



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Informática

Desarrollo del marco normativo correspondiente a la modalidad educativa a distancia en la Universidad Autónoma de Querétaro

Tesis

Que como parte de los requisitos
para obtener el Grado de
Doctora en Tecnología Educativa

Presenta

Liliana Yáñez Soria

Dirigido por:

Dr. Ricardo Chaparro Sánchez

Querétaro, Qro., octubre de 2023



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales
de Información



Desarrollo del marco normativo correspondiente a la
modalidad educativa a distancia en la Universidad
Autónoma de Querétaro

por

Liliana Yáñez Soria

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Clave RI: IFDCC-85186



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Informática

Doctorado en Tecnología Educativa

Desarrollo del marco normativo correspondiente a la modalidad educativa a distancia en la Universidad Autónoma de Querétaro

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado
Doctora en Tecnología Educativa

Presenta

Liliana Yáñez Soria

Dirigida por:

Dr. Ricardo Chaparro Sánchez

Dr. Ricardo Chaparro Sánchez

Presidente

Dra. Ana Marcela Herrera Navarro

Secretario

Dr. Ma. Sandra Hernández López

Vocal

Dra. Sandra Luz Canchola Magdaleno

Suplente

Dra. Ma. Teresa García Ramírez

Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.

Octubre 2023

DEDICATORIAS

Dedico este trabajo de investigación a los estudiantes que han pasado por las aulas del Plantel Norte UAQ, dado que todos los conocimientos, habilidades y experiencias adquiridas no solo son para mi crecimiento profesional, sino que tienen la intención de aportar algo positivo a nuestra sociedad.

También lo dedico a la comunidad de docentes de la Universidad Autónoma de Querétaro, con quienes he compartido conocimientos y experiencias, además de beneficiarme de su compañía que en algunas ocasiones se ha convertido en una verdadera amistad.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco en primer lugar a mi director de tesis, Dr. Ricardo Chaparro Sánchez, quien con su constante tesón, paciencia y conocimiento pudo guiarme correctamente por la senda de la investigación científica. Igualmente, a los miembros del Comité Tutorial, pues con su compañía y sabios consejos aportaron mejoras relevantes al trabajo de tesis.

El cuerpo docente del Doctorado también merece una mención especial, al poner su esfuerzo y habilidades para elevar la calidad y profundidad de mis aprendizajes, en cada periodo lectivo.

De igual forma, agradezco la oportunidad de haber sido beneficiada con una beca CONACyT durante mis estudios de doctorado, como resultado de pertenecer este programa de doctorado al Programas Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

Por último, estoy profundamente agradecida a mis padres, quienes me formaron y cuidaron cada día de sus vidas con la ilusión de educar hijos que ejercieran una influencia positiva en su comunidad, pero también que fuéramos felices en la vida.

ÍNDICE

DEDICATORIAS	i
AGRADECIMIENTOS	ii
ÍNDICE	iii
ÍNDICE DE TABLAS	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	vii
SIGLAS Y ACRÓNIMOS	viii
RESUMEN	xi
Introducción	1
Capítulo 1. Políticas sobre educación a distancia en el mundo	5
1.1. Situación de la educación a distancia en el mundo	5
1.1.1 Europa Norteamérica y Australia	6
1.1.2. África, Asia y Latinoamérica	7
1.1.3. Asia y Latinoamérica	9
1.2. Aparición de la educación a distancia en el mundo	12
1.3. Marco normativo para el nivel superior en México	15
1.3.1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (disposiciones generales)	16
1.3.2. Ley General de Educación	18
1.3.3. Ley General de Educación Superior	19
1.4. Políticas sobre educación a distancia en México, un recorrido histórico.....	19
Capítulo 2. Marco normativo: legislación, gestión y tecnología educativa	29
2.1. Política	29
2.1.1. Políticas nacionales educativas	30
2.1.2. Tipos de marcos normativos para educación superior	31
2. 1. 3. Marco normativo a distancia a nivel educativo superior	33
2.2. Elementos comunes a marcos normativos a distancia en educación superior	36
2.2.1. Profesor dentro de la educación a distancia	37
2.2.2. Estudiante dentro de la educación a distancia	38
2.2.3. Subsistemas derivados de la educación a distancia	40
2.2.4. Tecnología en la educación a distancia	41

2.2.5. Instituciones de educación superior que ofrecen educación a distancia	43
2.3. Modelos de aseguramiento de calidad para educación a distancia	44
2.3.1. Procesos de acreditación y certificación	46
2.3.2. Sistemas de aseguramiento de calidad.....	48
2.3.3 Características comunes de modelos normativos de aseguramiento de calidad	51
2.4. Estructuras de organización de los modelos de aseguramiento de calidad	52
2.5. Modalidades educativas	53
2.5.1. Educación a distancia.....	55
2.5.2. Educación semipresencial	55
2.5.3. Educación presencial mediada por tecnología.....	56
Capítulo 3. Metodología.....	58
3.1 Paradigmas de la investigación: Sociocrítico	58
3.2 Enfoques metodológicos	59
3.3 Método: Investigación Basada en Diseño.....	60
3.4 Métodos de contrastación.....	62
3.5 Instrumentos que acompañan al modelo.....	63
Capítulo 4. Resultados.....	65
4.1. Primer resultado: Ejes que vertebran un modelo de educación a distancia a nivel superior ...	65
4.2 Segundo resultado: Elementos básicos que componen un marco normativo a distancia	79
4.3. Análisis de los primeros dos resultados.....	99
4.4 Proceso de validación de entrevista mediante juicio de expertos.....	103
4.5. Tercer análisis: Entrevistas realizadas a encargados de programas a distancia	114
4.6 Cuarto análisis: Resultados según tres dimensiones del modelo a distancia	133
4.7. Instrumentos del Modelo para educación a distancia a nivel superior	145
4.7.1 Diagnóstico de un programa de educación a distancia	147
4.7.2 Modelo para educación superior a distancia	148
4.7.3 Evaluación del modelo de educación a distancia	153
Discusión de la investigación	155
Conclusiones	161
Bibliografía y referencias.....	164
Apéndice 1. Representación gráfica del diagnóstico, modelo y evaluación a distancia.	176
.....	177

.....	180
Apéndice 2. Bitácora primera reunión con la dirección de actualización y legislación universitaria	
.....	181
Apéndice 3. Versión Final de Entrevista a Actores clave de Programas Educativos a Distancia .	183
Apéndice 4. Artículos publicados durante el doctorado	186

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Ejes de interpretación para construir un modelo de EaD.....	80
Tabla 2 Universidades públicas y privadas con marcos normativos a distancia	81
Tabla 3 Nombre de los organismos dedicados a la atención de la educación a distancia. .	82
Tabla 4 Estructura de las modalidades a distancia dentro de las universidades e IES.	84
Tabla 5 Aspectos del proceso de validación de la entrevista.....	105
Tabla 6 Categorías e indicadores de validación cualitativa.....	108
Tabla 7 Estructura del formato de validación.	111
Tabla 8 Actores educativos según cada programa académico a distancia- UAQ.....	123
Tabla 9 Pasos del proceso de revisión de calidad de un sistema de EaD.	145

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Etapas de innovación tecnológica.	12
Figura 2 Marcos normativos en educación.	16
Figura 3 Distribución de modalidades educativas en Latinoamérica.	28
Figura 4 Tipos de marcos normativos en educación superior.	32
Figura 5 Elementos que integran a la EaD.	37
Figura 6 Modalidades educativas no escolarizadas.....	54
Figura 7 Etapas de la investigación basada en diseño.....	61
Figura 8 Elementos de análisis para construir un modelo de EaD.	67

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

<i>CALED</i>	<i>Instituto Latinoamericano y del Caribe de calidad y educación a distancia.</i>
<i>CAPIT</i>	<i>Cursos de actualización profesional y capacidades.</i>
<i>CIIES</i>	<i>Comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior</i>
<i>CONACyT</i>	<i>Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología</i>
<i>CONAHCyT</i>	<i>Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología</i>
<i>Const.</i>	<i>Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos</i>
<i>DEDIE</i>	<i>Dirección de Educación a Distancia e Innovación Educativa</i>
<i>DOF</i>	<i>Diario Oficial de la Federación</i>
<i>EaD</i>	<i>Educación a distancia</i>
<i>ERE</i>	<i>Enseñanza remota de emergencia.</i>
<i>IBD</i>	<i>Investigación basada en diseño.</i>
<i>IES</i>	<i>Instituciones de educación superior.</i>
<i>IPN</i>	<i>Instituto Politécnico Nacional.</i>
<i>LFE</i>	<i>Ley Federal de Educación.</i>
<i>LGES</i>	<i>Ley General de Educación Superior.</i>

OCDE	<i>Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.</i>
PND	<i>Plan Nacional de Desarrollo.</i>
SEP	<i>Secretaría de Educación Pública.</i>
SEAD	<i>Sistema de Enseñanza Abierta y a Distancia.</i>
EADTU	<i>The European Association of Distance Teaching Universities.</i>
SNP	<i>Sistema Nacional de Posgrados.</i>
SUAyED	<i>Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia.</i>
TAC	<i>TAC Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento</i>
TIC	<i>Tecnologías de la Información y la Comunicación</i>
UNACH	<i>UNACH Universidad Autónoma de Chiapas</i>
UACH	<i>Universidad Autónoma de Chihuahua</i>
UAEM	<i>Universidad Autónoma del Estado de México</i>
UAT	<i>Universidad Autónoma de Tamaulipas</i>
UAQ	<i>UAQ Universidad Autónoma de Querétaro</i>
UABJO	<i>Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca</i>
UdeG	<i>Universidad de Guadalajara</i>

<i>UDLAP</i>	<i>Universidad de las Américas de Puebla</i>
<i>UNAM</i>	<i>Universidad Nacional Autónoma de México</i>
<i>UNACAR</i>	<i>UNACAR Universidad del Carmen de Campeche</i>
<i>UNESCO</i>	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
<i>UPIICSA-IPN</i>	<i>Unidad Profesional Interdisciplinar de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas del Instituto Politécnico Nacional</i>
<i>UV</i>	<i>Universidad Veracruzana.</i>

RESUMEN

La educación superior promueve el desarrollo social, político y económico de un país, pero también enfrenta retos como calidad y cobertura, que se buscan superar mediante modalidades de enseñanza a distancia. El objetivo general es desarrollar un modelo normativo que proporcione las condiciones académicas, tecnológicas y administrativas para dar certeza a los procesos educativos a distancia dentro de la UAQ. Los objetivos particulares son: identificar frontera del conocimiento; desarrollar el marco teórico aplicando la cartografía conceptual; Elaborar un modelo para educación a distancia; Realizar un diagnóstico de la situación de la educación a distancia dentro de la UAQ además de realizar ajustes en el modelo con base en los resultados obtenidos. El supuesto indica que el aspecto normativo coadyuvará a armonizar los programas educativos a distancia en la UAQ. La hipótesis es: Al implementar un modelo normativo dentro del sistema educativo a distancia en la UAQ, se apreciará el nivel de respaldo que dicho modelo daría a dichos programas. Este modelo se alinearán con las políticas públicas educativas vigentes, así como el contexto institucional. El método será la Investigación basada en Diseño, que implica ciclos iterativos basados en el estado del arte, análisis documentales, así como la interpretación de entrevistas a actores dentro de programas educativos a distancia. Este documento tiene cuatro capítulos. El primero contiene un panorama general sobre la situación educativa a distancia a nivel mundial, en Latinoamérica y México. El segundo realiza una exploración conceptual sobre política nacional educativa, marco normativo y marco normativo a distancia. El tercero aborda teorías referidas a la educación a distancia como fenómeno educativo y el cuarto traza el diseño de la metodología. Los resultados indican la importancia de un diagnóstico sobre programas a distancia a nivel superior, previo a la aplicación del modelo para educación superior a distancia en beneficio de la calidad y cobertura educativas. Se recomienda extender la población de universidades estudiadas a otras instituciones en el extranjero, o de financiamiento privado.

Palabras clave: *educación a distancia, educación superior, modelo para educación superior a distancia, diagnóstico, evaluación de calidad educativa.*

ABSTRACT

Higher education is a marker for social, political, and economic development in a country. Meanwhile, higher education faces some challenges such as coverage and quality. To do so, universities have considered several strategies, such as adopting teaching modalities unlike face- to- face, such as distance education. Even though, universities 'efforts are focused in solving immediate operation, assist fundamental necessities and to stablish technological tools already used in face-to- face spaces, without giving substantiated answers. Research objective is the elaboration of a normative model, supported by diagnosis and evaluation tools. This model must be aligned with current public policies in education, besides the higher education context, and will be a referent during the implementation and development of the distance education program in universities. Research method is Design- based research (Dbr), composed with several iterative cycles that implied first a documental analysis, followed by the validation and application of an interview to key actors in the distance education programs of Universidad Autónoma de Querétaro. Specific objectives are to work in the knowledge frontier; to develop the theoretical framework applying conceptual cartography; to elaborate a distance education model; to diagnose distance education situation inside UAQ in addition to adjust in the distance education model based in the obtained results. Research assumption indicates that normative aspect could help to harmonize distance education programs in UAQ. Hypothesis is: By implementing a normative model inside distance education system in UAQ, level of support given to these programs will be appreciated. Thesis document is composed by four chapters. First contains a general landscape on the distance education status worldwide, in Latin America and Mexico. Second document outlines a conceptual exploration about politics, educational national politics, policy framework and distance education framework. Third one addresses theories about distance education as educational phenomenon and last one draws methodology design. Results point out to the nee of stressing educational agents involved in distance education programs, with specific features for this modality, including the relevance that universities with distance educational systems can access to distance education model, to identify opportunity areas, in benefit of quality and coverage. It is recommended to extend population of universities in the study to other institutions abroad Mexico, or with private funding.

Key words: *distance education, higher education, distance education model distance education diagnosis, educational quality evaluation.*

Introducción

El contexto post pandémico a nivel mundial, entraña nuevos retos a la educación, en especial la superior, que requirió extenderse desde el siglo pasado a modalidades distintas a la presencial, esta última la modalidad dominante durante siglos para dar paso a otras como la *online*, a distancia o incluso híbridas, en un esfuerzo por aumentar la cobertura del sistema educativo a poblaciones anteriormente marginadas. Así, las instituciones debieron una serie de modificaciones a nivel académico, administrativo y tecnológico.

Algunos de estos cambios implican la adaptación de marcos legales, el surgimiento de nuevos agentes educativos, una orientación distinta en las políticas públicas, una transformación en la función de las universidades públicas, así como por la masificación educativa (Rama, 2004).

A su vez, las universidades locales han aterrizado iniciativas de inclusión, que contienen ejes de investigación, entornos y metodologías propias, así como una ayuda pedagógica (Zapata, 2017). En otras palabras, se trata de una educación mediada por la tecnología, así como una capacidad para satisfacer demandas sociales educativas (Barba, 2015), en concreto mediante la educación a distancia.

La educación a distancia tuvo su mayor desarrollo en el mundo a finales del siglo XX, por lo que es creencia común relacionar la educación a distancia con países desarrollados por su facilidad para diseñar y poseer tecnología de vanguardia. Aun así, se han identificado sistemas sólidos de educación a distancia en otras regiones periféricas como Ghana, Arabia Saudita y países latinoamericanos, como un esfuerzo por superar barreras geográficas o económicas y así acercar a sectores poblacionales marginados a la educación superior.

Así, en un contexto nada favorecedor para el aprendizaje por circunstancias económicas, sociales e incluso políticas, los diversos actores educativos han aprendido a desarrollar casi de un día para otro a la enseñanza remota de emergencia (ERE), como una estrategia para superar la situación, pero que no tiene

una estructura pedagógica fundamentada, por lo que queda pendiente la tarea de no perder los avances en el uso de modalidades no presenciales durante la pandemia, además de fortalecerlos.

Es importante mencionar que, en el diseño e implementación de un sistema a distancia, además del esfuerzo académico, de gestión y administrativo, también se requiere una serie de documentos normativos para regular además de definir aspectos y actores. Estos documentos son encontrados dentro de las universidades, pero suelen estar enfocados en modalidades presenciales principalmente, con poco o ningún énfasis en aquellas no presenciales.

En este sentido, las medidas para aumentar la cobertura hoy en día solo atienden necesidades operacionales sin generar proyección de crecimiento ni incrementar la oferta, e incluso carecen de una noción clara respecto a su impacto institucional. Adicionalmente, los esfuerzos docentes si bien son loables se realizan de forma aislada, por lo que son insuficientes para garantizar aprendizajes significativos y de calidad.

Entonces, las universidades no aprovechan en gran medida el potencial de su infraestructura tecnológica y humana para incrementar su capacidad educativa a distancia. Igualmente, carecen de un marco normativo que regule los procesos académicos, los de gestión (incluyendo el laboral) y los tecnológicos, que incentiven y respalden la operación y funcionamiento de los diversos procesos llevados dentro de la institución, con la intención de incidir en la calidad de estos. Ante esta situación, es pertinente desarrollar un marco normativo para la implementación adecuada de sistemas educativos a distancia a nivel superior.

En este sentido, las instituciones de educación superior requieren procurar la participación de todos sus actores al momento de elaborar políticas institucionales; considerar medidas provenientes de los tratados y acuerdos internacionales signados por nuestro país, pero también, al contemplar el contexto y necesidades propias de la comunidad.

El proyecto de tesis de doctorado elabora una propuesta de modelo normativo para educación superior, compuesto por un instrumento de diagnóstico y otro de evaluación, adicionales al modelo como tal. La metodología para el diseño y elaboración del modelo será la Investigación Basada en Diseño (IBD), que busca resolver problemáticas educativas mediante ciclos iterativos que tienen como fin último una transformación de los contextos.

Una vez evaluado el modelo, podrá ser utilizado por la Universidad Autónoma de Querétaro, así como cualquier institución superior que cuente con sistemas educativos a distancia y que muestre interés en el diagnóstico y evaluación de sus propios modelos. La intención es que con base en la aplicación del modelo a distancia se promueva la elaboración de marcos normativos para educación a distancia dentro de instituciones a nivel superior.

Entonces, ¿Qué características debería tener un modelo normativo para educación a distancia? Por mencionar algunas están el regular elementos subjetivos y objetivos como procesos de enseñanza- aprendizaje, diseñar dispositivos e instrumentos que garanticen la transmisión de conocimiento; aplicar medios de comunicación eficaces entre docentes y estudiantes, así como una correcta organización administrativa. En otras palabras, una modalidad a distancia demanda un modelo normativo que regule elementos académicos, administrativos y tecnológicos dentro de una institución de educación superior (Moreno, Castañeda, 1999).

La pregunta general de investigación es, ¿En qué forma un marco normativo da certeza a los programas educativos a distancia a nivel de educación superior? Adicionalmente, de manera particular se indaga: ¿Qué criterios académicos se necesitan incluir para elaborar un marco normativo de los programas de educación a distancia?; ¿Qué criterios tecnológicos se deben incluir para elaborar un marco normativo de los programas de educación a distancia?, y ¿Qué criterios administrativos se incorporarán para elaborar un marco normativo de los programas

de educación a distancia a nivel superior?

La relevancia teórica de este proyecto de investigación doctoral reside en la posibilidad de abreviar conocimientos provenientes de disciplinas científicas diversas como la educación y el derecho a través de políticas educativas, como una forma idónea de construir instrumentos que regulen y abonen al aprendizaje de los estudiantes universitarios en modalidades a distancia pertenecientes a poblaciones marginadas o con dificultades para asistir a los espacios físicos de las instituciones correspondientes.

La relevancia metodológica implica la posibilidad de transformar la práctica educativa mediante intervenciones debidamente planeadas, que obedezcan a cada contexto educativo. La relevancia empírica consiste en dotar a las universidades de herramientas para llevar adelante las diversas modalidades educativas, además de cumplir con criterios externos como las evaluaciones que realiza el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCyT) de forma periódica (Jiménez et al., 2022).

Por último, la relevancia social se orienta hacia el incremento de la cobertura educativa por parte de las instituciones de educación superior, lo que se reflejará en mejores condiciones de vida para la comunidad. Estas condiciones se relacionan estrechamente con los Índices de Desarrollo Humano, establecidos por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre los que se encuentra el acceso a la educación.

Capítulo 1. Políticas sobre educación a distancia en el mundo

Este apartado aborda las problemáticas y políticas referidas al fenómeno de la educación a distancia alrededor del mundo, mediante una revisión de las grandes regiones o continentes. Igualmente, se abordan las políticas de educación a distancia en México durante las últimas cinco décadas, emitidas por los diversos gobiernos federales correspondientes.

1.1. Situación de la educación a distancia en el mundo

El sector de la educación a distancia tiene un precedente histórico respecto a las nuevas modalidades educativas, lo que aporta experiencia respecto a ciertos factores que permitan superar los retos de la expansión y utilización de tecnologías digitales. En este sentido, la educación superior es un sector acostumbrado a enfrentar sus desafíos, lo que le coloca en posición de contribuir y mostrar liderazgo. En cuanto a las regiones revisadas, Ossiannilsson et al. (2015) señalan que en el ambiente de la educación a distancia existen tres categorías contextuales a ser tomadas en cuenta:

- a) Norteamérica, Europa y Australasia.
- b) África y algunas regiones en Asia y Latinoamérica.
- c) Sur y Este de Asia, Latinoamérica.

