disparidad confirma la hipótesis de la investigación en cuanto a la existencia de diferencias significativas en la especificidad de los enfoques aplicados en cada contexto.

En concordancia con el objetivo de analizar las áreas de oportunidad y mejores prácticas, los hallazgos destacan la necesidad de fortalecer la formación docente, reducir brechas digitales pues, aunque hay esfuerzos de ambos países, aún persisten grandes diferencias entre regiones. También se identifican oportunidades en lo que respecta a innovación pedagógica, la flexibilidad curricular y la internacionalización de la matrícula.

En conclusión, esta investigación aporta una perspectiva comparativa entre México y Brasil que no solo fortalece el campo teórico y metodológico sobre la EaD sino que es un insumo para la toma de decisiones en materia de política pública en el contexto latinoamericano.

REFERENCIAS

- Acuerdo número 18/11/18 por el que se emiten los lineamientos por los que se conceptualizan y definen los niveles, modalidades y opciones educativas del tipo superior. (2018, 27 de noviembre). *Diario Oficial de la Federación (DOF)*. México. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5544816&fecha=27/11/2018#gsc.tab=0
- Anderson, T. (2016). *The theory and practice of online learning* (2nd ed.). Athabasca University Press.
- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning* (2nd ed.). AU Press.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2001). *Plan maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia. Líneas estratégicas para su desarrollo*. Universidad Autónoma de Nuevo León, México. <http://sistemas.dti.uaem.mx/sead/anuiес-centrosur/pdf/plan.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2023a). *Misión, visión y objetivos estratégicos*. <http://www.anuiес.mx/abosconuiес/acerca-de-la-anuiес/mision-vision-y-objetivos-estrategicos>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2023b). *Innovación en educación superior*. <http://www.anuiес.mx/programas-y-proyectos/proyectos-academicos/innovacion-en-educacion-superior>
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7.ª ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Bartolomé, A. (2004). Blended learning. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (23), 7–20.
- Barros, D. M. V. (Ed.). (2023). *Estilos pedagógicos de internacionalización en el mundo digital: De la alfabetización a la educación superior* (Colección de Educación a Distancia y eLearning n.º 19). Universidade Aberta de Portugal; University of Coimbra Press. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/15168>
- Barreyro, G. B. (2020). La acreditación/evaluación de la educación superior brasileña. *Integración y Conocimiento*, 9(1), 30–47. <https://doi.org/10.11606/T.48.2019.tde-13092019-104503>
- Bates, T. (2019). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Tony Bates Associates.
- Bosco Hernández, M. D., & Barrón Soto, H. S. (2008). *La educación a distancia en México: Narrativa de una historia silenciosa*. Universidad Nacional Autónoma de México, División Sistema Universidad Abierta Facultad de Filosofía y Letras. [http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/10391/3714/1/Bosco Barron Educacion a distancia Mex 2008.pdf](http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/10391/3714/1/Bosco%20Barron%20Educacion%20a%20distancia%20Mex%2008.pdf)

- Bosco Hernández, J. A., & Barrón Soto, C. (2008). *Historia de la educación en México: Desde la colonia hasta la modernidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126.
- Brasil. (1996, 28 de marzo). *Ação direta de inconstitucionalidade nº 815-3, Distrito Federal*. Jurisprudência Supremo Tribunal Federal. <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=266547>
- Brasil. (2017, 25 de mayo). *Decreto nº 9.057*. <http://www.planalto.gov.br>
- Brasil. (2023). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, Senado Federal. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brunner, J. J. (2011). Gobernanza universitaria: Tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación Superior*, 40(159), 13–38.
- Caetano P.M (2024a). Educación a Distancia: Concepción e Implicaciones. Conectando el conocimiento: Tecnologías y reglamentación de la educación a Distancia en Argentina, Brasil. México y Mozambique. Edutecne. <http://hdl.handle.net/20.500.12272/11372>
- Caetano P.M. (2024b). Educación Remota. Una mirada conceptual. Conectando el conocimiento: Tecnologías y reglamentación de la educación a distancia en Argentina, Brasil. México y Mozambique. Ed.Edutecne. 2024. <http://hdl.handle.net/20.500.12272/11372>
- Cámara de Diputados. (2021). La Cámara de Diputados incorpora en la ley la educación a distancia, en línea, virtual, semipresencial e híbrida (Boletín No. 6432). <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/camara/Comunicacion/Boletines/2021/Abril/28/6432-La-Camara-de-Diputados-incorpora-en-ley-la-educacion-a-distancia-en-linea-virtual-semipresencial-e-hibrida>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2023, 6 de junio). *Diario Oficial de la Federación (DOF)*. México. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (CONACES). (2023). *Marco general del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES)*. https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/marco_gral_SEAES.pdf

- Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México. (2023). Historia. <https://camcm.aefcm.gob.mx/wordpress/index.php/historia/>
- CIEES. (2021). *Manual general para la evaluación de programas educativos*. <https://www.ciees.edu.mx>
- Che, A. J. M., & Sosa, J. E. P. (2021). Escuelas cerradas, aulas abiertas: Estrategias de enseñanza remota en una comunidad rural de Yucatán. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 51, 215–250. <https://www.redalyc.org/journal/270/27067721015/html>
- CONACES. (2022). *Política nacional de evaluación y acreditación de la educación superior*. México. https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/conaces/pdf/politica_nacional.pdf
- Copado, A. (2022). Evaluación del aprendizaje: Un siglo de educación a distancia en México. *Revista Innova Educación*, 4(4), 7–19. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.04.001>
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior [COPAES]. (2022). *Lineamientos generales para la acreditación*. <https://www.copaes.org.mx>
- Cronin, C., & MaLaren, I. (2018). Conceptualising OEP: A review of theoretical and empirical literature. *Open Praxis*, 10(2), 127–143
- Dias Sobrinho, J. (2008). Avaliação da educação superior no Brasil: Dinâmicas e tendências. *Educação & Sociedade*, 29(104), 487–512. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200007>
- Dirección General @prende.mx. (2020). *La Telesecundaria celebra su 52 aniversario*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/aprendemx/articulos/la-telesecundaria-celebra-su-52-aniversario?idiom=es>
- Dirección General @prende.mx. (2021). *Conoce los cursos disponibles para docentes en la plataforma MéxicoX*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/aprendemx/articulos/conoce-los-cursos-disponibles-para-docentes-en-la-plataforma-mexicox?idiom=es>
- Dirección General @prende.mx. (2022). *Conoce los cursos en línea del Colegio de México disponibles en la plataforma MéxicoX*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/aprendemx/articulos/conoce-los-cursos-en-linea-del-colegio-de-mexico-disponibles-en-la-plataforma-mexicox?idiom=es>
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Fonseca, M. A. R. da. (2020). *Qualidade da educação superior e a distância no Brasil: Entre o revelado e o velado* (Tesis de maestría, Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação). Repositorio Digital de Tesis y Disertaciones. <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11236>

- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: Preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9–32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García-Aretio, L. (2021). *Educación a distancia y virtual: Enfoques y perspectivas*. Editorial UNED. <https://www.researchgate.net/profile/Lorenzo-Garcia-Aretio/publication/2357>
- García-Aretio, L. (2021). *Educación a distancia en tiempos de pandemia: Una visión global*. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(1), 9–28. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>.
- García Aretio, L. (2017). *Educación a distancia y virtual: Conceptos, paradigmas y métodos*. Madrid: UNED.
- González, L., & Pérez, R. (2021). Evaluación y acreditación en educación superior: Un análisis comparativo. *Revista Latinoamericana de Educación*, 15(2), 45-60
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3–21). Pfeiffer
- Guri-Rosenblit, S. (2018). *Digital technologies in higher education: Sweeping expectations and actual effects*. Springer.
- Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends*, 63(5), 564–569
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill España. ISBN 978-1-4562-2396-0
- Inamorato dos Santos, A., Punie, Y., & Castaño Muñoz, J. (2016). *Opening up Education: A support framework for higher education institutions*. JRC Science for Policy Report. European Commission.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2023). *Estadísticas a propósito del Día Mundial del Internet (17 de mayo). Datos nacionales. Comunicado de Prensa 266/23*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2023/EAP_Internet23.pdf
- INEGI. (2022). *Estadísticas sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <https://www.inegi.org.mx>