En la subsección a), el panorama se integra por sistemas de educación superior tradicional, algunos sistemas institucionales que datan de varios siglos atrás, otros al siglo XIX y una expansión significativa de otros más durante el siglo XX. Respecto a la subsección b), hay sistemas fundados durante la época colonial y algunos durante la descolonización, pero insuficientes para satisfacer las necesidades de poblaciones en crecimiento y con un contexto tecnológico cambiante, por último en el inciso c), las instituciones más antiguas surgieron en el siglo XIX, pero tuvieron un crecimiento importante a lo largo del siglo XX (Ossiannilsson et al., 2015).

De manera general, en todas las regiones existen ciertos desafíos derivados de introducir o adaptar regímenes de aseguramiento de calidad, apropiados para cada contexto. El primer reto consiste en la adaptación y modificación menor de los sistemas para remover limitaciones, no necesariamente relacionadas con normas provenientes de la educación presencial.

El segundo reto consiste en la introducción de sistemas confiables de aseguramiento de calidad, enfocados a modalidades presenciales como distancia. Por último, el tercer reto se refiere a patrones históricos de desarrollo de la educación a distancia, sujetos a normas y estándares relativos a un conjunto particular de modalidades educativas y que dificulta la innovación o adopción de nuevas tecnologías.

1.1.1 Europa Norteamérica y Australia

En 1987 el Parlamento Europeo adoptó una resolución sobre las Universidades Abiertas, que provocó un largo y profundo debate sobre la modalidad de enseñanza abierta. Este documento dio paso a otros dos: *Informe sobre la enseñanza superior a distancia en la Comunidad Europea* (SEC 91/897 final, Bruselas, 24 de mayo de 1991) y el *Memorándum sobre enseñanza abierta y a distancia en la Comunidad Europea* (COM 91/388 final, Bruselas, 12/11/31, noviembre de 1991).

Tanto en el Informe como en el Memorándum se explica la importancia de la formación continua, las posibilidades que ofrece, su integración en diversos programas comunitarios así como sus metodologías específicas, entre otros aspectos (L. García, 2000a). Por otro lado, el Tratado de la Unión Europea (Maastricht, 1992) ubica entre las acciones prioritarias de la Comunidad Europea, el desarrollo de la educación a distancia.

En noviembre de 1992 se celebró la reunión del Consejo y de los Ministros de Educación Continua de la Comunidad Europea, cuyo objetivo fue esclarecer criterios de acción comunitaria en el campo de la enseñanza abierta y a distancia,

encaminados a facilitar la cooperación entre instituciones y organizaciones, impulsar la formación de los profesores, así como destacar la calidad y necesidad de una tutoría aparte de la consulta a Estados, usuarios, proveedores y asociaciones transnacionales dentro del sector educativo abierto y a distancia (L. García, 2000b).

Por último, en el año 2000 el Consejo de Cooperación Cultural desarrolló un conjunto de actividades e investigaciones orientadas a sacar el mayor provecho de las posibilidades brindadas por la educación a distancia, como son los estudios comparativos sobre políticas educativas a distancia europeas, además de la detección de colectivos afectados; el apoyo para establecer redes de educación a distancia de Europa del este, tanto institucionales como universitarias y por último; la coordinación de acciones para educación a distancia realizadas entre países miembros, con énfasis en la formación continua a distancia con metodología e integración en programas comunitarios (L. García, 2000b):

Estas medidas establecieron una serie de acciones, cuyo objetivo fue construir conocimientos relacionados con los diversos sistemas de educación a distancia ubicados a lo largo de la Unión Europea, basados en políticas educativas, el establecimiento de acuerdos o asociaciones entre instituciones de educación superior, así como la relevancia de la formación continua dentro de las comunidades del viejo continente.

1.1.2. África, Asia y Latinoamérica

El reporte Tuning África financiado por la Unión Europea y la Unión Africana describe los retos enfrentados por el sector de la Educación Superior, así como el papel del aprendizaje a distancia junto a las TIC. En este sentido, se pone énfasis en la educación a distancia, las TIC y el aseguramiento de la calidad. Algunas categorías son el aprendizaje a distancia (debido a la necesidad de acceder al nivel superior, las economías de escala en países pequeños, la tendencia creciente hacia un conocimiento efímero y la necesidad de aprendizajes para la vida), las TIC (retos institucionales, de infraestructura y técnicos) y el aseguramiento de calidad.

Por otro lado, solo cinco países subsaharianos del África francófona cuentan con agencias de aseguramiento de calidad educativa. Igualmente, más del 60% de estas agencias fueron creadas durante la primera década del siglo XXI y muchas de ellas aún carecen de capacidad suficiente para implementar efectivamente sus mandatos, por lo que requieren construir sus capacidades respecto al aseguramiento de la calidad (*Tuning Africa Project EU/ African Union*, 2013).

Resulta pertinente estudiar el caso de Ghana, donde la provisión de educación a distancia en el nivel superior ha sido recibida con reacciones encontradas por parte del público, miembros del personal académico y estudiantado. Esta afirmación se basa en el hecho de que la educación a distancia no se percibe como una oportunidad equitativa para brindar el mismo contenido y espíritu de la educación presencial. Adicionalmente, existe una necesidad de incorporar lecciones y tutoriales para la formación estudiantil, incluyendo las interacciones estudiantiles y la socialización asociada con la asistencia presencial dentro del campus universitario (Badu-Nyarko, 2000).

Adicionalmente, se percibe un desafío entre la incapacidad de los docentes para lidiar con números muy altos de estudiantes y un estrés anticipado. A pesar de estas carencias, la introducción de la educación a distancia dentro de la Universidad de Ghana ha sido impulsada con fuerza, considerado el éxito de tales programas dentro de la Universidad de *Cape Coast*, donde durante los primeros diez años del nuevo siglo se capacitaron a alrededor de 20,000 profesores a nivel licenciatura y posgrado (Tetteh, 2010). En este sentido, la educación abierta y a distancia en Ghana tienen el potencial de ampliar el acceso a la educación superior (Aggor et al., 1992).

La meta del programa de educación a distancia dentro de Ghana consiste entonces no solo en ampliar el acceso a todos los aspirantes independientemente de la situación familiar, los compromisos sociales o el contexto geográfico, sino de democratizar la educación superior. De hecho, el arranque de la modalidad educativa a distancia en la Universidad de Ghana ha sido bastante lento desde

1997, pues los avances en educación bimodal fueron ignorados. En otras palabras, una parte importante de estudiantes en modalidad presencial así como el cuerpo docente requieren familiarizarse con la modalidad a distancia, además de desarrollar ciertas habilidades pedagógicas (Badu-Nyarko, 2013).

1.1.3. Asia y Latinoamérica

La educación a distancia en Asia del Sur se ha desarrollado más intensamente y en una mayor variedad de formas que en otras partes. Esta región, al estar representada por países ubicados en el subcontinente indio, tiene una historia de actividades educativas cuyo origen se remonta a miles de años, evidenciado en datos históricos (Baggaley et al., 2010). De forma concreta, en Asia del Sur con la excepción de Sri Lanka, si bien el nivel de analfabetismo es relativamente bajo, aún hay muchos ciudadanos, sobre todo mujeres en comunidades rurales, que no han sido capaces de estudiar debido a los problemas socioeconómicos de la región, como el alto nivel de urbanización (Datta, 2006).

Mientras tanto, las políticas educativas en la región han incrementado el uso de nuevos métodos educativos a distancia basados en las tecnologías de la información y la comunicación, con la esperanza de ayudar a mejorar la situación. Sin embargo, el enfoque educativo moderno basado en el uso de internet ha fallado, al no tomar en cuenta la falta de accesibilidad y altos costos, que desmotivan las prácticas de educación a distancia mediante el uso de tecnologías audiovisuales en la región (Baggaley et al., 2010).

Por otro lado, las universidades del continente asiático enfrentan algunos retos al transitar desde modalidades tradicionales abiertas y a distancia hacia un aprendizaje en línea, lo que ha producido una laguna en la capacidad docente para lidiar con nuevas modalidades. Por mencionar algunas problemáticas de los profesores, están la falta de entrenamiento reflejado en bajos estándares de aseguramiento de calidad.

Otro problema es que algunos ministerios y cuerpos de acreditación usan indicadores desarrollados inicialmente para universidades convencionales, que no necesariamente sirven a los propósitos de modalidades no presenciales. Igualmente, la mayoría de los procesos de aseguramiento de calidad suelen cubrir la educación formal, pero no toman en cuenta programas no formales e informales. Incluso en países con procesos de calidad bien establecidos, se perciben desafíos crecientes para las universidades abiertas que deciden ser bimodales en un primer momento. Al mismo tiempo, las universidades que pretenden extender su alcance a otros ámbitos requieren adaptar sus prácticas y procesos de calidad a las nuevas modalidades educativas, lo que no ha resultado fácil (Insung et al., 2013).

Adicionalmente, el autor señala que, en la búsqueda de soluciones, las instituciones asiáticas están abordando sus problemáticas de manera singular. Por ejemplo, la Universidad Abierta *Sukothai Thamathirat* ha integrado procesos internos y externos para desarrollar culturas de calidad. Pero ¿Qué lecciones se pueden extraer de la experiencia asiática? Resulta complicado crear una cultura de calidad mediante procesos externos que, van de arriba hacia abajo. Esta situación solo podrá consolidarse cuando el personal administrativo y académico se responsabilice y haga suyo el proceso. Mientras más niveles de vigilancia sobre la calidad se implementen, menor será la responsabilidad reconocida por el personal académico y administrativo. En todo caso, la atención de las necesidades de calidad debe situarse tan cerca como sea posible del fin operacional del proceso.

Por último, para este autor, en ausencia de sistemas nacionales de calidad, las asociaciones internacionales sin fines de lucro se han mantenido al día respecto a prácticas probadas, como el *e-knowledge* de Mongolia. Adicionalmente, los líderes institucionales se encargan de dirigir el aseguramiento de la calidad, proveer recursos necesarios, así como entrenar al personal. En este sentido, es importante reflexionar sobre la paradoja de que ante el inmenso crecimiento de modalidades educativas a distancia con 70 universidades abiertas solo en Asia, el problema de la credibilidad educativa aún persiste.

La otra región es Latinoamérica, que requiere según Brunner (2001b), cumplir tareas pendientes desde el siglo XX, como incorporar indígenas y personas vulnerables al sistema educativo, universalizar la cobertura en niveles básico y medio, así como mejorar la calidad y los resultados del modelo de enseñanza-aprendizaje entre los sectores más desposeídos, además de modernizar la educación técnica y masificar la educación superior.

Al mismo tiempo, hoy en día han aparecido nuevos retos de los que depende el crecimiento económico, la equidad social y la integración cultural, además de transformaciones en contextos de conocimiento e información laboral, tecnológico y de significados culturales en los que se desarrollan los procesos educativos (J. J. Brunner, 2001). En este sentido, cumplir con ambas agendas requerirá tanto de tiempo como de cuantiosos recursos no asequibles a corto plazo, si se toman en cuenta los problemas de pobreza y violencia que aquejan estos territorios, así como la inequitativa distribución de la riqueza.

De manera complementaria, la educación escolarizada formal a nivel superior está siendo rebasada en todo el mundo por la explosión demográfica, así como por las demandas de diversos sectores poblacionales para hacer efectivo su derecho a la educación. Entonces, las elecciones realizadas sobre TIC son determinantes en el futuro de las universidades y, por tanto, deberían estar integradas en los procesos decisorios de las políticas institucionales de tipo superior (Chinkes & Julien, 2019).

Para contrarrestar estos desafíos, desde el siglo pasado las instituciones de educación superior (IES) han incursionado en modalidades educativas como la abierta o a distancia, para ampliar la cobertura y adaptarse a la modernidad en un marco de déficit presupuestal por las políticas neoliberales, al tiempo que crece el número de universidades privadas por encima de las públicas.

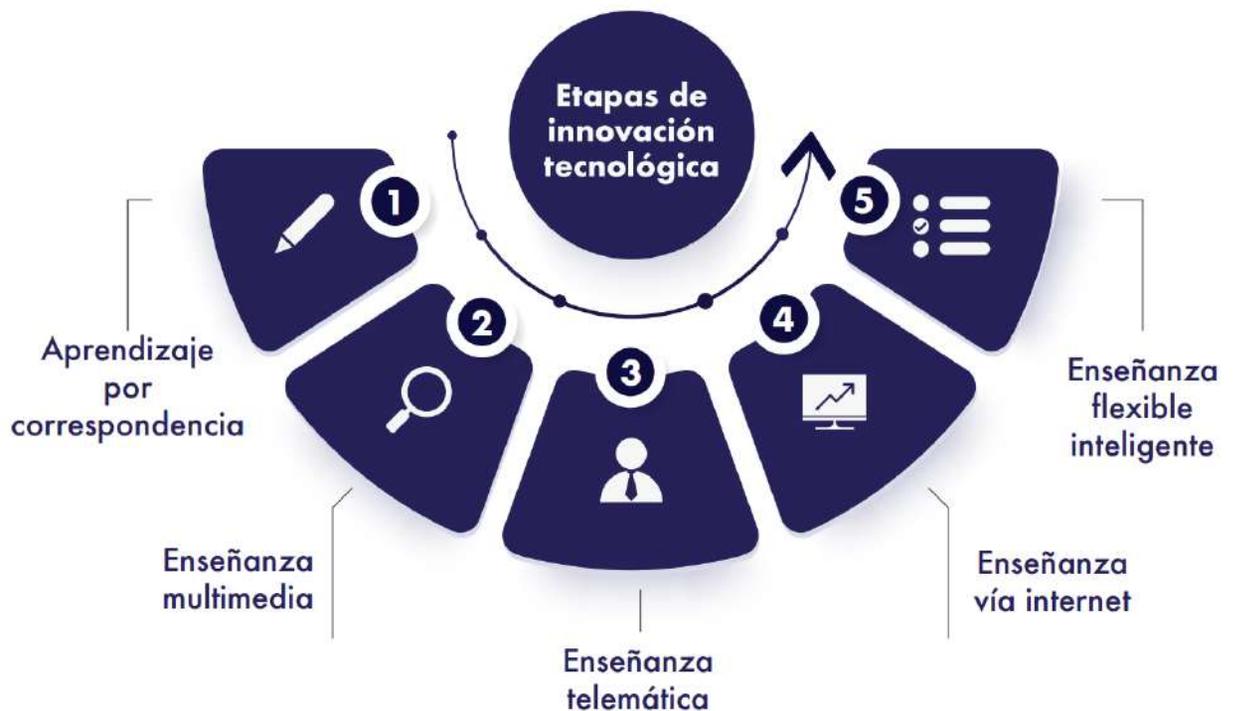
Por otro lado, ambos autores afirman que han aparecido posibilidades inéditas para la generación, gestión y distribución del conocimiento, pues las instituciones educativas de nivel superior cuentan ahora con la oportunidad de potenciar al

máximo su misión de enseñanza, investigación y vinculación con su entorno.

1.2. Aparición de la educación a distancia en el mundo

La educación a distancia es un modo de enseñar y aprender para millones de personas durante cerca de 150 años. Así, existen tres grandes etapas de innovación tecnológica que Garrison (1985) identifica como: correspondencia, telecomunicación y telemática (ya sobrepasadas ahora), pero sirven como base para entender el fenómeno a distancia. Se agregan otras dos más recientes que son la enseñanza vía internet y el aprendizaje flexible inteligente para completar el panorama (Figura 1).

Figura 1 *Etapas de innovación tecnológica.*



Nota. Adaptado de Garrison (1985).

- a. **Enseñanza por correspondencia.** Surgió a finales del siglo XIX e inicios del XX de la mano de la imprenta y los servicios postales, con textos

rudimentarios que reproducían una clase tradicional en un medio escrito (Sauvé, 1992). La comunicación entre el profesor y el estudiante era textual y asíncrona, aunque pronto se intentó dar al material escrito una forma más interactiva. Hacia el final de esta etapa aparece la figura del tutor u orientador que anima al estudiante a continuar. Para 1830 aparece el telégrafo y el código Morse. En 1876 el teléfono y en 1901 la radio. Esta etapa es la de más duración pues hay países aún estacionados en ella (García-Aretio, 2016).

- b. **Enseñanza multimedia.** Hace referencia al uso de múltiples medios para la adquisición de aprendizajes mediante la enseñanza multimedia a distancia que inició en la década de 1960, y coincide con la creación de la Open University británica en 1969. El texto escrito se apoyó en otros recursos audiovisuales (audiocasetes, diapositivas, videocasetes, etc.), que centraron esfuerzos en el diseño, producción y generación de materiales didácticos. Algunas teorías instruccionales que sustentan este tipo de enseñanza son el pragmatismo de John Dewey, el método directivo conductista de Skinner, así como los principios del currículo y la instrucción de Tyler.

El pragmatismo de Dewey recibió una fuerte influencia de prácticas e instituciones sociales de Nueva Inglaterra pues según él mismo autor, la ciudad de Vermont era un lugar en el que la gente era percibida por lo que era capaz de hacer dentro de un ambiente industrializado y activo con problemas nuevos y urgentes, además de contar con amplias posibilidades de cambio (Hook, 2000).

El método directivo conductista surgió bajo las perspectivas del refuerzo, poco antes del surgimiento de la enseñanza programada de B. F. Skinner, quien observó la conducta de los seres vivos en condiciones naturales complejas mediante conceptos y principios teóricos, para idear y construir dispositivos técnicos enfocados a corregir conductas indeseables (Smith,

1999).

La propuesta de Tyler se resume en cuatro preguntas para la elaboración de cualquier currículo: ¿Qué fines busca alcanzar la escuela?; De todas las experiencias educativas existentes, ¿Cuáles ofrecen mayores posibilidades de alcanzar estos fines?; ¿Cómo se puede organizar de manera eficaz esas experiencias?, y; ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? De estas preguntas, se deriva la identificación de fines y objetivos educativos, expresados en criterios que guían la selección del material instruccional, que determinen el contenido del programa y elaboren procedimientos de enseñanza, además de preparar los exámenes (Díaz Barriga, 1993).

- c. **Enseñanza telemática.** Se define por la integración de las telecomunicaciones con otros medios educativos mediante la informática y el uso generalizado de la computadora personal, así como de programas flexibles de enseñanza asistida por ordenador (EAO) o sistemas multimedia (hipertexto, hipermedia, etc.). Aparecen en esta etapa también las audioconferencias y videoconferencias, aparte de la televisión y la radio. Así, se pasa de la concepción clásica de la educación a distancia a una educación centrada en el estudio mediante una comunicación tanto asíncrona como sincrónica (García-Aretio, 2016).
- d. **Enseñanza vía internet.** Modelo de aprendizaje flexible basado en el uso del multimedia interactivo, la comunicación mediada por computadora (CMC) y la comunicación educativa a través del Internet. Esta fase surgida a finales del siglo XX se definió como una enseñanza virtual enfocada en redes de conferencia por ordenador y estaciones de trabajo multimedia, o en la conjunción de sistemas de soporte electrónico mediante comunicaciones por audio, video, gráfico o textos (Hirumi, 1998). También ofreció la posibilidad de erradicar los defectos y trabas atribuidos a la educación a distancia como

la lentitud de la retroalimentación en el aprendizaje.

- e. ***Aprendizaje flexible inteligente.*** Basado en sistemas de respuesta automatizadas y bases de datos inteligentes dentro de Internet (Taylor, 1999). Al afirmar el abaratamiento de costos de enseñanza como una ventaja, se implica de forma velada la pérdida de la estabilidad laboral para una gran cantidad de profesionales de la educación.

Es posible apreciar otras etapas como la educación como negocio o educación objeto de la economía (EOE), caracterizada por el salto cualitativo que protagoniza el sector privado al posicionarse en el negocio de la educación vía internet y telefonía, además de asociarse con proveedores de contenidos educativos, instituciones y organizaciones profesionales para elaborar unidades didácticas para los docentes o incluso estudiantes sin intermediarios de algún tipo (García-Aretio, 2016).

Es necesario aclarar que estas etapas no son excluyentes ni tampoco están claramente delimitadas en el tiempo o el espacio, pues es posible encontrar sociedades que muestran elementos de la primera etapa a finales de la segunda década del siglo XX, mientras que hay otras ya en la cuarta etapa con elementos de la tercera, por mentar algunos ejemplos.

1.3. Marco normativo para el nivel superior en México

El marco normativo para regular modalidades educativas a distancia dentro de una institución de nivel superior puede ser un instrumento legal autónomo, pero también un capítulo o sección dentro de un cuerpo legislativo, como un estatuto orgánico o reglamento. El marco normativo para educación a distancia suele ser elaborado por las mismas universidades y aborda temas como la infraestructura, forma de acceso, recursos tecnológicos, así como el rol del instructor, asesor, tutor y estudiante dentro de un sistema a distancia.

Respecto al marco normativo, el concepto “Normativa” se define como un conjunto de normas, reglas o leyes establecidas dentro de una organización. Una normativa es un grupo de normas aplicables en una materia específica y una norma es un precepto jurídico que regula la conducta de una persona en sociedad (Normativa, 2020) (Figura 2). En esta sección, se hará una breve revisión de los cuerpos legislativos que abordan el fenómeno educativo en México, que fueron seleccionados por su pertinencia en contenidos respecto a la temática de marcos normativos para educación superior a distancia.

Figura 2 Marcos normativos en educación.



1.3.1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (disposiciones generales)

El ordenamiento jurídico comienza desde las normativas que tienen mayor competencia y fuerza legal y sigue de forma descendente. Para el ámbito federal, se comienza primero con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos con los artículos 3o.; 31; y 73, fracción XXV; relacionados directamente con la función educativa. Respecto al artículo tercero, las universidades e instituciones de educación superior con autonomía otorgada por la Ley tendrán la facultad y responsabilidad de gobernarse a sí mismas, educar, investigar y difundir la cultura, respetando la libertad de cátedra, investigación y libre expresión de las ideas,

determinar sus propios planes y programas, fijar los términos de ingreso, permanencia y egreso de su personal académico, además de administrar su patrimonio.

Adicionalmente, la obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado, por lo que las autoridades locales y federales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad. Igualmente proporcionarán medios de acceso a este nivel educativo para las personas que cumplan los requisitos correspondientes (const., 2021).

El artículo 73o. fracción XXV de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2021) afirma que es facultad del Congreso de la Unión dictar leyes encaminadas a distribuir entre la Federación, las Entidades federativas y los Municipios el ejercicio de la función educativa, así como las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio, con el fin de unificar y coordinar la educación en todo el país, así como para asegurar el cumplimiento de los fines de la educación en un marco de diversidad e inclusión.

Por último, en la Constitución Política existe una reglamentación sobre la planificación y administración del sector educativo público en el artículo 26o. constitucional, según el cual, los fines del proyecto nacional determinarán los objetivos de la planeación democrática y deliberativa, a través de los mecanismos de participación establecidos por la ley, al recoger las demandas y aspiraciones sociales además de incorporarlas al plan y programas de desarrollo. También habrá un plan nacional de desarrollo (const., 2021).

Es pertinente destacar, que las leyes secundarias en México suelen ser propuestas y elaboradas por el Congreso de la Unión en su carácter de congreso constituyente, mientras que son promulgadas por el ejecutivo federal en turno, una vez aprobadas previamente por el órgano legislativo. Estas leyes suelen entrar en vigor, desde la fecha en que son publicadas en el Diario Oficial de la Federación, o en la gaceta que corresponda, para las leyes locales.

1.3.2. Ley General de Educación

Existen ciertas normas sustantivas de la educación, en las que se incluyen ordenamientos que regulen directamente la función educativa pública, como la Ley General de Educación, La Ley para la Coordinación de la Educación Superior y la Ley Nacional de Educación para Adultos (Castellanos, 1987).

El artículo 6 de la Ley General de Educación afirma que el Estado Mexicano impartirá educación, apoyará la investigación e innovación científica, tecnológica y humanística además de alentar el fortalecimiento y difusión de la cultura universal. El artículo 8 menciona como obligación del Estado apoyar a estudiantes de nivel superior con alto rendimiento para participar en intercambio académico. El artículo 34 establece que en el Sistema Educativo Nacional participarán los actores, instituciones y procesos, y estará constituido por instituciones de educación superior autónomas (Ley General de Educación, 2019).

La Ley General de Educación (2019), señala a la educación superior como último esquema de prestación de servicios educativos, un servicio impartido después del medio superior y compuesto por licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, así como opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura que incluyen la educación normal (formación inicial del docente). Las autoridades educativas fijarán políticas para fomentar la inclusión, continuidad y egreso oportuno de estudiantes inscritos en educación superior con énfasis en los jóvenes.

Las políticas de educación superior en México se basan en el principio de equidad entre personas, cuyo objetivo será reducir las brechas de cobertura educativa entre regiones, entidades y territorios, para fomentar acciones afirmativas que compensen desigualdades e inequidad en el acceso y permanencia en los estudios por motivos de género, económicos, étnicos o de capacidades distintas.

Además, se impulsará la aparición de un sistema nacional de educación superior que coordine los subsistemas universitarios, tecnológico, de educación normal y

formación docente para garantizar el desarrollo de una oferta educativa que atienda necesidades nacionales y regionales.

1.3.3. Ley General de Educación Superior

La Ley General de Educación Superior (2021) es reglamentaria del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de observancia general en todo el país y sus disposiciones son de orden público e interés social. Su objeto es contribuir al desarrollo cultural, social, tecnológico, científico, productivo y humanístico, mediante la formación de personas dotadas de capacidad innovadora, creativa y emprendedora, con alto compromiso social al servicio de la Nación y la sociedad

Otra finalidad consiste en orientar criterios para desarrollar políticas públicas en materia de educación superior con visión estatal, así como regular la participación de sectores públicos, sociales y privados en este nivel educativo. Al mismo tiempo, las universidades e instituciones de educación superior autónomas contarán con todas las facultades y garantías contenidas en el artículo 3 constitucional y se regirán por sus respectivas leyes orgánicas, la normatividad que derive de ellas y por las disposiciones de la Ley General de Educación Superior, en lo que resulte pertinente (Ley General de Educación Superior, 2021).

1.4. Políticas sobre educación a distancia en México, un recorrido histórico

En este apartado se abordará la situación de la educación a distancia en México, desde el marco de las políticas públicas, que obedecen a una serie de decisiones de tipo político, administrativo y económico, pero que no siempre incorporan las condiciones propias de cada contexto donde dichas políticas serán aplicadas, lo que les quita fuerza o pertinencia, en detrimento de las poblaciones involucradas.

Para Foucault (1982) la palabra gobernar implica un conjunto de acciones, con el fin de estructurar el campo de posibles actos realizados por individuos libres, en pos de ciertos objetivos. Por tanto, gobernar consiste en desmontar la lógica reformista

mediante una operación intencional no subjetiva. Además, busca identificar problemáticas, priorizar cómo hacer las cosas al entender las prácticas de gobierno y estudiar aspectos técnicos. En otras palabras, gobernar es una actividad racional y el poder produce efectos, al ser un vector relevante en los procesos de subjetivación (Dean, 2010).

Adicionalmente, un modelo de gobierno da lugar a posibilidades ilimitadas de colaboración, incitación, sustitución, negación y reversibilidad de las conductas así como de las acciones, los objetivos y los resultados provenientes de los gobernantes y los gobernados (González, V. et al., 2010). Respecto a este modelo de gobierno, es usual encontrar instrumentos que contemplen los objetivos y resultados de dichas acciones, como los planes de desarrollo en el caso mexicano.

Desde la Ley de Planeación de 1983, se estableció en los artículos 3 y 21 que cada gobierno tendría la obligación de elaborar y presentar al inicio de su mandato un Plan Nacional de Desarrollo, para fijar objetivos, metas, estrategias y prioridades, asignar recursos, responsabilidades y tiempos de ejecución, coordinar acciones y evaluar resultados. En decir, los programas nacionales de educación son documentos en los que se trazan los mecanismos, acciones y políticas en la materia (Alcántara, 2008).

En los siguientes renglones se presenta un recorrido descriptivo de las políticas educativas correspondientes a los sexenios de gobierno en México que van desde 1970 a 2019, equivalente a ocho sexenios con ejecutivos federales provenientes de partidos políticos tan disímbolos como PRI, PAN y MORENA.

El sexenio correspondiente a los años 1970-1976 inició con la toma de posesión de Luis Echeverría Álvarez, cuyo sexenio inició en medio de fuertes movilizaciones sociales, consecuencia de la intolerancia y represión violenta por parte del Estado mexicano (la masacre estudiantil de la Noche de Tlatelolco e inconformidades gremiales) así como cambios económicos que llevaron a la industrialización del país mediante la sustitución de importaciones (González, Villarreal, 2018).

Durante su discurso de toma de posesión en 1970, Echeverría manifestó que los tiempos vividos desafiaban en todo el mundo la eficacia de las escuelas. Su propuesta implicaba convertir cada aula en agente dinámico de la transformación social, el progreso científico y el desarrollo económico como baluarte de la soberanía y origen del patriotismo. Entonces, de las escuelas saldría la Nación a construir, mediante una reforma educativa que revisaría continua y profundamente los objetivos, conceptos y técnicas que orientarían a la docencia (Echeverría Álvarez, 1970).

En la reforma educativa de este periodo, se estableció ampliar la oferta educativa, modificar planes, métodos, programas y técnicas educativas así como llevar la escuela a otros espacios (lugares de trabajo tanto urbano como rural, a los adultos mayores y a los pueblos indígenas) (González, Villarreal, 2018). La educación media superior tuvo un incremento en la matrícula del 120% y una tasa de absorción de los egresados de secundaria del 70%.

En la educación superior, este autor menciona que la matrícula de las universidades estatales aumentó en 57%; la de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) 130% y la matrícula del Instituto Politécnico Nacional (IPN) 65%; se creó la Universidad Autónoma Metropolitana, los institutos tecnológicos, las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la UNAM (Aragón, Iztacala) y se reorganizaron escuelas agrícolas como Chapingo y Antonio Narro.

De igual manera, se comenzaron a cuestionar dos aspectos educativos: que la educación se imparte solo durante una etapa temprana de vida y que la escuela es el lugar educativo por excelencia. Para 1967 aparecieron las telesecundarias y así se gestó la idea de educar para toda la vida a toda la población, sin hacer distinciones de edad, etnia o habilidades físicas y mentales.

En 1973 se creó la Ley Federal de Educación con el propósito de formar al educando para que éste desarrollara armónicamente su personalidad y se asegurara su participación activa en el proceso al estimular su iniciativa, sentido de

responsabilidad social y espíritu creativo (Ley General de Educación, 2019).

Adicionalmente, la UNAM creó el Sistema Universidad Abierta en 1972, conocido hoy en día como Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) que en un inicio atendió a personas que no lograron acceder al sistema tradicional. En 1974 se fundó el Sistema Abierto de Enseñanza del IPN que a pesar de no ser a distancia, marcó una pauta en la incorporación de modalidades educativas no escolarizadas en el nivel superior en México (Rama & Zubieta, 2015).

Mención aparte merece la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas del Instituto Politécnico Nacional (UPIICSA-IPN) surgida en febrero de 1974, abocada a la creación de materiales y recursos educativos, para trabajar en la asignatura de matemáticas como un apoyo al sistema escolarizado formal (Esperón, 1980).

Durante el sexenio encabezado por José Guillermo López Portillo y Pacheco (1976-1982), se tuvo como ejes de Gobierno alcanzar un desarrollo integral y un desarrollo geográficamente equilibrado. En este sentido, la política económica se orientó a recuperar la confianza de la inversión privada (Villarreal, n.d.).

En 1976 la Secretaría de Educación Pública lanzó el Sistema Abierto de Educación Tecnológica Industrial (SEP, 2012) para atender a los marginados del sistema escolarizado. En ese mismo año apareció el Sistema de Enseñanza Abierta y a Distancia (SEAD) del Colegio de Bachilleres y entre 1975 y 1978 la Dirección de Normales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) creó dos licenciaturas: Educación Preescolar y Primaria. En 1980 se creó el Sistema de Enseñanza a Distancia de la Universidad Veracruzana y el Telebachillerato de Veracruz, cuyos sistemas todavía funcionan como modalidades mixtas con asesorías presenciales (Rama & Zubieta, 2015).

El tercer sexenio del presidente Miguel de la Madrid Hurtado (1982 a 1988) cuyo Plan Nacional de Desarrollo propuso la conformación de una Alianza Nacional

Popular y Democrática para la Producción con los factores reales de producción, tuvo como objetivo promover un crecimiento económico alto y sostenido que proporcionara a los mexicanos empleo e indicadores mínimos de bienestar en educación, salud, nutrición, vivienda y seguridad social, hacia una sociedad igualitaria (*Plan Global de Desarrollo 1980 -1982*, 1982).

Un aspecto fundamental del Plan de Desarrollo fue la estrategia global hacia el empleo compuesta por 22 políticas básicas, de las que destacan dos dirigidas hacia la educación: Expandir y mejorar la educación básica para la infancia y la población adulta y vincular la educación terminal media y superior con las necesidades típicas de los trabajadores capacitados, técnicos medios y profesionales requeridos por el sistema nacional de producción.

De forma concreta, según el Plan Global, el sector educativo impulsó la educación universal básica de 10 grados escolares en 1982 y propuso vincular el sistema educativo con los requerimientos del sistema productivo de bienes y servicios a nivel nacional, además de aumentar la calidad de la educación, mejorar el nivel cultural del país e incrementar la eficiencia del sistema educativo.

Al inicio del sexenio de Miguel de la Madrid, el contexto económico resultó muy adverso por la caída de los precios del petróleo junto a la alza de las tasas de la deuda externa, lo que motivó la firma de una Carta de Intención con el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) que llevó a México a suscribir una serie de medidas con efectos indeseables como la reducción del gasto social, que afectó a su vez al presupuesto educativo (Alcántara, 2005).

Uno de los objetivos del Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988 consiste en impulsar la investigación aplicada y el desarrollo experimental en educación. Para impulsar la investigación, se estableció un programa para revisar, desarrollar y elaborar planes, programas de estudio, materiales didácticos y textos para la educación normal y básica. Igualmente se promovieron investigaciones y experimentos que fomentaran el desarrollo de

tecnología educativa local, así como modelos de atención a las poblaciones marginadas del sistema formal.

El Plan Nacional de Desarrollo 1988-1994 de Carlos Salinas de Gortari propuso mejorar la calidad educativa en todos los niveles y servicios de apoyo, para fortalecer la soberanía nacional, perfeccionar la democracia y modernizar al país. Es la primera mención de modalidades educativas distintas a la escolarizada como una apertura al mundo. Así, se habla de una educación extraescolar que integrara los sistemas abiertos, la educación y capacitación de adultos y la educación especial para abatir el rezago educativo y el analfabetismo (DOF, 2013).

Los objetivos del Diario Oficial de la Federación (2013) contemplaron diversas acciones: revisar los planes y contenidos curriculares, los métodos de enseñanza, así como los materiales y recursos didácticos bajo el criterio de la tecnología educativa (modelo educativo). Además, se propuso reorientar y fortalecer la educación media superior y superior de acuerdo a las exigencias de la modernización del país, a la vez que se fortaleció la infraestructura física del sector referente a medios digitales.

El sexenio que va de los años 1994 al 2000 fue presidido por el C. Ernesto Zedillo Ponce de León, quien presentó el Programa de Desarrollo Educativo que afirma la importancia de la educación así como el reconocimiento de los esfuerzos en esta materia, en un momento en que el país requería cambios en las políticas educativas, como un imperativo para alcanzar un desarrollo con justicia (Zedillo, 1995).

El Programa de Desarrollo Educativo del sexenio de Zedillo partió de los postulados del Artículo 3o. y procuraba una atención adecuada a todos los tipos y modalidades educativas para el desarrollo de la nación. Algunos objetivos fueron la formación de profesionistas al impulsar la educación superior, respetar la autonomía académica y la libertad de cátedra, apoyar la preparación del personal docente y fortalecer la pertinencia y evaluación sistemática de planes y programas de estudio para dar vigor a la investigación científica, humanística y tecnológica.

Para Víctor Manuel González Romero, en ese momento rector General de la Universidad de Guadalajara, uno de los principales problemas del sistema educativo residía en el énfasis sobre la enseñanza, lo que dejó de lado el aprendizaje. Así, el rector propuso que las IES se convirtieran en instituciones de aprendizaje colectivo, continuo y permanente para que los procesos de innovación educativa, programas docentes y la capacitación de personal fueran fortalecidos con el uso de las nuevas tecnologías de la informática y las telecomunicaciones (Zedillo, 1995).

También, el ex rector manifestó en este mismo documento (1995) la importancia de una diversificación educativa hacia opciones profesionales no tan comunes, con modalidades terminales y técnicas de tipo inter y multidisciplinario, además de una mayor afinidad a las demandas del mercado laboral y a los intereses de los estudiantes (EF, 2001).

El siguiente periodo presidencial corresponde al C. Vicente Fox Quesada, que en su plan nacional de desarrollo (PND) advirtió la necesidad de las instituciones de educación superior para abrir nuevos espacios de aprendizaje que aseguraran oportunidades de educación universal a lo largo de la vida.

En este sentido, las TIC seguirían creando perspectivas para la educación a distancia al atender las necesidades educativas más urgentes y diversas de aquellos que no terminaron su educación básica, al igual que de los egresados de niveles superiores (EF, 2001).

Para el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (2001), la educación es el eje del desarrollo a través de la formación a lo largo de la vida en un gran número de lugares y espacios a través del aprendizaje formal e informal, basado en métodos flexibles con modalidades presenciales, libres y a distancia mediante la utilización inteligente de las tecnologías de la información.

Uno de los programas emitidos por el Gobierno Foxista para cerrar la brecha digital fue el Sistema Nacional e-México, diseñado desde una perspectiva modernizadora

y tecnológicamente determinista, al brindar a las TIC la capacidad de resolver problemas estructurales de México a través de la generalización de dichas tecnologías. Esta estrategia apostó por dar un salto en el desarrollo y así cerrar no sólo la brecha digital sino la de educación, salud, acceso a los mercados, sobre todo entre los ámbitos federal y local (SCT, 2001, p. 229).

El sexenio correspondiente a Calderón Hinojosa según de Alva (2015) promovió reformas traducidas en olas de violencia en el país. El tema de la brecha digital no fue retomado por este sexenio y tampoco se continuaron los programas existentes. El único programa educativo de Gobierno fue el Servicio Aula Base Telemática (SABT) que impulsó un modelo educativo mediante la incorporación de las TIC a los procesos de aprendizaje y el desarrollo de habilidades digitales para estudiantes de quinto y sexto de primaria (De Alva, 2015).

De acuerdo a De Alva (2015), durante el sexenio del priista Enrique Peña Nieto se dio a conocer la Estrategia Digital Nacional (EDN) cuyo objetivo fue lograr un México digital en el que la adopción y uso de las TIC incrementara su impacto económico, social y político en beneficio de la calidad de vida de las personas. Se destaca que este programa presenta paralelismos con el programa del C. Vicente Fox referido al Enciclomedia.

Por otro lado, la inclusión digital según este autor se trata de una problemática relevante dentro del sistema educativo, aparece en la EDN sólo como una herramienta. En un México como el actual, lleno de desigualdades sociales y económicas, la inclusión tendría que figurar como un eje transversal que contribuyera a la consolidación de una sociedad más justa y equitativa.

El Plan Nacional de Desarrollo 2012-2024 pensó promover la adopción de las TIC en los procesos educativos mediante tres líneas de acción: una política nacional de informática educativa para que los educandos desarrollaran habilidades para el aprendizaje mediante el acompañamiento de dichas tecnologías; aumentar la cantidad de computadoras, garantizar el acceso al Internet en todas las instituciones

educativas; así como redoblar esfuerzos en la utilización de aparatos de innovación tecnológica en todos los niveles educativos (DOF, 2013).

El sexenio actual, encabezado por el C. Andrés Manuel López Obrador presentó el eje del Bienestar incluido en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, que refiere la relevancia de garantizar el derecho a una educación laica, gratuita, incluyente, pertinente y de calidad en todos los tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional y para todas las personas (SEP, 2000).

De manera concreta, la estrategia señala la necesidad de mejorar la infraestructura básica y equipamiento de los espacios educativos en todos los tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional generando condiciones adecuadas, de accesibilidad e incluyentes para el desarrollo integral de las actividades académicas y escolares (Acuña, 2019).

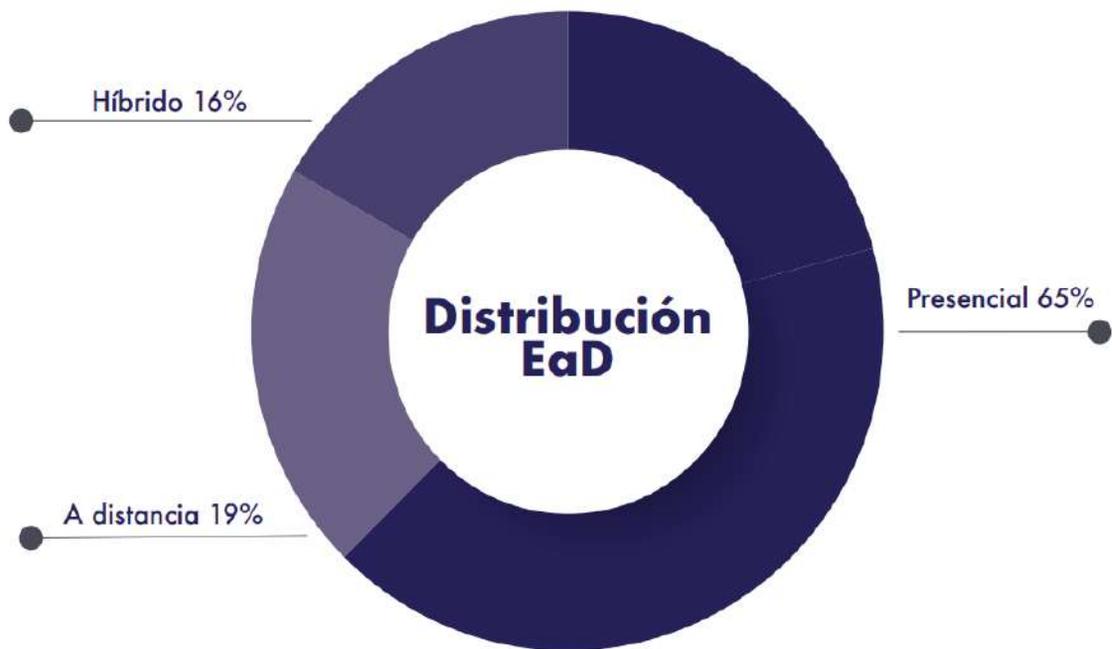
Respecto a las políticas educativas en México durante las últimas dos décadas, se ha visto una intención modernizadora para descentralizar el sistema federal en beneficio de los estados, aunque no se previó que la insuficiente capacidad financiera de estos últimos dejaría la iniciativa en buenas intenciones. Por otro lado, si bien la calidad, equidad y cobertura educativa fue fortalecida, no se alcanzó en su totalidad (Martínez Rizo, 2001).