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2021). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. <https://www.gov.br/inep>
- Lima, D. C. B. P. (2024). *Educación flexible: Concepto y características*. En *Conectando el conocimiento: Tecnologías y reglamentación de la educación a distancia en Argentina, Brasil, México y Mozambique*. Edutecne. <http://hdl.handle.net/20.500.12272/1137>
- Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión. (2021, 20 de mayo). *Diario Oficial de la Federación*. México. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFTR.pdf>
- Ley General de Educación. (2019, 30 de septiembre). *Diario Oficial de la Federación*. México. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Lima, D. C. B. P., & Assis, L. M. de. (2018). Arena constitutiva de la educación superior a distancia: Las reglas del juego y cómo se juega. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 34(1). <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/82461/48069>
- Lima, L., Santos, A., & Teixeira, E. (2018). Universidade Aberta do Brasil: avanços e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 23(73), e230016. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230016>
- López, R., & Ramírez, J. (2019). Regulación y acreditación de la educación superior a distancia en México: retos y perspectivas. *Revista de la Educación Superior*, 48(191), 1–20. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.191>.
- Maieski, A. (2024). La educación híbrida en un escenario de imprecisión teórica. En *Conectando el conocimiento: Tecnologías y reglamentación de la educación a distancia en Argentina, Brasil, México y Mozambique*. Edutecne. <http://hdl.handle.net/20.500.12272/1137>
- Maieski, R. (2024). Educación híbrida y enseñanza digital: Perspectivas y desafíos. *Revista Internacional de Educación a Distancia*, 30(1), 85–102.
- Maieski, R. (2024). Educação híbrida e ensino digital: Perspectivas e desafios. *Revista Internacional de Educação a Distância*, 30(1), 85–102. <https://doi.org/10.53628/emrede.v11i.1052>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2013). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. U.S. Department of Education
- MejorEdu. (2023). *Pensar la clase en la educación a distancia*. Gobierno de México. <https://www.mejoredu.gob.mx/seccion-insercion/estacion-5-e/pensar-la-clase-en-la-educacion-a-distancia>
- Minayo, M. C. D. S. (1994). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. In *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 80-80). <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/748>

- Ministério da Educação [MEC]. (2023). *Políticas públicas para a educação a distância no Brasil*. MEC. <https://www4.planalto.gov.br/legislacao/>
- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100012
- Moore, M. G., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129–135.
- Moreno, E., & Chan, A. (2014). *La cercanía de la distancia: 1989–2014*. Universidad de Guadalajara.
- Navarrete-Cazales, Z., & Manzanilla Granados, H. M. (2017). Panorama de la educación a distancia en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 65–82. <https://doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.4>
- Navarrete-Cazales, Z., & López Hernández, P. A. (2022). La telesecundaria en México. *Perfiles Educativos*, 44(178), 63–78. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2022.178.60673>
- Ochoa-Alcántar, J. M., García-López, R. I., & Cuevas-Salazar, O. (2021). Enseñanza remota de emergencia durante la pandemia de Coronavirus. *Pädi Boletín Científico de Ciencias Básicas e Ingenierías del ICBI*, 9(Especial), 36–41. <https://doi.org/10.29057/icbi.v9iEspecial.7489>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Guía iberoamericana para la evaluación de la calidad en la educación a distancia*. https://www.oei.org.br/files/954_01062020_guia-de-calidad-iberoamericana-sobre-educacion-a-distancia.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2023). *Internet access (indicator)*. <https://doi.org/10.1787/69c2b997-en>
- Padilla, B. C., & García, M. F. (2024). Aproximaciones a la conceptualización del e-learning. En *Conectando el conocimiento: Tecnologías y reglamentación de la educación a distancia en Argentina, Brasil, México y Mozambique*. Edutecne. <http://hdl.handle.net/20.500.12272/11372>
- Padilla Rodríguez, B. C. (2022). The rise and fall of the HyFlex approach in Mexico. *TechTrends*, 66, 911–913. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00780-3>
- Pádua, A. (2024). Educación abierta: Definiciones sobre un sujeto en transformación. En *Conectando el conocimiento: Tecnologías y reglamentación de la educación a distancia en Argentina, Brasil, México y Mozambique*. Edutecne. <http://hdl.handle.net/20.500.12272/11372>
- Proyecto MCTIC/CNPq n. 28/2018, 428301/2018-5. Red de Calidad y regulación en el contexto de la educación abierta, flexible y a distancia en Brasil y América Latina. <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>