La educación a distancia es un espacio en el que confluye la aplicación de las tecnologías educativas con la propagación del acceso a Internet, así como el incremento de las posibilidades ofrecidas por esta modalidad. Es por eso que la mayoría de las instituciones educativas de los países desarrollados aplican las ventajas de la educación a distancia en su oferta regular (bibliotecas virtuales, recursos digitales, plataformas, recursos digitales, etc.) (Castañeda & Acuña, 2012).

Para cerrar este apartado, resulta pertinente afirmar que la educación presencial sigue vigente aunque ya no es la única opción, por lo que se pretende ubicar modalidades como la educación semi presencial, dual, *blended- learning* o

multimodal que logran combinar la formación a distancia y la presencial (Villalonga, 2015) (Figura 3). En este sentido, la educación a distancia es una de las políticas educativas que refuerzan o apoyan a la modalidad presencial para el logro de la cobertura, calidad y pertinencia de la educación según el Plan Nacional de Desarrollo 2019- 2024 en México (Acuña, 2019).

Figura 3 Distribución de modalidades educativas en Latinoamérica.



Nota. Elaborado con base en Acuña (2019).

Capítulo 2. Marco normativo: legislación, gestión y tecnología educativa

Una vez abordadas las políticas educativas para educación a distancia en el mundo, resulta pertinente enfocarse en la construcción de dos categorías relacionadas jurídicas que regulan esta modalidad: política y marco normativo, referidas usualmente a la educación superior en México, tanto en modalidad presencial como a distancia.

También se exploran los distintos tipos de marcos normativos a nivel superior, relacionados directamente con la evaluación de la calidad, además de los elementos indispensables para la creación de un programa educativo a distancia, y que deben estar contenidos dentro de un marco normativo para educación a distancia a nivel superior.

Igualmente, se discutirán los modelos de aseguramiento de calidad en universidades, sobre todo las que ofrecen educación a distancia. Para cerrar, se hablará sobre los procesos de aseguramiento de calidad, basados en la acreditación y la certificación.

2.1. Política

Una política permite reunir organizaciones, tecnologías, personas y discursos (Shore & Wrigh, 2011) además de un producto no terminado en constante construcción. Igualmente, debe ser adaptada a su lugar de aplicación, por lo que significará algo distinto en cada contexto. Para Clarke et al. (2015), una política no es una entidad única, sino que se acomoda o integra de maneras novedosas y sorprendentes. Las políticas e instrumentos no son neutrales, al producir ciertos efectos o tipos de control social y profesional (Brøgger, 2019; UNESCO, 2013).

De acuerdo a Brøgger (2019) y UNESCO (2013) las políticas y sus instrumentos nunca son neutrales, al producir ciertos efectos y su aplicación implica determinados tipos de control social y profesional. Además, las políticas buscan articular una visión de lo que un país aspira con relación a su sistema educativo. Así, una visión es una

afirmación inspiradora que intenta transformar la realidad para alcanzar el futuro deseado.

Es posible comparar la elaboración de políticas con un rompecabezas colectivo a ser resuelto en nombre de la sociedad para la que surge, ante un cierto desconocimiento del futuro. Según Hecló (1974), el trabajo de los servidores públicos es crucial; al ser conferidos con una permanencia que los políticos no tienen, además de contar con experiencia y memoria institucional. Las políticas educativas se relacionan con la noción de espacio simbólico, si se considera que el espacio es crucial, pues la educación tiene un lugar específico habitado por cuerpos y contextualizado localmente, es decir la escuela como espacio real o simbólico fomenta la reunión de una comunidad de personas (Grek, 2017).

En este sentido, es importante recordar que el trabajo de las universidades es influido con mayor fuerza por los gobiernos nacionales en los que se encuentran insertas, debido a que el contexto cultural moldea también los procesos educativos a nivel superior, incluidos los que se realizan a distancia, vistos como un engrane para llevar tecnología a las universidades y ser a su vez, movidas hacia un aprendizaje que habilite el uso de dichas herramientas (Calvert, 2001; Hayes, 2017; Koul & Kanwar, 2006; Teichler, 2004).

2.1.1. Políticas nacionales educativas

Las políticas nacionales sirven para avanzar en las metas educativas globales de una nación mediante el crecimiento económico y la promoción del desarrollo social (Gellman-Danley & Fetzner, 1998). Cuando se implementa un sistema educativo, debe hacerse con una aproximación holística, pues cuando una pieza de ese rompecabezas sufre una modificación -tecnología, conducta de los estudiantes, necesidades de conocimiento, expectativas sociales, situación financieras o requerimientos de personal- las demás partes son realineadas a conformidad (Blieck, 2017; Hansson, 2008).

Las políticas educativas suelen ser elaboradas por organismos públicos de competencia federal o estatal, con la intención de ser aplicadas directamente dentro de las instituciones educativas públicas. Sin embargo, el espíritu de dichas políticas no siempre es aplicado íntegramente en el aula, debido a que el contexto de cada escuela, región o modalidad educativa varía continuamente y esto influye en sus resultados después de ser aplicadas (Buenfil, 2000).

Una política es un camino y como tal puede haber desviaciones. Las políticas educativas globales en México abarcan todos los niveles del sistema escolar desde el básico hasta el superior. Pero también es importante recordar que una cosa es lo que emite el Estado mexicano, y otra distinta lo que se hace de las políticas por parte de agentes educativos como docentes, administrativos, directivos, entre otros (ANT 2, 2007).

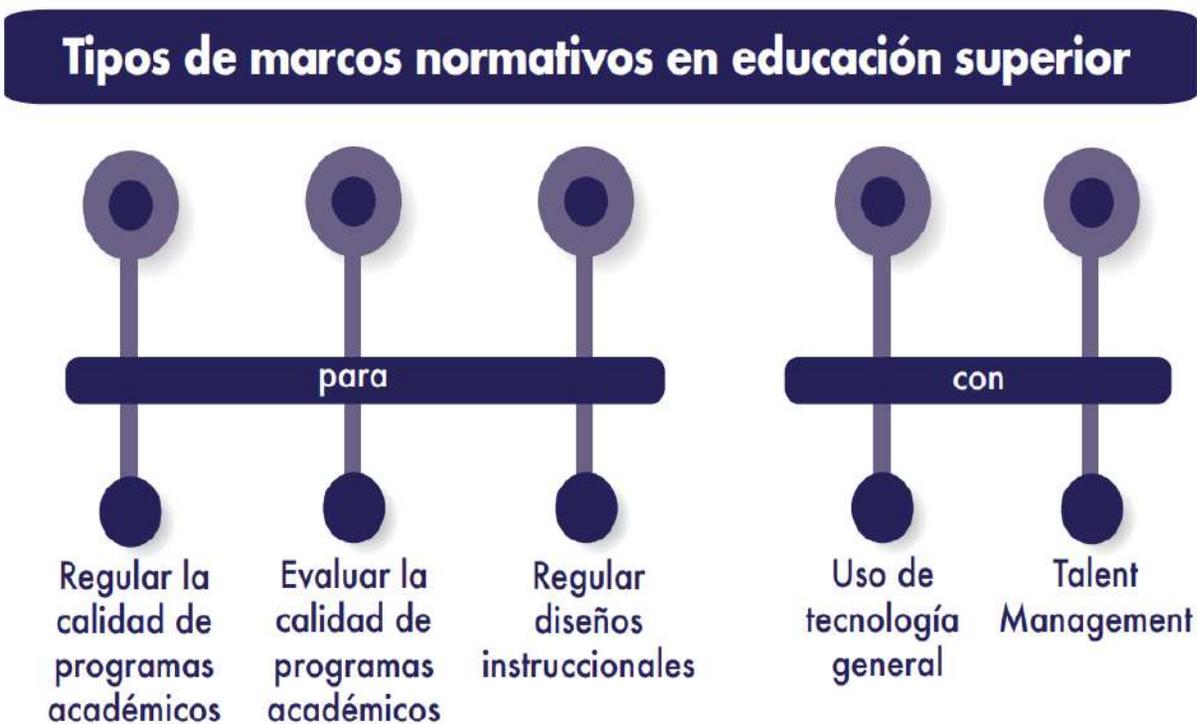
En este sentido, las políticas educativas tienden a crear consensos, así como remediar e impedir que los conflictos sociales lleguen al punto de causar protestas sociales y revueltas, si se considera que los sujetos involucrados tienen una incidencia importante en la concreción de dichas políticas (Cruz, 2008).

En suma, las políticas educativas tienen un papel relevante al brindar un conjunto de reglas destinadas a informar y apoyar los programas académicos dentro de las universidades. De otra manera, es improbable que la educación a distancia reciba los recursos requeridos para funcionar adecuadamente. Además, es indispensable que los gobiernos provean soporte estratégico y financiero para implementar modalidades dentro de la educación superior (Gellman-Danley & Fetzner, 1998; Kanwar et al., 2018).

2.1.2. Tipos de marcos normativos para educación superior

En esta sección, se abordan los distintos tipos de marcos normativos a nivel superior, **independientemente de la modalidad, sea o no escolarizada (Figura 4).**

Figura 4 Tipos de marcos normativos en educación superior.



Nota. Con base en los resultados de la cartografía conceptual, fue posible identificar varios tipos de marcos normativos.

Los marcos normativos educativos tienen diversas intenciones, pues su elaboración y vigencia dependen de sus objetivos, agentes, sujetos y objetos regulados. Algunos de estos sirven para:

1. Regular la calidad de programas educativos en nivel superior: Estos marcos difieren en objetivos, estructura y tipo de institución, los actores educativos a los que están dirigidos y la forma de uso, y se integran en tres áreas de calidad: administración, servicios y productos (Blieck, 2017; Frydenberg, 2002; Ossiannilsson, E., Landgren, 2012).
2. Evaluación de calidad de programas educativos a distancia dentro de IES: Los programas académicos a distancia son evaluados según su planeación,

implementación, diseño instruccional, desarrollo profesional docente, así como resultados de aprendizaje. El diagnóstico sirve para futuros cursos o programas no presenciales dentro de estas instituciones (Littlefield et al., 2019).

3. Regular los diseños instruccionales dentro de la modalidad educativa a distancia: Establecidos para respaldar a los tutores y diseñadores instruccionales durante el desarrollo de cursos en línea efectivos en educación superior. Es también útil para diseñadores en línea y administradores escolares que reclutan docentes como instructores de estos cursos (Vlachopoulos & Makri, 2019).
4. Relativo al uso y competencia de la tecnología general (GTCU en inglés): Marco multicontextual (aplicable a educación, trabajo, casa, etc.) y multidimensional para conceptualizar los usos de la tecnología digital, así como sus competencias. También mide la disposición e interacciones de una persona hacia el uso de las tecnologías (Blayone et al., 2018).
5. Política de Talent Management (TM): Su objetivo es atraer, desarrollar y retener al talento intelectual dentro de una institución. El propósito de esta política es proveer lineamientos de planeación estructurados y sistemáticos para una implementación adecuada del TM (Erasmus et al., 2017).

2. 1. 3. Marco normativo a distancia a nivel educativo superior

La función educativa, si bien poco estudiada, es usualmente desarrollada al interior de un orden normativo cuyos lineamientos deben ser cumplidos rigurosamente, bajo pena de incurrir en responsabilidades u omisiones que podrían entrañar consecuencias jurídicas para las instituciones e individuos, y que afecten la eficiencia de su funcionamiento (Castellanos, 1987).

Igualmente, el autor afirma que al ser México un país con un nivel de desarrollo propio, la acción orientadora y correctora del Estado en ciertas áreas de la vida

social y económica es esencial, lo que tiene una particular relevancia en materia educativa. Entonces, optimizar la eficiencia en la prestación de servicios educativos por parte del sector público, resulta no solo indispensable para un mayor nivel de desarrollo económico, sino un supuesto de legitimidad del Estado por vía de una gestión pública eficaz.

En el contexto de la educación no presencial a nivel superior, la implementación de modalidades basadas en la incorporación de TIC es relevante hoy en día. Igualmente, existe la necesidad de que se cuente con una normatividad específica, que permita un óptimo funcionamiento de los recursos, plataformas, gestiones y trámites administrativos, que cuente con personal y usuarios que acceden a estos servicios. En este sentido, la EaD se oferta como una opción adecuada para sortear como la ubicación geográfica, la imposibilidad de cubrir el tiempo preestablecido de permanencia dentro de una institución educativa, además de cuestiones relativas a aspectos sociales, económicos, culturales y profesionales propios del estudiante (Reyes & Lagarda, 2010).

En todo caso, independientemente del origen de la modalidad abierta o a distancia en la educación superior, hablando de procesos de enseñanza- aprendizaje, del diseño de dispositivos de instrumentación para transmitir conocimientos, de la aplicación de mecanismos de comunicación entre alumnos y maestros, de una organización administrativa para tramitar documentos académicos y otros aspectos subjetivos y objetivos del proceso, es importante contar con un sustento legal que regule cada uno de los elementos involucrados, así como la publicación de ese marco normativo ante la comunidad universitaria (M. V. García & Ruíz, 2009).

De forma concreta, el marco normativo es un documento cuyo objetivo es una educación de calidad con diversidad de modalidades educativas, que respondan a las necesidades actuales. Esta normatividad protegerá el prestigio de sus programas y servicios para lograr que los profesores, estudiantes y personal administrativo tengan pleno conocimiento de sus obligaciones y derechos, de forma

que los servicios y trámites administrativos estén disponibles para su acceso (Reyes & Lagarda, 2010).

Para Aktaruzzaman & Plunkett (2016), los elementos de un marco normativo a distancia para educación superior son aspectos relacionados con las modalidades educativas y los fenómenos que la rodean, los lineamientos a seguir y prácticas asociadas al desarrollo de dicho instrumento normativo, además de la administración, calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje, asuntos relacionados con las TIC y cualquier otra cuestión relacionada. A su vez, una institución educativa suele valerse de políticas operativas para proveer un bosquejo de las necesidades a ser resueltas, siempre en consonancia con las metas nacionales (Gellman-Danley & Fetzner, 1998).

Respecto a la modalidad a distancia, debe ser lo suficientemente flexible para que atienda los diversos modos de organización académica, jurídica y administrativa de las universidades a distancia, así como las demandas de otras instituciones que la impartan o promuevan. Igualmente, se enfoca en establecer las condiciones para que la modalidad a distancia pueda ser reconocida, desarrollada, legitimada, consolidada y aceptada como un servicio público confiable y eficaz (ARSEE, 2012).

Adicionalmente, los marcos normativos a distancia facilitan la adopción de una innovación tecnológica al proveer un marco de acción. Entonces, una política institucional establece los roles, reglas, estructuras y funciones de un sistema de aprendizaje abierto y a distancia. De forma opuesta, la falta de un documento normativo podría comprometer la calidad de la institución de educación superior a la que supuestamente regula (Kanwar et al., 2018; Minnaar, 2013).

Para cerrar, es relevante afirmar que las políticas institucionales relativas a modalidades educativas a distancia, así como los planes de implementación y estrategias son instrumentos clave para crear una cultura dentro de esta modalidad, además de establecer el escenario para la presentación de programas bimodales (presenciales y a distancia). Por tanto, el marco normativo de educación superior

debería reconocer la educación a distancia como una parte intrínseca de la actividad institucional (Kanwar et al., 2018) que rige los diversos aspectos de la operación y funcionamiento de esta modalidad dentro de una institución.

2.2. Elementos comunes a marcos normativos a distancia en educación superior

La investigación relativa al aprendizaje a distancia y abierto (*Open and Distance Learning* en inglés) desde 1970, se enfoca en políticas, prácticas y su efectividad a través de diversos contextos y disciplinas del conocimiento, con el objetivo fundamental de mejorar el acceso, la participación de los actores educativos, así como la reducción de costos (Koul & Kanwar, 2006).

Por otro lado, el Ministerio de Educación de Argentina establece al menos siete componentes básicos que integran cualquier proyecto educativo a distancia, que son los siguientes: 1.- Modelo educativo de referencia, 2.- Perfil y desempeño de los profesores, 3.- Interacción recíproca entre estudiantes y docentes, 4.- Materiales para el aprendizaje, 5.- Tecnologías de la información y comunicación, 6.- Formas y tipos de evaluación y, 7.- Centros de apoyo distantes de la institución central (Ministerio de Educación Argentina, 2014).

En las siguientes páginas, se describirán algunos elementos que integran a los marcos normativos que regulan modelos educativos a nivel superior, producto de un análisis de los artículos científicos de los últimos siete años (más recientes) en buscadores de datos como Conricyt y ERIC (Figura 5).

Figura 5 Elementos que integran a la EaD.



2.2.1. Profesor dentro de la educación a distancia

La normativa de una institución de educación superior demanda que una institución cuente con docentes formados específicamente en educación a distancia desde un enfoque metodológico y técnico, además de establecer los perfiles, competencias y experiencias requeridas. Es de destacar que estos requisitos no son estáticos, sino que obedecen a factores como la capacitación continua, sobre todo en estrategias y manejo de tecnologías, trabajo en grupo, entre otros (Ministerio de Educación Argentina, 2014).

Entonces, los conocimientos, competencias y habilidades del personal académico dentro de una modalidad a distancia son cruciales dentro de una organización. En otras palabras, los instructores requieren poseer una serie de recursos e instrumentos de capacitación para trasladar sus enseñanzas a un ambiente en línea. Adicionalmente, los factores y características de cada modelo educativo deben estar contenidos en las políticas institucionales para facilitar un cambio bien dirigido (Erasmus et al., 2017; Kanwar et al., 2018; Ko & Rossen, 2001).

Algunos puntos comunes a la capacitación del personal académico (docentes e investigadores) adscritos a una institución de educación superior a distancia son: una coincidencia entre el desarrollo profesional y el contexto en que se desenvuelve; un papel significativo de la tecnología en el desarrollo del personal docente que trabaja en una institución superior a distancia; y que los roles a desempeñar dependan de las políticas de organización y propósitos de uso de la tecnología, sin olvidar que el desarrollo profesional del docente que trabaja a distancia es continuo y dinámico (Roberts, 2018).

Igualmente, también debe incluir el diseño, contenido de desarrollo y producción, así como puesta en práctica de técnicas de presentación de cursos y materiales, humanización de materiales del curso, facilitación de la interacción entre estudiantes, además de una mayor disposición del profesorado para aceptar y adoptar modalidades a distancia como sistema y práctica novedosos. En este sentido, se recomienda que las instituciones recompensen a sus profesores por las actividades realizadas dentro de modalidades a distancia (Kanwar et al., 2018; M. Moore & Kearsley, 1996).

Para concluir este apartado, es relevante tener presente que el nivel de capacitación del personal docente puede afectar su percepción sobre la educación a distancia. Es decir, los procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia pueden ser percibidos como difíciles, complejos o que implican mucho tiempo, debido a la insuficiente preparación del profesorado (Bezuidenhout, 2015; Kanwar et al., 2018).

En este sentido, es importante considerar que la capacitación y desarrollo profesional se realiza tanto sobre docentes pertenecientes a modelos presenciales, así como en profesores incorporados directamente a la institución como instructores o asesores a distancia desde el momento de su contratación.

2.2.2. Estudiante dentro de la educación a distancia

En la actualidad, muchos programas de educación a distancia emplean diferentes

métodos para crear ambientes en línea interactivos que incluyen foros, actividades grupales, sesiones en vivo y más, de manera que el intercambio entre el docente y el estudiante sea más significativo que en la modalidad presencial (Sbaffi & Bennett, 2019; Tichavsky, L.P., Hunt, A.N., Driscoll & Jicha, 2015). Igualmente, la facilidad en el uso del sistema de aprendizaje a distancia coadyuva a su adopción mediante recursos como manuales y lineamientos (B Al-Juda, 2017).

Respecto a las razones por las que los estudiantes aceptan trabajar dentro de una modalidad a distancia con el uso de tecnologías, algunas son la presión de los profesores, el interés y preferencia o la elección tomada respecto a esta forma de trabajo. En todo caso, según Olasina (2019) se aprecia que la actitud favorable de los estudiantes hacia modalidades no presenciales es consecuencia de una influencia por parte de la sociedad y de sus mismos compañeros, Es relevante recordar que una aceptación adecuada por parte de los estudiantes es clave para su éxito.

Por otro lado, el impacto de las experiencias estudiantiles en programas educativos a distancia es exacerbado por su carácter geográfico y psicológico. Es decir, el grado de interacción entre estudiantes, docentes y tutores como un todo, puede determinar la “distancia” percibida entre ellos. En este sentido, el uso de redes sociales tanto para fines educativos e interacción entre pares mejora la experiencia de los alumnos inscritos en programas a distancia, al atenuar el sentimiento de aislamiento y reducir distancias (Lim & Richardson, 2016; Sbaffi & Bennett, 2019).

En suma, es imprescindible que cada institución de educación superior defina claramente las características del estudiante inmerso en una modalidad a distancia, pues suele presentar elementos distintos no solo respecto a su contexto e historia personal, sino hacia su trayecto dentro del sistema, el tipo de aprendizajes obtenidos y las interacciones llevadas a cabo con sus docentes, sus compañeros, materiales y contenidos educativos, al igual que hacia los dispositivos tecnológicos empleados.

2.2.3. Subsistemas derivados de la educación a distancia

De acuerdo con Ossiannilsson et al. (2012), la educación a distancia adecuadamente diseñada y soportada por una fusión apropiada entre pedagogía y tecnología, es equivalente o incluso más efectiva en otros escenarios que la instrucción presencial en el aula.

Los modelos de educación a distancia usualmente se componen de una serie de subsistemas, cuyos elementos se dirigen a estructuras relacionadas con el desarrollo de programas y planes de estudio, la facilitación de estrategias de aprendizaje y técnicas, recursos de aprendizaje, materiales de estudio, servicios de apoyo al estudiante descentralizados, sistemas de presentación de los cursos y materiales, así como el personal involucrado en el sistema (maestros, estudiantes, personal administrativo y autoridades). Estos componentes se interrelacionan de forma independiente como un todo (M. Moore & Kearsley, 1996).

Por otro lado, los lineamientos relativos a los diversos niveles existentes dentro de los sistemas de educación a distancia son los siguientes:

Curso asistido con la Web: El uso de este sistema es básicamente para distribuir contenidos, brindar sesiones presenciales suplementarias y no incluye componentes en línea en sus evaluaciones.

Curso complementado con Web: Promueve el uso de herramientas en línea, así como la interacción con el instructor, explora el uso del sistema en línea y puede incluir elementos de esta modalidad como parte de su evaluación formal.

Curso mixto en línea: En muchas instituciones y cursos a distancia se da una combinación de medios tecnológicos, una modalidad conocida como aprendizaje mixto o *blended* que integra el uso de un sistema en línea con sesiones presenciales y elige modalidades de evaluación para reflejar un equilibrio entre sesiones presenciales y no presenciales (Roberts, 2019).

La modalidad semi presencial o asistida por plataforma virtual se compone de la interacción con otros sujetos en forma directa (docentes, tutores, asesores, etc.) o indirecta (con los autores del material de aprendizaje). Para Borgobello et al. (2016), cualquier acción del profesor es social y cognitiva a la vez y consiste en un encuentro presencial seguido por discusiones sincrónicas o asincrónicas que terminan en un encuentro presencial para la evaluación.

d) Curso híbrido en línea: El modelo híbrido incluye elementos de modelos presenciales y de distancia y consiste en un uso extensivo de la modalidad en línea apoyado por sesiones presenciales, además de evaluaciones en línea con sesiones presenciales. En años recientes, muchas universidades presenciales han incluido un elemento de aprendizaje a distancia en sus modelos de enseñanza (Martyn, 2003).

e) Curso intensivo o exclusivo en línea: Confía enteramente o casi en su totalidad en el uso de un sistema en línea para realizar interacciones y evaluaciones con pocas o ninguna sesión presencial. Los roles de estudiantes y docentes son transformados dentro de este sistema, lo que provee una aproximación más flexible hacia los estudios colaborativos con la promesa de aprendizaje en cualquier tiempo y lugar (Vlachopoulos & Makri, 2019).

En este sentido, Hege (2011) afirma que a medida que la educación en línea crece en popularidad en las instituciones de educación superior, los actores llamados a enseñar reconocen las posibilidades e impedimentos inherentes a este modelo educativo, con la finalidad de proveer las mejores experiencias de aprendizaje posibles y así los estudiantes eviten experiencias negativas o sentimientos de soledad durante el curso académico.

2.2.4. Tecnología en la educación a distancia

A nivel de educación superior, las tecnologías actúan como agentes de cambio, al permitir a las universidades satisfacer un número mayor de necesidades

estudiantiles, adaptarse a los métodos tradicionales de enseñanza, así como ofrecer posibilidades para aprender donde sea y cuando sea, lo que crea oportunidades para incorporarse a formas novedosas de colaboración y distribuir recursos efectivamente. Aun así, sería ideal que las universidades y gobiernos dieran el primer paso en estos procesos, lo que no necesariamente ha ocurrido (AEIDL, 2013).

La tecnología entonces ofrece opciones novedosas para estructurar la forma en que la enseñanza y el aprendizaje son organizados, lo que incluye el aprendizaje abierto, mixto y en línea como estrategias para incrementar la flexibilidad e interacción entre docentes y estudiantes.

También, la tecnología tiene el potencial de permitir aprendizajes auténticos, donde los alumnos aprenden al simular problemas de la vida real dentro del aula. Este es un fenómeno multifacético referido a las maneras de conocer el mundo y a un proceso para resolver problemas con valores, además de aspectos éticos y estéticos que consideran a los individuos y la sociedad como un todo (de Vries, 2005; Gill, 2019; Muyinda et al., 2019).

Las tecnologías digitales por su parte admiten el uso de los productos digitales como base para su desarrollo posterior, mediante la capacitación de instituciones en el uso de modalidades a distancia, la reducción de carga de trabajo docente y administrativa, la reutilización de contenidos digitales en diversos contextos y la procuración de recursos tecnológicos a bajos costos, aspectos relevantes dentro del discurso oficial de la educación superior hoy en día (Fisher, 2006; Xiao, 2019).

El costo de las tecnologías es un factor relevante dentro de la adopción de un sistema educativo a distancia. La infraestructura requiere una considerable inversión y compromiso por parte del Gobierno y de las universidades para invertir en TIC, pues en un inicio se requiere un fuerte gasto de capital planeado y presupuestado correctamente. De igual forma, el proceso de diseño, elaboración y presentación de materiales educativos creados para lograr aprendizajes en línea

puede resultar más costoso comparado con los materiales tradicionales (Minnaar, 2013; Vlachopoulos & Makri, 2019).

Por otro lado, suponiendo que el cambio educativo emerja a través de un uso intensivo de la tecnología, el papel de las TIC son rasgo común en las agendas de las políticas educativas de muchos países. De hecho, estas tecnologías tienen el potencial de lograr innovación como un instrumento de producción, así como de distribución y manejo del conocimiento (OCDE, 2004).

Por último, una propuesta de la utilización de tecnologías en ambientes a distancia requiere una descripción de los diferentes recursos, así como sus funcionalidades. También son relevantes la incorporación de mejores tecnologías digitales, su personalización, las normas de seguridad necesarias, y principalmente la propuesta educativa de su utilización sincrónica y asincrónica (Ministerio de Educación Argentina, 2014).

2.2.5. Instituciones de educación superior que ofrecen educación a distancia

El panorama de la Educación Superior internacional se encuentra en un periodo de cambios titulados como disruptivos, evolutivos e incluso revolucionarios. Cualquiera que sea su nombre, la manera en que los estudiantes aprenden, dónde y cuándo lo hacen, la forma en que las instituciones estructuran sus programas y servicios, así como la forma en que esos servicios se valoran y organizan, constituyen retos globales.

Uno de los impulsos dentro de este entorno cambiante es el aumento en el uso de tecnologías mediante modos de brindar servicios educativos, como una extensión del campus tradicional hacia estudiantes potenciales. Igualmente, otro de los factores pretende abordar las consecuencias de separar las diferentes instancias que brindan servicios educativos, un fenómeno reciente pero fortalecido desde su aparición.

El sector educativo a distancia presenta una dependencia hacia el desarrollo de

materiales de enseñanza y manejo de sistemas escalables de apoyo estudiantil, que trae consigo procesos de certificación de calidad mucho más desarrollados que las instituciones que operan modalidades tradicionales como la presencial.

Así, a medida que las instituciones convencionales y las agencias de acreditación buscan adaptarse a los retos de integrar la *e-learning* y la modalidad en línea dentro de sus procesos de aseguramiento de calidad, descubren lo mucho que podrían ganar al intercambiar experiencias y enfoques con el sector a distancia. En este sentido, las universidades convencionales que solían ofrecer educación presencial expandieron su cobertura hacia sectores poblacionales que no tenían la posibilidad de asistir de tiempo completo.

Adicionalmente, universidades presenciales con programas a distancia cuentan ahora con departamentos o unidades de apoyo administrativo y académico para la educación a distancia, regular dichos programas y coordinar el desarrollo de actividades o cursos no presenciales, además de ejercer una administración general de los programas y proporcionar servicios al estudiante a distancia (King, 2012; Makoe, 2018).

En suma, las universidades son instituciones complejas y sofisticadas, pues sus productos no son tangibles ni valorados mediante normas físicas, por lo que cualquier proceso de evaluación podría tener un significativo subjetivo y un componente comparativo. El modelo de evaluación estándar se basa en la preparación y revisión de autoevaluaciones institucionales, que dan a las instituciones la posibilidad de describir su misión institucional y procesos en lugar de solo proporcionarlos (Ossiannilsson et al., 2015).

2.3. Modelos de aseguramiento de calidad para educación a distancia

Ossiannilsson et al. (2015), señalan que los sectores interesados en procesos educativos dentro de las universidades son los trabajadores académicos y administrativos, estudiantes, gobiernos, algunas agencias financiadoras,

asociaciones profesionales, patrones o empleadores así como el público en general, como consumidores directos e indirectos del sistema educativo. Así, sus intereses se enfocan en la calidad de la experiencia educativa brindada a los estudiantes, la contribución que sus egresados hacen a la economía y al bienestar nacional, así como el costo y eficiencia del mismo sistema.

Para este mismo autor sueco en su obra “Quality in e-learning”, el aprendizaje en línea es una modalidad educativa que incluye otras como el aprendizaje a distancia, el aprendizaje basado en problemas y el basado en el trabajo además de simulación, que requieren distintos criterios de medición de calidad. Entonces, convendría mejor un sistema de calidad estandarizado que contenga un conjunto de elementos comunes de aplicación para las diversas modalidades educativas.

Siguiendo las ideas del educador sueco, la calidad de la educación en línea es un fenómeno igual o más complejo que la realidad de la educación en línea por sí misma, pues un solo criterio no es capaz de adaptarse a todas las situaciones y modalidades, además es relevante mejorar las experiencias de los estudiantes, así como evitar la implementación de modelos que restrinjan el cambio y la innovación.

Los administradores y el personal académico suelen confiar en los estándares en línea, es decir, lineamientos específicos para cursos y enseñanza en línea. En este sentido, las agencias acreditadoras, consorcios, institutos y asociaciones a nivel nacional, regional y estatal para modalidades a distancia a nivel superior, han desarrollado una serie de criterios, estándares, guías y posicionamientos, todos ellos elaborados para asegurar la calidad educativa, aunque existan variaciones significativas respecto a sus objetivos, profundidad, énfasis y elementos de revisión (Olson & Shershneva, 2004).

De acuerdo con Grechenig (2004), el aseguramiento de calidad se refiere a un conjunto de estándares, modelos y metodologías, que permiten a las organizaciones mejorar la calidad de sus productos y procesos, además de sus proyectos. Por tanto, hay dos principios clave que caracterizan al aseguramiento de

calidad: a) Multiuso: el producto debería adaptarse al propósito establecido y b) A prueba de fallas.

Respecto a la calidad, se reconocen dos sistemas de aseguramiento, uno basado en la acreditación y otro en la existencia de normas. La acreditación es un proceso conducido por una agencia reguladora nacional o similar, facultada para garantizar que las instituciones de educación superior cumplan con un conjunto de requerimientos definidos para operar además de ofrecer, tanto calificaciones específicas como alcance de objetivos. Además, la acreditación requiere recursos humanos y físicos para realizar sus funciones.

Así, las instituciones que proveen educación a distancia suelen cubrir todos los pasos necesarios para asegurarse que los servicios y materiales educativos sean de alta calidad y satisfagan los estándares requeridos. Estos pasos incluyen asesoría de pares externa y políticas educativas, además de otros requisitos. Entonces, un sistema de aseguramiento de calidad lleva a aumentar la confianza de los estudiantes, la credibilidad de la institución, mejorar los procesos laborales con eficiencia así como habilitar a las instituciones de educación superior para competir más favorablemente con otras instituciones educativas (Badu-Nyarko, 2000).

2.3.1. Procesos de acreditación y certificación

El educador sueco en su obra del 2015 afirma que la certificación de calidad sobre una institución educativa superior se interpreta como un reconocimiento profesional; y da origen al modelo de calidad, al garantizar que la certificación siga alguna forma de revisión y que la institución se comprometa a un plan de mejora, así como a una posterior renovación de dicha certificación. Entonces, las certificaciones pueden surgir por la iniciativa de grupos de interés semi formal y escalar hasta cuerpos representativos internacionales (Ossiannilsson et al., 2015).

Para el 2015 se identificaron seis modelos de certificación desarrollados y aplicados, pero que geográficamente se concentran el continente europeo y Estados Unidos.

Estos modelos son: E-xellence EADTU (the European Association of Distance Teaching Universities), NL. El segundo es el OpenupEd EADTU (the European Association of Distance Teaching Universities), NL. El tercer modelo es el UNIQUE EFQUEL (the European Foundation for Quality in eLearning) referido a la educación híbrida.

Se continúa con el ECB Check EFQUEL (the European Foundation for Quality in e-Learning) desde diciembre de 2014 GIZ (Deutsche Gesellschaft für International Zusammenarbeit), para educación a distancia. El quinto modelo es conocido como Epprobate The Learning Agency Network (LANETO e V) para educación a distancia y para cerrar está el modelo The OLC Quality Scorecard Online Learning Consortium, (former Sloan-C), US.

Respecto a los modelos más conocidos para acreditar procesos de calidad educativa, se detectan algunos como el ACOE (the Australasian Council of Open, Distance and eLearning), el modelo CALED (the Latin American and Caribbean Institute for Quality in Distance Education), el CHEA (the Council for Higher Education Accreditation), US, además del Pick&Mix Matic Media y el SERO ConsultingLtd, del Reino Unido (Ossiannilsson et al., 2015).

A su vez, este autor sueco señala que la acreditación institucional tiene lugar en tres ambientes distintos: donde el gobierno actúa como regulador (y también como financiador de una gran parte del sistema) al proveer licencias a las instituciones para operar dentro de parámetros bien definidos donde hay muy poca distinción entre las instituciones y el gobierno; con políticas educativas implementadas dentro y por las instituciones y; donde se dan procesos de gestión de la acreditación desde una agencia independiente pero con acceso a fondos gubernamentales, previa acreditación de la agencia.

Por otro lado, según Ossiannilsson (2012) la acreditación en instituciones de educación superior es considerada una forma de certificación obligatoria o licencia para instituciones o programas que acceden a un apoyo nacional financiero o a un

reconocimiento de sus logros, con propósitos de inserción dentro del mercado laboral. La acreditación es un proceso operado por agencias formales como los Ministerios o Secretarías de Educación que buscan además asegurar la calidad educativa de otras asociaciones profesionales.

De forma adicional, según este mismo autor sueco, es posible identificar otros dos procesos que son el benchmarking y el marco de recomendaciones. El benchmarking es un proceso que sirve para comparar el desempeño de una institución con respecto a otras. Así, cualquiera que sea la ubicación del grupo, indica que una cierta organización opera un servicio de este tipo o existe evidencia de que el modelo ha sido usado en otros ejercicios de benchmarking.

Por último, para este autor; el marco se refiere a ciertos documentos de certificación, destinados a ofrecer recomendaciones mediante una guía estructurada respecto a asuntos relacionados con la educación en línea, abierta o a distancia, pero sin presentar procesos de evaluación o de medición del desempeño.

2.3.2. Sistemas de aseguramiento de calidad

Cada modelo que surge con la intención de asegurar la calidad de modalidades educativas en línea o a distancia está destinado a propósitos específicos, así como a ser aplicado en espacios y tiempos diversos. Entonces, no es posible ni apropiado recomendar un determinado modelo por encima de otro, debido a que su selección depende de varios factores como el contexto institucional, la intención y el grado de madurez de los procesos a evaluar.

Aun así, es posible detectar algunas características comunes referidas al aseguramiento y mejora de la calidad dentro de procesos educativos no presenciales. Entonces, cualquiera que sea el modelo de calidad seleccionado o usado, existente o a ser desarrollado en el futuro, debería contener las siguientes características, según Ossiannilsson (2015):

- **Multifacético.** Los sistemas de educación a distancia utilizan una

multiplicidad de medidas para incrementar la calidad y muchas veces consideran elementos como la estrategia, las políticas educativas, la infraestructura, procesos y resultados, a fin de alcanzar una visión holística de calidad.

- ***Dinámico.*** La flexibilidad se construye dentro de los sistemas, para acomodarse a los cambios vertiginosos de la tecnología además de a las normas sociales. Por ello, raramente se hablará de dispositivos tecnológicos específicos y más bien buscarán concentrarse en los servicios proporcionados a los usuarios mediante la tecnología.
- ***Centralidad y relevancia.*** Mientras que las herramientas de calidad apuntan a mejoras de alto nivel, serán utilizadas dentro de una determinada institución para la práctica reflexiva por los individuos que forman parte de la comunidad, durante su trabajo cotidiano.
- ***Representativo.*** Los sistemas de calidad pretenden balancear las perspectivas y demandas de los diversos sectores interesados, entre ellos los estudiantes, el personal administrativo y docente de la institución educativa, las empresas, el gobierno y la sociedad en general.
- ***Multifuncional.*** La mayoría de los sistemas de calidad realizan una triple función al establecer una cultura de calidad dentro de una institución, que provea un mapa de ruta para mejoras posteriores, además de servir como una marca de calidad respecto a perspectivas externas a la institución de nivel superior. A su vez, las consideraciones para la elaboración y utilización del modelo de calidad tienen que cubrir una serie de principios, tales como (Ossiannilsson et al., 2015):
 1. **Ser debatible:** Dado que hay varios sectores de la población con distintos intereses, también hay opiniones diversas acerca de lo que constituye una calidad buena, mala o excelente. Si bien los sistemas de revisión son

diseñados para una evaluación de calidad exclusivamente objetiva, resulta difícil remover todos los elementos de juicio subjetivo. En todo caso, los sistemas que invocan la revisión de pares y buscan formar una comunidad de usuarios, asisten al desarrollo de percepciones compartidas sobre los diversos niveles de calidad.

2. **Contexto ligado a un aspecto genérico vs otro basado en el contenido o el sujeto:** Existe una tensión entre si la calidad puede estar basada en dimensiones genéricas o si se basa en el contenido/ sujeto. En el contexto del aprendizaje a distancia o abierto, los mecanismos de apoyo y servicios educativos deben estar a la altura del rigor académico, si se busca brindar una enseñanza efectiva. Entonces, los contextos locales de cultura, lengua e infraestructura influyen **sobre procesos de evaluación de calidad institucional.**
3. **Cultura abierta/ Prácticas esenciales culturales:** La forma en que se mide y percibe la calidad, difiere dentro de culturas emergentes abiertas y prácticas, que cambian los panoramas de aprendizaje en contextos de separación de los diversos sectores que brindan educación, hacia una personalización incesante. Así, los sistemas flexibles de aseguramiento de calidad ofrecen mejores prospectos para la adaptación a prácticas cambiantes y la operación efectiva de estrategias de mejora que faciliten la innovación.
4. La personalización del aprendizaje y la educación son cada vez más valorados y podría haber tensiones acerca de lo que significa la calidad y sus dimensiones, desde diversos puntos de vista. De acuerdo con Bates (2015), el futuro se refiere a elecciones y sus consecuencias para los estudiantes y aprendices, profesores e instructores, instituciones así como para los gobiernos. A su vez la accesibilidad, relacionada a individuos con necesidades especiales se relaciona estrechamente con la personalización,

rasgo es abordado en cualquier modelo de aseguramiento o mejora de calidad.

2.3.3 Características comunes de modelos normativos de aseguramiento de calidad

Después de una revisión a los estándares contenidos en modelos de aseguramiento de calidad, Southard & Mooney (2015) identificaron diversas pautas acomodadas dentro de seis áreas comunes: 1) Políticas de currículo en línea e infraestructura, 2) Apoyo al personal académico, 3) Apoyo a los estudiantes, 4) Diseño de cursos, 5) Impartición de cursos y 6) Evaluación y acreditación. Las primeras tres categorías apuntan a la infraestructura humana y tecnológica, esenciales para el éxito de cualquier programa educativo a distancia (Frydenberg, 2002; Moore, 2005). (Figura 6).

Al mismo tiempo, el aprendizaje es mejorado ostensiblemente mediante cursos debidamente diseñados e implementados. Por tanto, los estándares y lineamientos aplicables a la efectividad de aprendizajes apuntan a la planeación e impartición de dichos cursos, cuyo diseño incluye una selección de herramientas para alcanzar los objetivos y resultados de aprendizaje como las discusiones sincrónicas, las tareas y las evaluaciones, que incluyen el desarrollo de materiales instruccionales, para converger los diversos contenidos del curso, en consistencia con los objetivos de aprendizaje (Chou, 2012).

La impartición de cursos por otro lado involucra mantener la presencia del docente para crear un sentido de comunidad, así como promover la interacción dentro de los procesos de aprendizaje. El trabajo docente incluye la retroalimentación y comunicación con los estudiantes, mediante una instrucción fluida, activa y continua.

La sexta pauta referida a la “evaluación”, es requerida debido a que ningún sistema puede ser mantenido con propiedad sin una revisión constante de su efectividad,

para la mejora continua de los procesos de enseñanza- aprendizaje (Garrison et al., 2000).