- Proyecto CNPq/MCTI N° 10/2023, Red de Calidad y regulación en el contexto de la educación abierta, flexible y a distancia en Brasil y América Latina. <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>
- Rama, C. (2016). La educación a distancia en América Latina: desde la educación semipresencial a la educación en línea. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 25–44. <https://doi.org/10.5944/ried.19.2.15619>
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the COVID-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923–945.
- Roesler, J. (2011). *Brasil. Leyes, normas y reglamentos que regulan la educación superior a distancia y en línea en América Latina y el Caribe (CALED)*. <https://www.caled-ead.org/sites/default/files/files/leyesnormas.pdf>
- Resnik, D. B. (2020). *Ethics of research with human subjects: Protecting people, advancing science, promoting trust*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-48415->
- Rozados, H. B. F. (2015). O uso da técnica Delphi como alternativa metodológica para a área da Ciência da Informação. *Revista Em Questão*, 21(3). <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/download/58422/36043>
- Ruiz Lagier, V. (2013). El maestro rural y la revista de educación: El sueño de transformar al país desde la editorial. *Signos Históricos*, 15(29), 36–63. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-44202013000100002&lng=es&tlng=es
- Salinas, J. (2012). La educación flexible y el aprendizaje en red. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 15(1), 15–38. <https://doi.org/10.5944/ried.1.15.1024>
- Sangrà, A., Vlachopoulos, D., & Cabrera, N. (2012). Building an inclusive definition of e-learning: An approach to the conceptual framework. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(2), 145–159.
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Servicio Nacional de Bachillerato en línea: Prepa en línea*. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/servicio-nacional-de-bachillerato-en-linea-prepa-en-linea>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Agenda digital educativa*. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf

- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Boletín SEP no 172: Más de 639 millones de usuarios de 150 países visitan sitio web Aprende en Casa: SEP*. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-172-mas-de-639-millones-de-usuarios-de-150-paises-visitantes-sitio-web-aprende-en-casa-sep?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Marco normativo de la educación a distancia en México*. SEP. <https://www.gob.mx/sep/documentos/marco-normativo-31247>
- Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica, & Organización de Estados Iberoamericanos. (2021). *Herramientas didácticas para el aprendizaje a distancia*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202108/202108-RSC-Herramientas%20did%C3%A1cticas%20para%20el%20aprendizaje%20a%20distancia.pdf>
- Secretaría de Gobernación. (2023). *Breve historia del periódico oficial en México*. <https://dof.gob.mx/historia.php#gsc.tab=0>
- Silva, M. A. da. (s.f.). *Qualidade social da educação pública: Algumas aproximações*. <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>
- Silva, R., & Almeida, P. (2020). Regulación de la educación a distancia en América Latina: Retos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Políticas Educativas*, 12(1), 45–67.
- Siemens, G. (2013). Massive open online courses: Innovation in education? En R. McGreal, W. Kinuthia & S. Marshall (Eds.), *Open educational resources: Innovation, research and practice* (pp. 5–15). Commonwealth of Learning. <https://www.oerknowledgecloud.org/record565>
- Sistema de Universidad Virtual [SUV]. (2006). *Informe de actividades 2006*. Universidad de Guadalajara. <https://www.udgvirtual.udg.mx/informe-2006>
- Sistema de Universidad Virtual [SUV]. (2009). *Informe de actividades 2009*. Universidad de Guadalajara. <https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/brochure2009-2010.pdf>
- Sistema de Universidad Virtual [SUV]. (2011). *Informe de actividades 2011*. Universidad de Guadalajara. <https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/anexoestadistico2010-2011.pdf>
- Sistema de Universidad Virtual [SUV]. (2012). *Informe de actividades 2012*. Universidad de Guadalajara. <https://www.udgvirtual.udg.mx/informe-2012-2013>
- Tait, A. (2003). Reflections on student support in open and distance learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(1), 1–16.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2022). *Interrupción y respuesta educativa*.

<https://webarchive.unesco.org/web/20220626172228/https://es.unesco.org/covid19/education-response/>

UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>

UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO

María Félix García Quezada. Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos. Profesora de Tiempo completo del Centro Universitario de Guadalajara de la Universidad de Guadalajara, Maestra en Educación con especialidad en Planeación Educativa. Perfil PRODEP. Es integrante del cuerpo académico Estudios Organizacionales y Gestión de la Calidad en Ambientes Virtuales. Miembro de la red de calidad y educación en el contexto en educación abierta flexible y a distancia Brasil e Internacional. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9128-2490> correo electrónico felix.garcia@cugdl.udg.mx

Rosana Ruiz Sánchez. Doctora en Derecho. Profesora de tiempo completo en el Centro Universitario de Guadalajara y de la Costa, de la Universidad de Guadalajara. Maestra en Derecho con orientación en Administración de Justicia y Seguridad Pública. Perfil PRODEP. Es integrante del cuerpo académico Seguridad Ciudadana y Régimen Jurídico de los Organismos Descentralizados. Miembro de la Red de Investigadores y Docentes de México, América Latina, Andorra y España (RIDMAE). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel candidato. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3023-118X>. Correo electrónico: rosana@cugdl.udg.mx ID SCOPUS 59390224700