Entonces, las instituciones educativas deben comprometerse a brindar el equipamiento necesario y un apoyo adecuado a su personal académico y administrativo, mediante el desarrollo de políticas de currículo para fomentar un ambiente que conduzca a la calidad de la educación en línea, además de proveer a los estudiantes con recursos necesarios para aprender en aulas virtuales (Bates & Watson, 2008).

2.4. Estructuras de organización de los modelos de aseguramiento de calidad

Una institución de educación superior requiere de un conjunto de políticas y estructuras para dirigir sus actividades de organización, a fin de asegurar la calidad de sus servicios. Respecto a las estructuras en pos de la calidad, Jung (2013) prestó atención a estructuras centralizadas, estructuras colectivas y estructuras dispersas. Para el sistema centralizado, existe una administración de calidad encargado de coordinar y vigilar la implementación de actividades de aseguramiento de calidad en universidades, fundamentadas sólidamente en políticas y lineamientos formuladas por juntas o comités (Badu-Nyarko, 2013).

En términos del sistema colectivo, la educación a distancia es manejada más mediante juntas, consejos o comités que por una unidad administrativa independiente de la calidad. Como resultado, cada asociación tiene roles específicos en diferentes etapas o áreas de actividades de aseguramiento de calidad. Finalmente, en una estructura dispersa el aseguramiento de calidad forma parte de las responsabilidades de una o más oficinas de gestión (Insung et al., 2013).

A su vez, uno de los mayores retos del aseguramiento de calidad es el grado de elaboración de estas políticas y regulaciones, así como el nivel de integración con el marco normativo institucional y el marco nacional en el tema, que varía a lo largo

de las instituciones de educación superior. En todo caso, estas políticas y regulaciones están vinculadas al cumplimiento de estándares nacionales, que desarrollan sus propias políticas (Tucker & Hodge, 2004).

2.5. Modalidades educativas

Una modalidad educativa es la forma de operación de un programa académico, cuya elaboración se basa en demandas organizacionales como la intervención docente, la calendarización de actividades así como la trayectoria curricular de cada programa académico (Rama & Zubieta, 2015; Universidad Nacional Autónoma de México, 2020). Por otro lado, una política permite reunir organizaciones, tecnologías, personas y discursos (Shore & Wrigh, 2011) además de estar en constante construcción. Igualmente, se adapta al lugar de aplicación o contexto.

Las tres grandes modalidades educativas no presenciales son a distancia, mediada por tecnología y semipresencial, reconocidas como independientes una de la otra. En todo caso, es frecuente encontrar en las instituciones de educación superior, términos distintos referidos a una sola modalidad con diversas características y formas de operación, fenómeno que se replica a nivel mundial.

La modalidad más común a nivel global es la escolarizada, confinada dentro de un edificio o salón de clases, sujeta a una estricta calendarización de actividades de enseñanza- aprendizaje con presencia obligatoria del docente y donde el estudiante asiste al plantel toda la semana para la acreditación de sus materias (FPL- UNAM, 2020; Rama & Zubieta, 2015).

Aparte existe la no escolarizada, entendida como la operación de un programa educativo en el que los procesos de aprendizaje y enseñanza no están calendarizados, mientras que los estudiantes deciden su propia trayectoria curricular, al no requerir la asistencia a lugares definidos con horarios específicos, lo que promueve el autoestudio y una mayor responsabilidad respecto al desempeño académico estudiantil, así como la formación profesional docente

(Guzmán Flores et al., 2016; SEP, 2020). A continuación, se describirán los modelos, plasmados en la figura 6.

Figura 6 Modalidades educativas no escolarizadas



Los modelos educativos a distancia surgieron como una posible solución a los problemas de cobertura y calidad relacionados con un número creciente de personas que intentan beneficiarse de los avances científicos, técnicos y pedagógicos alcanzados por ciertas instituciones, pero que eran excluidos por su ubicación geográfica o por los altos costos a sufragar, producto del desplazamiento a esas instituciones (Castillo et al., 2017).

A la vez, los cambios continuos e inevitables percibidos desde inicios del siglo XXI han sido indicativos de una revolución tecnológica caracterizada por el hecho de que el conocimiento y la información juegan un papel económico y social preponderante. Más que nunca, las TIC constituyen procesos a ser desarrollados y no meras herramientas, por lo que cualquier persona puede estar en condiciones de tomar control sobre dichas tecnologías y producir nuevos bienes, servicios, ideas, aplicaciones y medios (J. Brunner et al., 2000).

Como parte del desarrollo de este apartado, se elaborará una construcción conceptual de tres modelos educativos en boga en las instituciones de educación superior: a distancia, semipresencial y presencial mediada por tecnología.

2.5.1. Educación a distancia

La modalidad supone construir un proyecto social y educativo con justicia, democratizar la existencia, el uso de las tecnologías y nivelar entre la población aquellas habilidades indispensables dentro de los ámbitos comunes de trabajo (Fallis, 2017).

México, Colombia y Venezuela han observado el comienzo de programas totalmente virtuales así como el surgimiento paulatino de aplicaciones informáticas, enfocadas a la realización de prácticas y desarrollo de competencias en las últimas dos décadas (Arboleda & Rama, 2013). Por otro lado, ciertos cambios en los programas de educación a distancia han traído transformaciones en las formas de enseñanza- aprendizaje, el uso y producción de materiales y recursos educativos, el perfil docente, la estructura y funcionamiento de las instituciones educativas, así como en las normas y leyes que rigen la educación a distancia (Castillo et al., 2017).

2.5.2. Educación semipresencial

La calidad del instructor dentro de un ambiente semipresencial es un factor determinante para un manejo adecuado de los *Learning Management System* (LMS) (Hiltz, 1993). Entonces, el instructor debería tener suficiente tiempo para interactuar con sus estudiantes durante el proceso de aprendizaje (Khan, 2005).

Collis (1995) destaca la importancia del instructor al aclarar que no es la tecnología en sí misma sino la implementación instruccional de la tecnología, el factor que determina sus efectos sobre el aprendizaje. Por último, Webster y Hackley (1997) establecen que las actitudes de los instructores hacia la tecnología, sus estilos de enseñanza y manejo afectan los resultados de aprendizaje.

2.5.3. Educación presencial mediada por tecnología

La enseñanza mediada por tecnología se entiende como el uso extendido de recursos tecnológicos para la enseñanza y el aprendizaje, además de la gestión institucional basada en el uso de tecnologías para la información y la comunicación (Barajas, 2000).

Barberá (2004) llama aula extendida con TIC o aula aumentada con TIC a una propuesta tecnológico-pedagógica enraizada en los principios de un curso presencial, beneficiado por soportes tecnológicos para extender la acción docente más allá de los medios tradicionales típicos de una formación presencial.

La educación mediada por la tecnología, al igual que otras modalidades demuestra que no basta la incorporación de las tecnologías si no poseen un significado claro. Entonces, es indispensable que dichas TIC se acompañen de un modelo pedagógico creativo e innovador que dé sentido a su uso, las renueve constantemente y las transforme con base en las últimas posturas teóricas o paradigmas educativos, la globalización, la sociedad del conocimiento, la democratización de la educación y la formación para toda la vida (Escobar Arteaga, 2011).

Algunos de los instrumentos teóricos de análisis considerados para construir el concepto de Educación a Distancia (EaD) son según Ávila Cedillo (2017):

- **Cuadro de factores institucionales:** Se trata de un esquema con cinco preguntas clave que otorga un panorama general respecto a una institución. Su objetivo es obtener un diagnóstico *a priori* acerca de las afecciones y potencialidades de una institución, aunque también otorga una mirada prospectiva si no se resuelven.
- **Plan de fortalecimiento institucional:** Es un proceso metodológico y administrativo dirigido a instituciones, para utilizar sus recursos al máximo y así alcanzar objetivos y metas de manera eficiente y con calidad. Además,

potencia los recursos internos y externos de una institución, al apoyarse en el análisis FODA y un cuadro de factores institucionales para un mejor rendimiento.

- **Manual de procedimientos:** Es un libro o compilación de control interno del cual se obtiene información detallada, sistemática e integral de los procesos y funciones básicas de la empresa. Sirve sobre todo al personal de nuevo ingreso para saber sobre sus actividades, funciones y reglamentos institucionales.

Capítulo 3. Metodología

Una de las etapas cruciales para la investigación científica es la metodología, un camino que construye el propio investigador con la intención de generar nuevos conocimientos sobre la realidad. En este apartado, se abordará el paradigma sociocrítico, el enfoque cualitativo, la entrevista semiestructurada y las características de la población de estudio.

3.1 Paradigmas de la investigación: Sociocrítico

Los paradigmas dentro de la investigación se definen como construcciones científicas, identificadas universalmente, que a lo largo del tiempo brinda modelos de problemas y soluciones frente a una cierta comunidad científica (González, 2003).

El paradigma socio- crítico está orientado a las ciencias sociales y la educación, teniendo como base la teoría crítica. Es decir, se considera que los objetos y observadores se corresponden socialmente, al no poder estar aislados del análisis e interpretación social y cultural al que pertenecen (Loza Ticona, R.L. et al., 2020). A la vez, este paradigma exige del investigador una intensa reflexión acción, que implica una responsabilidad del indagador para realizar el cambio en todos aquellos que forjen la transformación social (Ricoy, 2006).

La perspectiva sociocrítica reúne la autorreflexión con la ideología para una construcción de conocimientos mediante un proyecto político cuyo objetivo es la transformación de las relaciones sociales a través de la búsqueda y ejecución de soluciones a problemas con base en su propia actividad (Unzueta M., 2011).

La selección de este paradigma obedece a que su enfoque orientado a la transformación de la realidad educativa empata muy bien con el método que regirá la indagación en este proyecto doctoral, que es la Investigación basada en diseño.

3.2 Enfoques metodológicos

Dentro del paradigma humanista, se encuentran dos enfoques de investigación (cuantitativo y cualitativo) que sostuvieron posturas polarizadas a mediados del siglo XX. Aun así, la tendencia en últimos años ha sido una complementariedad entre ambas posturas, que ha permitido investigaciones más profundas y holísticas (Hernández Sampieri et al., 2003). Es decir, el enfoque cuantitativo ha pertenecido al paradigma positivista y el cualitativo al paradigma humanista.

La investigación cualitativa ha sido muy útil cuando se investiga un tema novedoso del que no hay suficiente información o resulta poco comprendido para explorar experiencias humanas o generar nuevas teorías, lo que lleva a hacer una gran cantidad de preguntas. La ausencia de instrumentos de medición también puede ser un factor determinante para identificar y describir problemas, elaborar conceptos y establecer un punto de intervención, sobre todo cuando abordamos fenómenos que no pueden separarse sin perder su visión de totalidad (Zabalegui, 2002).

Respecto a la generación de resultados, el enfoque cualitativo ha pretendido entender escenarios y transferir conocimientos mediante una descripción de los métodos y resultados que identifiquen lo específico y común entre varios estudios (Varela Ruiz & Vives Varela, 2016). En todo caso, ambos enfoques (cuantitativo y cualitativo) utilizan cinco fases relacionadas entre sí (Grinell, 1997) citado por (Hernández Sampieri et al., 2003):

1. Realizar observación y evaluación de fenómenos.
2. Formular suposiciones como resultado de la observación y evaluación anteriores.
3. Comprobar y demostrar hasta qué nivel las suposiciones son correctas.
4. Revisar las suposiciones mediante análisis o pruebas.
5. Planteamiento de otras observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar, cimentar y/ o dar fundamento a las suposiciones o incluso para

generar nuevas.

3.3 Método: Investigación Basada en Diseño

La investigación realizada dentro del campo de la Tecnología Educativa tendría que dirigirse a lograr un impacto real en las políticas educativas, avanzar en el conocimiento de cómo se produce el aprendizaje dentro de los escenarios educativos, entender los cambios derivados de las prácticas educativas, solucionar problemas educativos y establecer recursos además de pautas a los profesionales implicados en la práctica, por mencionar algunas de sus metas (Salinas, 2012).

El método base de la indagación doctoral fue la Investigación Basada en Diseño (IBD) enfocada hacia la innovación educativa, cuya principal característica es la aparición de un elemento nuevo para transformar la situación. Este método trató de resolver problemas detectados en la realidad educativa, al recurrir a teorías científicas o modelos para proponer posibles soluciones. Este proceso de investigación se compuso de dos etapas, la primera consistió en investigar hasta crear un nuevo producto con sus mejoras y la segunda en aportar conocimientos en forma de principios que aporten a procesos novedosos de diseño (Crosetti & Salinas Ibáñez, 2016).

El uso continuo y el desarrollo de principios de diseño fue un elemento clave que ha definido a la investigación basada en diseño -también conocida como investigación de diseño, experimentos de diseño, investigación formativa e investigación de desarrollo- (van den Akker, 2006).

En cada etapa del proceso de indagación, los principios de diseño iniciales y en desarrollo informaron y guiaron la dirección y forma de innovación, al tiempo que fue desarrollada, implementada y probada hasta llegar a la evolución de lineamientos que iniciaron como un borrador y se convirtieron después en refinados principios de diseño como un producto crítico de la investigación (Herrington & Reeves, 2011).

El Colectivo de Investigación basada en diseño (2003) sugirió cuatro áreas donde la IBD mostró el potencial de mejorar las prácticas educativas al: a) Explorar las posibilidades de crear ambientes de enseñanza- aprendizaje novedosos, b) Desarrollar teorías de aprendizaje e instrucción que tienen una base contextual, c) Avanzar y consolidar conocimiento de diseño y d) Incrementar la capacidad para la innovación educativa (Figura 5), así como la manera en que los principios de diseño evolucionan a través de este tipo de investigación, culminando en principios de diseño compartidos que pueden guiar a los profesores para enfrentar problemas en contextos pedagógicos similares o paralelos.

Figura 7 Etapas de la investigación basada en diseño



El paradigma de la Investigación Basada en Diseño surgió de la carencia de impacto de la investigación educativa sobre el sistema educativo, y se enfocó en el desarrollo y evaluación sistemática de intervenciones en contextos educativos reales, contrario a la investigación en condiciones puras de laboratorio (Crosetti & Salinas Ibáñez, 2016). Este método funciona mediante ciclos iterativos, que son repetidos cuantas veces sea necesario o pertinente, a juicio del investigador. Adaptado de Reeves (2006).

3.4 Métodos de contrastación

En un inicio, se trabajó la frontera del conocimiento de la educación a distancia a nivel superior en el mundo mediante una revisión sistemática, que permitió entender los modelos, modalidades y teorías relacionadas con el fenómeno. En segundo lugar, se realizó una cartografía conceptual enfocada a la construcción de la categoría “marco normativo que regulara la educación a distancia a nivel de educación superior” mediante los ejes de interpretación propuestos por la misma cartografía. Esta metodología arrojó algunos conceptos, que sirvieron como base para la primera fase en la construcción del modelo para educación a distancia, que es la propuesta derivada del proyecto de tesis.

Respecto al método de análisis documental, se dieron dos etapas. En la primera se retomaron los modelos educativos de tres universidades públicas mexicanas, de los que se obtuvieron los elementos básicos a contener por un modelo de educación a distancia para nivel superior enmarcados en tres grandes criterios que abarcaron las dinámicas de una universidad, y que fueron considerados desde el inicio de la investigación. Estos criterios fueron el académico, el administrativo y el tecnológico.

En la segunda etapa se llevó a cabo el análisis sobre los documentos normativos emitidos por universidades públicas mexicanas con sistemas de educación a distancia consolidados. En su momento se identificaron once universidades públicas mexicanas, identificadas de un análisis previo autoría de Monjarás (2010). El resultado llevó a una construcción más completa del modelo para educación a distancia, para realizar diagnósticos y evaluaciones de los sistemas de educación a distancia a nivel superior.

El segundo análisis documental en un primer momento se realizó de manera directa y después mediante un *software* de análisis cualitativo conocido como *Atlas. Ti*®, a manera de validación inicial de los resultados obtenidos, que a su vez fueron base para la construcción de la propuesta del modelo de Educación a distancia para nivel superior. Este modelo, además de los tres criterios (académico, administrativo y

tecnológico), desglosó una serie de categorías y subcategorías relacionadas. Cabe mencionar que el análisis cualitativo mediante el software comenzó con once universidades, pero a medida que se avanzaba se fueron eliminando algunos documentos no pertinentes, hasta quedarse solo con cuatro universidades.

La siguiente fase pretendió la realización de una validación a través de un juicio de expertos de la versión preliminar de una entrevista, a ser aplicada a actores clave dentro del diseño e implementación de programas educativos a distancia a nivel superior, con el objetivo de reconocer el conocimiento y experiencia de dichos agentes. Estas aportaciones enriquecieron las propuestas del modelo de educación a distancia, junto con el diagnóstico y evaluación que lo complementaban, al estar más acordes a las necesidades del contexto.

En otras palabras, a través de la aplicación del diagnóstico, el modelo para educación a distancia y la evaluación, cualquier organismo o institución de nivel superior que ofrezca programas a distancia, podría acceder a herramientas que le llevaran a comprender cuál es su situación actual, a dónde quieren llegar y cómo es que lo hicieron al final de un determinado periodo de tiempo.

3.5 Instrumentos que acompañan al modelo.

El principal instrumento es el modelo que contenga los criterios mínimos a cumplir por cualquier institución de educación superior, para contar con un sistema de educación a distancia completo y consolidado. Este modelo será aplicado primero dentro de la Universidad Autónoma de Querétaro y posteriormente en otras instituciones de educación superior que cuenten con programas a distancia y estén interesadas en mejorar la operación de sus programas.

El segundo instrumento es el diagnóstico derivado del modelo, cuyo objetivo es la identificación de fortalezas y áreas de oportunidad de una institución de educación superior, que servirán como punto de partida para la implementación del modelo, como un ideal a aspirar para mejorar cualitativamente la operación y funcionamiento

de los programas a distancia.

El tercer instrumento se compone de la evaluación, que sería aplicada después de un periodo de gracia otorgado a la institución, que se encargará de implementar cambios, realizar ajustes e incluso eliminar elementos inadecuados, para así acercarse al cumplimiento de las categorías establecidas por el modelo.

Capítulo 4. Resultados

Este apartado recupera los resultados obtenidos del análisis de documentos oficiales emitidos por universidades e instituciones de educación superior sobre todo de carácter público, con el objetivo de identificar y desarrollar las categorías principales que dieron paulatinamente, un fundamento a la construcción de la propuesta del modelo para educación a distancia a nivel superior.

En una primera fase se retomaron tres modelos académicos de sendas universidades públicas con programas a distancia debidamente consolidados, y en una segunda fase se describieron los elementos más importantes que deben estar presentes dentro de un programa educativo a distancia, dentro de una institución de nivel superior. Ambas fases serán expuestas a detalle en esta sección. Igualmente, se incluirá tanto el proceso de validación de la entrevista mediante juicio de expertos, así como los resultados de la aplicación de dicho método de contrastación perteneciente a las ciencias sociales.

4.1. Primer resultado: Ejes que vertebran un modelo de educación a distancia a nivel superior

Ante los retos de un mundo globalizado, así como la aparición de una sociedad del conocimiento, las universidades públicas en México han tenido un papel estratégico en la formación integral de profesionales, dentro de diversos campos del conocimiento. Esto ha llevado a un replanteamiento del modelo educativo tradicional basado en saberes educativos como el Ser, Hacer, Conocer y Convivir (Rocha Cáceres, 2016), al que se agregaron nuevas habilidades y conocimientos relacionados con la incorporación de la Tecnología Educativa, en escenarios donde se desenvuelven procesos de enseñanza-aprendizaje.

Monjarás (2010) publicó un artículo referido a marcos normativos para educación a distancia en universidades públicas mexicanas. Entre sus resultados señaló once universidades que además de ofrecer modalidades no presenciales, contaban ya

con sendos documentos normativos referidos a la regulación de la educación a distancia.

El objetivo general del análisis cualitativo de los documentos dentro de esta investigación es referido a la identificación de elementos comunes en el abordaje de sus contenidos, que a su vez fueron agrupados en tres criterios: el académico, el administrativo y el tecnológico. Como una forma de comprobar la hipótesis referida a que cualquier documento oficial regulador de sistemas educativos a distancia incluye estos tres criterios, se elaboró un análisis documental con una muestra reducida de tres universidades de sendos documentos normativos para educación a distancia, alojado en sus páginas web oficiales.

Los criterios de selección fueron una reputación consolidada respecto a la calidad de sus programas académicos a distancia, la población atendida mediante estos programas, así como la disponibilidad de documentos que aborden la operación de estas modalidades, lo que refleja un trabajo previo sobre las características que presentan dentro de sus instituciones y por tanto, experiencia valiosa en la creación y puesta en marcha de educación a distancia.

Las universidades seleccionadas fueron la Universidad de Guadalajara (UdeG), la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) y la Universidad Autónoma de Chiapas (UACH). La UdeG y la Autónoma de Chiapas fueron elegidas por su reconocimiento durante años de la calidad y consolidación de sus sistemas educativos a distancia, uno de los criterios de selección para su estudio.

Dado que estas dos universidades representaban de forma muy general el contexto del sur y bajo del país, debido a su ubicación geográfica, solo faltaba una del norte. La elección recayó sobre la Autónoma de Tamaulipas, al haberse identificado un documento de la institución, referido al diseño instruccional de cursos en modalidad a distancia. Si bien hay otras universidades con sistemas de educación a distancia bastante consolidados, fueron reservadas para un análisis cualitativo posterior. A continuación, se desenvuelven los principales puntos del análisis.

La metodología de este análisis estuvo orientada a la recopilación y revisión de los documentos oficiales emitidos por las tres universidades incluidas en la población, relativos a las condiciones en que se estructuraron sus respectivos modelos educativos. Así, se consideraron tres ejes o instancias que conforman el modelo educativo universitario: i) Académico (modelo académico, figura del docente y estudiante), ii) Gestión y Administración escolar (Gestión académica y Servicios Escolares) además de iii) Tecnología (Concepción pedagógica de Tecnologías, Procesos Tecnológicos y Recursos Tecnológicos).

Los resultados obtenidos de la exploración de los modelos académicos de las universidades de la población, de acuerdo con los criterios de interpretación seleccionados, fueron los siguientes:

Figura 8 Elementos de análisis para construir un modelo de EaD.



Las categorías y subcategorías presentadas en esta ilustración derivan de los resultados del análisis documental realizado sobre tres universidades públicas

mexicanas, cuyos resultados se presentan en este apartado, además de servir como base para la construcción del modelo para educación superior a distancia.

Modelo académico Los modelos educativos de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y la Autónoma de Tamaulipas (UAT) tuvieron varios puntos en común, derivados de su coincidencia con el constructivismo. Así, la primera característica del modelo de la UNACH consistió en estar “centrado en el estudiante”, definido el constructivismo como un proceso de contraste y construcción de esquemas dentro de la estructura cognitiva piagetiana, cuya función era moldear a un individuo en los aspectos afectivo, cognitivo y social, pero con base en contenidos y experiencias del aprendiz personales además de sociales (UNACH, 2020).

El Modelo Educativo y Académico de la Universidad Autónoma de Chiapas contempló entre los principales actores educativos al estudiante y al profesor, que interactuaban en el proceso de enseñanza- aprendizaje mediante una relación dialógica, participativa y horizontal, atravesada por el currículo y la tecnología, al construirse competencias y aprendizajes significativos (UNACH, 2020).

La UAT compartió una visión constructivista con la UNACH, pero se fundamentó también en el aprendizaje significativo dentro de un entorno educativo en línea, donde se le brindaba al estudiante las condiciones suficientes para que, mediante el autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo, así como el pensamiento crítico y creativo, pudiera reconstruir sus propios conocimientos y experiencias. Además, el alumno desarrolló aptitudes que le permitieron conectarse a redes de conocimiento, facilitándole la actualización continua y el aprendizaje para la vida (UAT, 2020).

El término “aprendizaje” fue concebido por la Autónoma de Tamaulipas como un proceso de producción, transmisión, asimilación y recreación cultural, que incumbe tanto a profesores como estudiantes en una diversidad de actividades de formación. Así, no se trató de un proceso acabado, pues cada experiencia fue una herramienta incorporada a la resolución de problemas y que proporcionó alternativas novedosas

para enfrentar nuevas situaciones.

Adicionalmente, el aprendizaje se definió como un proceso que involucraba todas las dimensiones humanas (cultural, social, emocional y política) al pretender modificar la manera de actuar sobre la realidad para transformarla y mejorarla, pero para ello los aprendizajes requirieron ser significativos, proyectivos y creativos, vinculados a experiencias previas de los sujetos dentro de una realidad académica y profesional, de forma que fuera posible construir y modelar el futuro de los aprendices **CITA UAT 2020**

Por último, la Universidad Autónoma de Guadalajara (UdeG) contempló que el modelo educativo fuera una fuerza orientadora del ser y quehacer universitario, como una guía para desarrollar una cultura académica. Su modelo académico pretendió desarrollar hábitos individuales y normas institucionales para conformar una cultura que, construida por los diversos actores universitarios, explicitara las preferencias, valores, compromisos y aspiraciones de la institución, además de propiciar el encuentro entre diversas formas de pensar y pensarse en una sociedad participativa (UdeG, 2010).

Tanto la UNACH como la UAT basaron su modelo pedagógico y su concepto de aprendizaje en el Constructivismo, pero desde diferentes enfoques. Para la Autónoma de Chiapas, el fundamento directo es la teoría piagetiana del aprendizaje y del desarrollo, mientras que la de Tamaulipas se dirigió más hacia las aportaciones vigotskianas, relacionadas con la cultura y la mediación social. Por su lado, el modelo pedagógico de la Universidad de Guadalajara se centró en el estudiante, así como sus modos de ser y aprender a ser, conocer, hacer, convivir y emprender (UdeG, 2010).

Aun cuando la U de G no se enmarcó explícitamente dentro de una corriente constructivista tomó algunos aspectos, como poner al centro tanto el proceso de aprendizaje como al estudiante, pero con fundamento en el texto de Jacques Delors titulado *La educación encierra un tesoro* que incorpora al ser, conocer, hacer,

convivir, además del emprender, como un elemento de reciente adición.

Profesor La Universidad Autónoma de Chiapas describió la figura del profesor como un agente dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje, que promovía el desarrollo de competencias en sus estudiantes, además de construir ambientes adecuados para el aprendizaje significativo, al brindar un andamiaje oportuno mediante el trabajo científico, además de promover la comprensión y la transferencia para la resolución de situaciones diversas (Zimmerman, 2008).

La Autónoma de Tamaulipas contó con la figura del tutor en línea en sus diversas entidades educativas, lo que enriqueció su programa educativo mediante la movilidad virtual de profesores especialistas en cada asignatura. Estos docentes eran tutores en línea, que requerían conocer el modelo educativo a distancia de la UAT, tener estudios de posgrado y experiencia académica en su área de conocimiento, así como poseer certificaciones en el manejo del campus y competencias digitales a nivel internacional (Amaya & Navarro Leal, 2015).

Para Amaya y Navarro (2015), algunas de las funciones del tutor en línea dentro de la UAT fueron promover en el estudiante el quehacer académico relacionado con actividades de aprendizaje, conocer la asignatura y proponer estrategias para mejorar la adquisición de conocimientos en cada una de las unidades de aprendizaje, cubrir las horas diarias de trabajo académico en el campus en línea, asesorar y responder mediante herramientas de comunicación a las preguntas de los estudiantes, así como enviar las calificaciones finales.

La U de G contempló funciones para el profesor adscrito a dicha institución como la del investigador, dedicado profesionalmente a la investigación y desarrollo científicos dentro de una cierta disciplina. El profesor inventor se concentró en el desarrollo de invenciones con vistas a lograr el planteamiento de productos resultantes de su trabajo.

El docente creador, quien, dadas sus capacidades como productor de obras

artísticas en cualquier disciplina, logró transmitir la experiencia acumulada, así como su dominio sobre determinados campos (UdeG, 2010). Otra figura fue la del docente en ejercicio de su profesión que, al destacar en su ejercicio laboral, estuvo en condiciones de contribuir a la formación de futuros profesionistas a partir del dominio disciplinar y del conocimiento del mundo laboral.

Por último, el profesor de tiempo completo se dedicó enteramente a la docencia como parte de su desarrollo personal y profesional (UdeG, 2010). De forma general, fue posible percibir que cada una de las universidades estudiadas abordaba el concepto de docente o profesor desde diferentes enfoques. La UNACH lo ubicaba dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje, la UAT proponía la figura del tutor en línea, además de establecer el tipo de preparación académica y requisitos a cumplir para obtener el puesto, entre otras funciones.

Finalmente, la UdeG describió las diversas plazas que un docente podría aspirar a desempeñar dentro de dicha institución, sin poner un acento particular sobre las modalidades educativas en que desempeña su trabajo académico.

Estudiante La U de G consideró al estudiante en línea como un individuo maduro con una historia de vida plena de capacidades, experiencias, conocimientos, hábitos, actitudes e interés en su proceso formativo. Entonces, la Educación a Distancia debía adaptarse a sus tiempos, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje (García Aretio, 2006). A la vez, se consideró prioritario que el estudiante mantuviera el interés profesional para que su práctica resultara verdaderamente significativa, de forma que el universitario aprendiera a ser, estar y hacer (UdeG, 2010).

Por otro lado, la Autónoma de Tamaulipas contaba con programas educativos en línea de nivel pregrado y posgrado que ofrecían certificaciones internacionales como parte de sus secuencias curriculares, complementando la formación profesional de sus egresados. Dichas certificaciones fueron avaladas por organismos de reconocimiento global (UAT, 2020). De forma general, las tres

universidades hicieron énfasis en la importancia de que el estudiante lograra aprender de forma autónoma y autorregulada desde una postura constructivista, por lo que el currículo debía ser flexible y adaptarse a las necesidades, características e intereses del aprendiz.

A su vez, el alumno requería desarrollar habilidades de estudio y autogestión. En concreto, para la UNACH la estancia en la universidad fue la etapa más pertinente para formar estudiantes que aprendieran a lo largo de la vida (Daura Florencia, 2010; García Aretio, 2006).

Gestión y administración escolar El eje de gestión contó con dos dimensiones. La primera fue la Académica, relativa a procesos de enseñanza- aprendizaje en función del perfil profesional, el plan de estudios, la internacionalización, investigación, extensión y vinculación social. La segunda dimensión se refería a la Gestión Administrativa, que implicaba un conjunto de procesos relativos a la administración escolar y servicios estudiantiles, que coadyuvaran al cumplimiento tanto de la misión como de la visión institucionales.

Gestión académica Respecto a la UAT, los Coordinadores de Carrera fueron los responsables de los procesos escolares, tutorías y becas, en colaboración con la Dirección de Educación a Distancia. Adicionalmente, se encargaban de elegir a los tutores en línea con fundamento en un perfil deseable apegado a los lineamientos institucionales. Por su lado, la Dirección de Educación a Distancia realizó una capacitación a docentes para el llenado de formatos de diseño instruccional, la elaboración de materiales didácticos, el manejo de sistemas de educación a distancia y el armado de asignaturas.

Igualmente, la Dirección se encargó de colaborar en la selección de tutores en línea y en la gestión de procesos académicos, administrativos y financieros. La U de G (2010) contaba con un modelo curricular semiflexible que permitiera el diseño y desarrollo de una oferta educativa pertinente regional, que impulsara la movilidad docente/estudiantil, incorporara perfiles profesionales novedosos y promoviera

proyectos educativos que fomentaran el trabajo académico con enfoques multi, inter y transdisciplinario, así como integrara el servicio social y el proceso de titulación, para una mayor vinculación con los espacios laborales mediante el incremento de tiempos, espacios y convenios dedicados a las prácticas profesionales.

La aparición de programas educativos en línea a nivel licenciatura dentro de la UAT se remonta a 2014. Así, se avanzó en el trazado de líneas de acción dentro del Plan de Desarrollo Institucional relacionadas con la Educación a Distancia, para el diseño, desarrollo e implementación de este modelo. Respecto a los docentes, se contó con la Dirección de Educación a Distancia, en la que se asignaba a un supervisor en línea la función de evaluar el quehacer académico de los tutores.

El supervisor con posterioridad elaboraba reportes de desempeño para la Dirección y la facultad, y de esta manera tomar decisiones respecto a futuras contrataciones (Amaya & Navarro, 2015). Respecto a la UNACH, su Modelo Educativo y Académico incorpora las trayectorias académicas que consisten en el análisis de la práctica profesional docente, tanto en lo laboral como en lo formativo.

Para ello, se consideraron esquemas de movilidad desde el ingreso del docente mediante funciones o roles como la asesoría, tutoría, docencia, investigación, gestión académica y administrativa, trabajo de academia y elaboración de materiales didácticos. El propósito era evaluar el compromiso, dedicación y calidad con que el profesor cumplía sus funciones, para identificar su aportación a la formación estudiantil, a su práctica profesional, al currículo y a la institución escolar (Romo López, 2011).

Tanto la UNACH como la U de G tenían programas consolidados respecto a la formación docente continua, así como a la trayectoria laboral con perfiles profesionales novedosos, pero también adecuados al contexto regional, que les permitiera una movilidad profesional y estudiantil. Adicionalmente, se implementaron en esta universidad procesos de evaluación docente por parte del personal administrativo, enfocados a alcanzar y mantener la calidad educativa.

Por último, se pretendía ofrecer servicios académicos desde la Universidad, además de difundir cultura y transferir tecnología como parte de su responsabilidad social y sus programas de extensión (UNACH, 2020).

Servicios escolares Dentro de la Universidad Autónoma de Chiapas y la Universidad de Guadalajara, el personal de apoyo se encargaba de actividades relacionadas con la gestión escolar así como servicios generales y administrativos con base en una estructura organizacional, en coherencia con los propósitos institucionales mediante criterios de eficiencia, eficacia y responsabilidad social de forma flexible, ágil y automatizada, orientados al cumplimiento de la misión y visión institucionales, en una realidad en constante transformación (,2010; UNACH, 2020).

Las tres instituciones de educación superior contaban con procesos de gestión escolar basados en una sólida estructura organizacional, que abonara al cumplimiento de las demandas educativas, la misión y visión institucionales, así como al fortalecimiento de la identidad dentro de cada comunidad universitaria, mediante la utilización de tecnologías de la información (TIC), que permitieran la creación de ambientes adecuados de aprendizaje, como es el caso de la UdeG (2010).

Tecnología Este eje ubicó la infraestructura tecnológica, las instalaciones presentes en las universidades estudiadas, los entornos, equipos e insumos, así como aquellos espacios de trabajo para profesores y estudiantes.

Concepción pedagógica de las tecnologías Los tiempos actuales han exigido a las sociedades una serie de habilidades que llevaran a crear formas novedosas de generar conocimiento, transmitirlo, difundirlo y apropiarse de él. Además, requirieron de profesionistas con actitudes de apertura al cambio continuo para absorber tecnologías y gestionar conocimiento de forma flexible, mediante un pensamiento científico complejo (Monereo, C. y Pozo, 2003; Muñoz & Espinosa, 2006).

El Modelo Educativo y Académico de la UNACH (2020) incluyó tres características

relacionadas con la tecnología, que son la Flexibilidad, las Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento, además de la Innovación e internacionalización. En este sentido, el Modelo Educativo a Distancia de la UNACH (2009) contemplaba los principios rectores de su Modelo Educativo General, así como las experiencias acumuladas durante la aplicación de esta modalidad.

El Modelo a distancia de la UNACH se trató de una estrategia para la formación integral de profesionales mediante dos componentes: el uso de las TIC y la aplicación de las Unidades de Vinculación Docente. Por otro lado, la U de G (2010) estableció que la innovación era trabajo permanente de todos los niveles universitarios y de sus actores. En otras palabras, no era un fin en sí mismo, sino que tenía sentido y orientación hacia la sociedad.

Los ambientes universitarios han sido espacios de libertad y responsabilidad asumida, búsqueda y creación de conocimiento con orientación, propósitos y apoyos por parte de profesionales de la educación, así como infraestructura física construida y tecnología educativa instalada para la formación profesional, la especialización, la difusión, la investigación y la ampliación de vínculos.

En suma, las tres universidades analizadas tuvieron el compromiso de crear, transmitir, difundir y apropiarse del conocimiento mediante la incorporación y utilización de las diversas tecnologías educativas, pero con un fundamento pedagógico, para brindar infraestructura física en un entorno flexible y cambiante de innovación, en beneficio de la formación de profesionistas, la difusión cultural y la investigación científica.

Procesos tecnológicos El Modelo Educativo y Académico de la UACH consideró a las Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) como el contexto en el que el estudiante ha participado en sistemas de gestión para el aprendizaje, ha manejado tecnologías para construir conocimientos y fortalecido su aprendizaje, además de actividades y prácticas escolares que le llevan a crear vínculos, trabajar colaborativamente en redes y establecer intercambios en ambientes educativos en

línea o virtuales durante su formación y ejercicio laboral, para fortalecer competencias digitales y profesionales de forma ética y responsable en cualquier modalidad educativa, sea o no escolarizada (UNACH, 2020).

La Universidad Autónoma de Tamaulipas contempló la adquisición de una plataforma tecnológica para atender la modalidad a distancia que incorporara desde los sistemas de administración de aprendizaje (LMS) hasta los de *Web conference* y aprendizaje móvil, que permitieron no solo diversificar opciones de enseñanza y aprendizaje para su comunidad universitaria, sino que brindaron la oportunidad de transitar hacia una educación virtual o en línea (Amaya & Navarro Leal, 2015).

Por último, para la Universidad de Guadalajara (2010) las TIC, así como sus aplicaciones dentro de los ambientes de aprendizaje, han sido medios que pretendieron modificar realidades espaciales y temporales -desde el salón de clases en horarios específicos hasta una conexión en tiempo real, el acceso de datos, y foros de discusión para el logro de aprendizajes. Por tanto, una de las obligaciones de esta Universidad consistió en poner diversas TIC a disposición del estudiante en formación, aunque también fue responsabilidad del alumno usarlas, aprovecharlas y explotarlas adecuadamente.

Las TIC y TAC, así como sus aplicaciones de software, han sido herramientas de gestión del aprendizaje para modificar realidades temporales y espaciales, construir conocimientos y realizar actividades que permitieran crear vínculos, trabajar colaborativamente y establecer intercambios durante su periodo escolar pero también en su vida profesional, cualquiera que sea la modalidad educativa.

Recursos tecnológicos La Universidad Autónoma de Tamaulipas afirmó que, para tener éxito en la educación a distancia, se requería además de TAC, de un modelo educativo de aprendizaje en línea adecuado al contexto educativo que asegurara la calidad de los métodos de instrucción, materiales didácticos y procesos educativos (Amaya, A., Ramírez, J. y Borrego, 2014).

Para la Universidad de Guadalajara, la creación de ambientes de aprendizaje puso al servicio del estudiante universitario una estructura académica flexible, que permitiera transcurrir por sus espacios un proceso de aprendizaje en condiciones óptimas con diversas modalidades, soportes, formatos, especialidades, grados y aplicaciones junto a una serie de recursos e infraestructura tales como equipamientos, redes de comunicación electrónica, laboratorios, aulas y bibliotecas, entre otros (UdeG, 2010).

Los TAC exploraron el uso didáctico de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la construcción del conocimiento, más allá de únicamente asegurar el dominio de una serie de herramientas informáticas. Lo anterior exigió a estudiantes y profesores competencias digitales, entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en aspectos tecnológicos, informacionales, multimedia y comunicativos (Cela-Ranilla et al., 2017).

El modelo educativo de una institución de educación superior requiere ser planeado y desarrollado en concordancia con los recursos materiales y financieros disponibles en cada contexto específico, pero, sobre todo, acorde con la capacidad del personal docente y administrativo que participa en los procesos a distancia dentro de cada universidad, además de basarse en las circunstancias del contexto educativo, económico y social que determina cada institución pública superior.

El primer eje académico trabajado como producto del análisis, referido al modelo educativo rescata en dos universidades la corriente educativa conocida como Constructivismo, vigente en las últimas décadas del siglo XX y hasta el día de hoy, debido a su cualidad para abordar diversas categorías como el Aprendizaje centrado en el estudiante, así como la posibilidad de Incorporar diversas herramientas tecnológicas para potenciar las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Otra posible explicación a la presencia tan marcada del Constructivismo radica en la necesidad de adaptar los modelos educativos institucionales a las políticas

públicas de la materia, como es el caso de la Secretaría de Educación Pública, que desde 2012, basa el modelo educativo oficial en las competencias, así como en el constructivismo. Respecto a la figura del estudiante, se ha concebido como una persona consciente, autónoma, independiente y responsable de sus propios aprendizajes, con una idea clara sobre sus conocimientos, habilidades, experiencias, motivaciones y ritmos de aprendizaje, para un aprendizaje continuo durante toda la vida.

El nivel superior ha sido una etapa donde se presume que el estudiante presenta una mayor madurez intelectual y emocional, lo que coincide con una mayor proliferación de programas educativos a distancia para este nivel. El segundo eje implicó la gestión y administración escolar, dirigida a los diversos procesos elaborados con eficacia, eficiencia y agilidad durante la estancia de los estudiantes en la institución, pero también para regular la trayectoria laboral de los docentes adscritos, así como su perfil profesional, a fin de aumentar la calidad académica de los procesos de enseñanza, que lleve a la creación de ambientes adecuados y novedosos de aprendizaje.

Es importante mencionar que los procesos administrativos y de gestión han estado sujetos a procesos de certificación y validación provenientes de ambientes empresariales o de obtención de calidad, que no necesariamente guardan relación con ambientes educativos institucionales. Aun así, no ha sido posible establecer una separación tajante entre la plantilla académica y la administrativa, al estar ambas encaminadas a objetivos finales comunes, como son la preparación adecuada de futuros profesionales dentro de una determinada sociedad.

El tercer eje trabajado referido a la utilización de tecnologías de información y comunicación ha descrito la forma en que fueron incorporadas dentro de ambientes flexibles y de innovación para beneficio no solo de la comunidad universitaria, sino de la sociedad a la que pertenece. En este sentido, se percibió la vocación de servicio por parte de la Universidad Autónoma de Chiapas, que pretendió reducir

brechas digitales de manera directa, pero también mediante la aportación profesional de sus egresados y por supuesto, de sus modalidades a distancia, para acortar la marginación imperante en algunas poblaciones del estado.

Es importante destacar que en la actualidad existe una gran cantidad de soportes, formatos, modalidades, aplicaciones y grados junto con recursos e infraestructura diversa que han incluido redes de comunicación, equipamiento, aulas, laboratorios y bibliotecas, entre otras. Sin embargo, como ya es algo sabido, no basta que una institución los procure, sino que se requiere elaborar una serie de documentos que rijan tanto su utilización como su fundamento pedagógico, en beneficio del aprendizaje y formación de los futuros profesionales.

Una limitación de este estudio es que existen otras universidades públicas que cuentan con modalidades a distancia en operación, pero que no se han dado a la tarea de elaborar y difundir apropiadamente los documentos normativos pertinentes que describan la estructura y funcionamiento de sus diversas modalidades educativas, así como de su modelo educativo universitario.

4.2 Segundo resultado: Elementos básicos que componen un marco normativo a distancia

A fin de obtener los elementos o conceptos básicos y comunes a cualquier marco normativo a distancia para instituciones de educación superior públicas en México, se llevó a cabo un análisis comparativo de los marcos normativos para educación a distancia, dentro de diez instituciones de educación superior pública y una privada en México.

Los ejes de interpretación fueron: Nombre de las entidades dedicadas a la operación y funcionamiento de la modalidad educativa y las definiciones establecidas para esta modalidad, Figura del profesor, Figura del tutor, Figura del estudiante dentro de la educación a distancia, Material didáctico, Infraestructura, Plataforma y Forma de acceso, Criterios de evaluación, Evaluación para el aprendizaje, Examen final,

Costos de matrícula, Procesos de formación y actualización de docentes, así como Organización de la modalidad a distancia (Reyes & Lagarda, 2010).

Tabla 1 Ejes de interpretación para construir un modelo de EaD.

No.	Ejes de interpretación de un modelo para EaD.
1	Educación a distancia.
2	Organización de la Educación a Distancia.
3	Profesores.
4	Estudiantes.
5	Tutores o asesores.
6	Mecanismos de acceso a la Educación a Distancia.
7	Infraestructura.
8	Plataforma educativa.
9	Materiales didácticos.
10	Derechos de autor.
11	Costos de matrícula.
12	Criterios de evaluación.
13	Exámenes.
14	Formación y actualización docente.

La muestra se compuso de once instituciones siendo nueve universidades públicas federales y estatales, una universidad privada constituida como una fundación, además de una agrupación profesional con carácter de asociación civil, que fue el Colegio de Ingenieros Civiles de México. Las instituciones se eligieron a partir de la trascendencia de la IES, de los programas a distancia que ofrecían y la existencia de documentos públicos para su consulta.

Cada institución contó con marcos normativos referidos a la modalidad a distancia, que fueron analizados de forma individual. Aun así, es importante señalar que el Reglamento General de Estudios Universitarios de la UNAM ha tenido vigencia jurídica tanto en la misma UNAM como en la Universidad Autónoma Benito Juárez

de Oaxaca, debido a un acuerdo firmado entre ambas instituciones (ver tabla 1). Esto implicó que a pesar de que la muestra cuenta con once instituciones, los documentos normativos a analizar fueron solo diez.

Tabla 2 *Universidades públicas y privadas con marcos normativos a distancia*

Núm.	IES	DOCUMENTO NORMATIVO	AÑO
1	UNACH	Reglamento para el Centro de Educación	2006
2	UACH	Reglamento de la Modalidad Educativa Abierta y a Distancia de la Universidad Autónoma de Chihuahua	1998
3	UdeG	Reglamento General de Ingreso de Alumnos a la Universidad de Guadalajara	2008
4	UNAM	Estatuto del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia	2009
5	UDLAP	Reglamento general de estudiantes	2011
6	UAEM	Reglamento de Educación a Distancia	2006
7	UV	Estatuto General	2013
8	IPN	Reglamento Orgánico del Instituto Politécnico Nacional	2020
9	UNACAR	Modelo Educativo Acalán. Modalidad educativa a distancia.	2017
10	UABJ	Estatuto del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia	2009
11	CAPIT	Reglamento de uso de la plataforma educativa EDUCAPIT y Manual del Usuario de la Plataforma Educativa EDUCAPIT	1984

Es importante señalar que, si bien se trabajó con los marcos normativos para educación a distancia mediante instituciones de nivel superior, cada uno de los documentos emitidos por estas universidades contaban con denominaciones distintas. Reformulado de la información consignada en el artículo “Importancia de una normatividad en la educación a distancia de la Universidad Autónoma del Carmen”, del 2010.

A continuación, los resultados derivados del análisis de los ejes de interpretación aplicados a los marcos normativos a distancia de las instituciones consideradas en la muestra. De igual manera, se rescataron los nombres de entidades u organizaciones encargadas de la operación y funcionamiento de la modalidad educativa a distancia en las instituciones de la muestra (ver tabla 2).

Tabla 3 Nombre de los organismos dedicados a la atención de la educación a distancia.

Núm .	IES	NOMBRE DE LA ENTIDAD ENCARGADA DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA
1	UACH	Centro de Educación Continua y a Distancia” o CEDUCAD
2	UACH	Modalidad Educativa Abierta y a Distancia
3	UdeG	Sistema de Universidad Virtual
4	UNAM/ UABJ	El Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM
5	UDLAP	Dirección de Educación a Distancia
6	UAEM	Dirección General de Educación Continua y a Distancia
7	UV	Dirección General de la Universidad Veracruzana Virtual

8	IPN	Dirección de Educación Virtual.
9	UNACAR	Centro de Tecnologías de la Información
10	CAPIT	Centro de Actualización Profesional e Innovación Tecnológica del Colegio de Ingenieros Civiles de México, A. C.

Nota. Los nombres de las entidades administrativas encargadas de la operación y funcionamiento de la modalidad a distancia dentro de las instituciones de educación superior incluidas en la tabla varían según su origen, organización de recursos humanos y materiales, además por la forma en que se estructuran los departamentos o direcciones de estas universidades. Por razones de espacio se usaron las abreviaturas de las instituciones del estudio. En caso de duda, es posible remitirse a la tabla 1. La tabla 2 es producto del análisis documental parte de este proyecto de investigación.

1. Definiciones de educación a distancia

La tarea de definir las diferentes modalidades educativas incorporadas en cada institución de educación superior fue realizada por tres universidades (Chiapas, Chihuahua y la universidad del Estado de México). La Autónoma del Carmen decidió rescatar a los autores más representativos que han trabajado el concepto de educación a distancia, mientras que el Instituto Politécnico Nacional delimitó su oferta educativa dentro de la modalidad presencial, no presencial y mixta.

En todo caso, solo la mitad de las universidades de la muestra, se ocuparon de construir definiciones relativas a las modalidades educativas con que trabajaron, lo que significa que posiblemente las otras o solo contaban con sistema presencial o

no percibieron la necesidad de delimitar las características de cada modalidad. Por otro lado, solo la Universidad Autónoma de Chiapas se dio a la tarea de construir definiciones adaptadas a su contexto, lo que reflejó la consolidación de su sistema educativo tanto presencial como no presencial, al marcar la pauta como universidad virtual a nivel nacional.

2. Organización de la modalidad a distancia (ver tabla 3).

Tabla 4 Estructura de las modalidades a distancia dentro de las universidades e IES.

Núm.	NOMBRE IES	NOMBRE DE LA ORGANIZACIÓN DE MODALIDAD A DISTANCIA
1	UV	<p>La estructura legal se establece en el siguiente orden jerárquico:</p> <p>I. Ley de Autonomía, Ley Orgánica;</p> <p>II. Estatuto General, Estatuto del Personal Académico y Estatuto de los Alumnos;</p> <p>III. Reglamentos y Acuerdos ratificados por el Consejo Universitario General que se deriven de las disposiciones expresas de la Ley de Autonomía, Ley Orgánica o de los Estatutos; y</p> <p>IV. Reglamentos Internos de las Entidades Académicas.</p>
2	UNACH	<p>El CEDUCAD de la Universidad de Chiapas tiene la estructura orgánica siguiente:</p> <p>I. La Coordinación;</p> <p>II. El Comité Académico;</p> <p>III. Las Unidades, y</p> <p>IV. Los Departamentos.</p>

- 3 UACH** La administración de la Modalidad Educativa Abierta y a Distancia estará a cargo de las siguientes instancias:
- a) La Dirección Académica.
 - b) Las Facultades, Escuelas e Institutos que cuenten con programas académicos en la Modalidad Educativa Abierta y a Distancia.
- 4 U de G** Artículo 4. El Sistema de Universidad Virtual cuenta con las siguientes instancias:
- I. Comité Académico;
 - II. Consejo del Sistema de Universidad Virtual;
 - III. Rector;
 - IV. Dirección Académica:
 - V. Dirección de Tecnologías.
 - VII. Coordinación de Planeación;
 - VIII. Unidad de Promoción, y
 - IX. Contraloría.
- 5 UDLAP** No hay mención al respecto.
- 6 UNACAR** Disposiciones Generales, Estructura Organizacional del Centro de Tecnologías para el Aprendizaje de la universidad, actividades académicas, que incluye normas sobre los Planes y Programas, los Docentes, los Alumnos, en cuyo rubro se incluyen aspectos sobre su admisión, períodos escolares, revalidación y equivalencia, becas, bajas, evaluación del aprendizaje, derechos, obligaciones, sanciones y se pretende incluir un rubro sobre los derechos de autor, tratándose de la bibliografía o material bibliográfico de consulta.
- 7 UAEM** Artículo 9. La Educación Media Superior y la Educación Superior a distancia, están dirigidas a aquellos sectores de la

población que no pueden o no desean formar parte del sistema escolarizado, diversificando con ello la oferta educativa de la UAEM, bajo los principios de equidad, calidad y pertinencia.

Artículo 10. Los Planteles de la Escuela Preparatoria podrán impartir los estudios de bachillerato a distancia, conforme al plan y programas de estudios aprobados por el Consejo Universitario y por el Consejo General Académico de la Escuela Preparatoria, respectivamente.

8	CAPIT	Artículo 11. Los Organismos Académicos, Centros Universitarios y Dependencias Académicas, podrán ofrecer educación a distancia en los niveles de Educación Profesional y de Estudios Avanzados, conforme a los planes de estudios aprobados por el Consejo Universitario y programas de estudios aprobados por los órganos e instancias competentes de la UAEM.
9	UNAM/ UABJ de OAXACA	Comisión académica del sistema Universidad Abierta Consejos técnicos y académicos de área Colegio de directores de facultades y escuelas Coordinación de la Universidad Abierta y Educación a Distancia
10	IPN	Secretaría Académica Dirección de educación virtual Dependencias (escuelas, centros, etc.

La estructura jerárquica a nivel de direcciones, secretarías, centros y dependencias, serían objeto de un análisis posterior. Por ahora, se presenta solo con un carácter demostrativo, a fin de que el lector se haga una idea de cómo se organiza el aspecto administrativo en instituciones de educación superior (IES) en México. La elaboración de esta tabla se deriva del análisis de documentos oficiales emitidos por estas instituciones.

Al revisar las diversas universidades, se detectó que todas crearon departamentos, coordinaciones o direcciones destinadas a administrar modalidades no presenciales como la abierta y a distancia. Sin embargo, la variedad de nombres y número de instancias para cada institución dio pistas sobre el nivel de desarrollo y consolidación que guardaba cada institución. En este sentido, se ubicaron universidades que contaban solo con la opción del bachillerato a distancia por cuestiones de marginación, mientras que otras instituciones contaron incluso con comités académicos, de planeación y de infraestructura tecnológica dentro de sus centros para educación no presencial.

3. Profesores

La figura del docente que ostenta el estatus de trabajador por tiempo indeterminado -conocido coloquialmente como base o de planta- es figura central en los procesos de enseñanza aprendizaje dentro de las instituciones analizadas. De manera concreta, los documentos normativos referidos a modalidades a distancia que mencionaban explícitamente mecanismos de contratación y funciones docentes fueron las universidades de Chiapas, Chihuahua, la UNAM, la UNACAR, así como el Colegio de Ingenieros Civiles. En el caso de la UNAM se estableció que la condición laboral de los docentes fuera regida por el Estatuto del Personal Académico, lo que remitió a su legislación elaborada dentro del marco de la modalidad presencial (UNAM, 2013).

Es de destacar que excepto la UNACAR y la de Chiapas no se identificaron disposiciones respecto a si los docentes fueron contratados desde un inicio dentro de cada modalidad a distancia o presencial. La UNACAR (2017) señaló que los docentes presenciales podrían ser capacitados para participar dentro de modalidades a distancia para el diseño de cursos y materiales, manejo de la plataforma y tutoría virtual, mientras que la Universidad de Chiapas previó la contratación directa de profesores para trabajar dentro de la Modalidad Abierta y a Distancia (UNACH/ Universidad Autónoma de Chiapas, 2006).

Por otro lado, tanto la Universidad de Guadalajara como la Universidad Autónoma del Estado de México establecieron figuras específicas, cuya función fue servir de intermediarios entre el profesorado y los diversos entes o autoridades administrativas además de coordinar actividades docentes dentro de redes de conocimiento, proponer perfiles, establecer cualidades y competencias de los académicos, programas educativos además de la gestión de apoyos para los maestros (UAEM, 2006; UdeG, 2011). El IPN fue un paso más allá y propuso actualizar y evaluar los perfiles de ingreso de los profesores, así como sus procesos de selección (IPN, 2020). La Universidad de las Américas de Puebla no presentó disposiciones al respecto.

Es relevante señalar que los procesos de contratación de profesores fueron dados de forma general -lo que ha venido ocurriendo en las universidades públicas de la muestra desde su creación- aunque por otro lado el ingreso de docentes directamente en las modalidades virtuales tuvo repercusiones respecto al desempeño de los profesores. Es posible que un docente presencial lograra adaptarse a modalidades distintas, aun así, se requiere de esfuerzo y recursos provenientes muchas veces del mismo profesor, pues los cursos de actualización institucionales dentro de modalidades educativas a distancia han resultado escasos o ineficientes.

Entonces, el proceso de adaptación tanto de las tecnologías como de la enseñanza a distancia han sido fenómenos eminentemente solitarios en los que el docente se ha visto enfrentado a recursos, ambientes y materiales distintos a aquellos con los que se formó inicialmente, sin olvidar que este proceso usualmente gradual, resultó apresurado e imprevisto debido a la aparición del COVID 19, a nivel mundial. Por último, los procesos de formación y actualización docente tuvieron consecuencias sobre el aprendizaje de los estudiantes, que resintieron o se beneficiaron del desempeño docente.

4. Estudiantes

Las universidades de Chiapas, la del Estado de México y la de las Américas de Puebla, establecieron en sus legislaciones que un estudiante o alumno, es la persona inscrita a alguna de las modalidades en cualquier nivel educativo, incluyendo programas internacionales de intercambio en el caso de la UDLAP (2011); siempre que se hubieran cumplido los requisitos académicos y trámites administrativos de cada institución. Adicionalmente, la Universidad de Chihuahua y la UNAM afirmaron que los estudiantes de la Modalidad Educativa Abierta y a Distancia tenían los mismos derechos y obligaciones que los inscritos en la modalidad presencial (UACH, 1998; UNAM, 2013).

Los estudiantes de la Universidad de Guadalajara presentaron dos estatus: regulares y condicionales, según su expediente y desempeño académico durante el periodo de estudios (U de G/ Universidad de Guadalajara, 2008). Los estudiantes podían obtener becas, estímulos y condonaciones, así como participar en programas de consulta sobre el Sistema a Distancia y el Plan de desarrollo. Respecto al IPN, tiene calidad de alumno aquella persona inscrita en cualquiera de los programas académicos y de estudio impartidos en las escuelas, centros y unidades de enseñanza o investigación en los niveles medio superior, superior o de posgrado, así como en las modalidades escolarizada, no escolarizada o mixta. Por último, la situación académica de los estudiantes fue regular o irregular.

La UNACAR por su lado, identificó como estudiante a una persona que estudia, participa, piensa, reflexiona y trabaja con una actitud curiosa, independiente, con iniciativa, autorregulada además de proactiva con habilidades de adaptación a una nueva modalidad de estudio no escolarizado (L. García, 2008). Entonces, el rol del estudiante en una modalidad presencial ha cambiado significativamente, al pasar a un ambiente virtual de aprendizaje con un rol activo y primordial (Universidad Nacional Autónoma del Carmen, 2017). La Universidad Veracruzana no contaba con una definición específica de estudiante.

Las instituciones estudiadas elaboraron disposiciones respecto a las características

del estudiantado, tal es el caso de la UNACAR de Campeche, que aborda en el Modelo Educativo Acalán (2017), las actitudes y habilidades que poseen los alumnos desde el proceso de inscripción, así como a lo largo de su vida académica, además de establecer que el estatus de sus alumnos sería el mismo, sin importar la modalidad en la que se encontraran. Ninguna de estas instituciones hizo una distinción abismal entre estudiantes de las diversas modalidades, sino que más bien buscaron asegurar un trato igualitario para todos.

5. Tutores o asesores

Las universidades de Chihuahua, la UNAM y la veracruzana abordaron la figura de la asesoría, pero con diferentes acepciones. La Autónoma de Chihuahua la definió como una función docente dentro de la Modalidad Educativa Abierta y a Distancia, además de establecer requisitos de ingreso y permanencia. La UNAM (2013) abordó la asesoría mediante la Coordinación de Docencia, dedicada a formular y ejecutar programas de actualización y capacitación de asesores, tutores y personal académico de apoyo. Por último, la Universidad Veracruzana (2013) permitió implementar estrategias de capacitación y asesoría en el uso de servicios tecnológicos de información.

La Universidad Autónoma del Estado de México y la de Chiapas establecieron las condiciones en que se realizó la asesoría mediante el uso de TIC para cumplir con los objetivos del plan y programa de estudios, así como apoyar la educación continua y a distancia (UAEM, 2006; UNACH/ Universidad Autónoma de Chiapas, 2006). La UNACAR contempló dos tipos de asesores que fueron el pedagógico y el tecnológico (Universidad Nacional Autónoma del Carmen, 2017). Por otro lado, fue pertinente mencionar que tanto la Universidad Veracruzana como el Politécnico Nacional incorporaron la idea del asesor, pero desde el punto de vista jurídico o técnico.

La Universidad Autónoma del Estado de México creó la figura de “responsable de educación a distancia” en cada unidad académica, encargada de coordinar la

planeación, organización, supervisión y evaluación de la educación a distancia, o de informar a la Dirección e instancias universitarias sobre el avance y resultados de las actividades académicas desarrolladas (UAEM, 2019).

La falta de uniformidad en la definición de asesor o tutor fueron ejemplos claros de la dificultad al intentar homologar algunas categorías o conceptos relativos a modalidades y sistemas a distancia o no presenciales, como es el caso de “virtual”, “no presencial”, “en línea” o “a distancia”. En este caso, el concepto de *asesor* fue elaborado por cada institución y abarcó funciones desde la actualización y capacitación del personal docente hasta una persona que auxiliaba la labor del docente. Resultaría pertinente que las instituciones públicas de nivel superior intercambiaran información y experiencias respecto a sus dinámicas y agentes educativos.

6. Mecanismos de acceso a los sistemas de educación a distancia

Esta sección abordó mecanismos de acceso para docentes y estudiantes. Respecto a los docentes, la Universidad de Chihuahua (1998) estableció para los docentes asesores dentro de la modalidad a distancia, la acreditación de cursos y talleres en modalidades abierta y a distancia. El IPN (2000) afirmó que el personal académico era seleccionado con base en su formación académica y profesional, experiencia docente, nivel de estudios, así como su vocación docente además de su experiencia en investigación. El perfil del personal académico correspondió a las necesidades de cada nivel, modalidad y programa de estudios, además se consideró la capacidad de administrar y beneficiarse de los medios didácticos, así como participar en actividades de desarrollo docente, intercambio, extensión y vinculación.

En la UNACAR (2017), el compromiso con la educación como un bien de carácter público se ratificó a través del acceso de cualquier ciudadano a sus programas obtenido mediante tres vías: con la formación de profesionales de calidad, la puesta al servicio de la comunidad de los resultados de las investigaciones, innovaciones y

desarrollo de tecnologías y mediante los programas de difusión y extensión de servicios, además de la cultura como otra forma de acercar los beneficios de la educación y la cultura a la sociedad, sobre todo a los sectores menos favorecidos. Las universidades de Chiapas, UAEM y UNAM no contemplaron mecanismos de acceso en los documentos analizados, lo que no descartó que existieran en algún otro documento emitido por dichas instituciones.

Por otro lado, los aspirantes a ingresar como docentes en la Universidad de Chihuahua (1998) debieron cumplir con los requisitos establecidos en la propuesta del Consejo Técnico de la facultad, escuela o instituto al que se dirige como son la experiencia laboral, demostración de habilidades técnicas y vocación, además de exámenes o entrevistas contemplados en cada programa. De acuerdo con el Reglamento de Estudiantes de la UDLAP, si un estudiante interrumpiera sus estudios por un periodo menor o igual a un año mantendría vigente su registro, y podría reinscribirse de conformidad al calendario escolar y a los procedimientos establecidos.

En el caso de los programas a distancia, la readmisión se da mediante la Dirección de Educación a Distancia (UDLAP, 2011). Para terminar, la Coordinación de Medios y Tecnologías de la UdeG tiene entre sus funciones, proponer y gestionar si es necesario, la instalación de la tecnología indispensable para garantizar el acceso a los servicios académicos y programas ofrecidos por su Sistema Educativo a Distancia (UdeG, 2011).

7. Infraestructura

Las universidades de Chiapas, Chihuahua y la veracruzana abordaron el tema de la infraestructura. La de Chiapas cuenta con una unidad encargada de supervisar y coordinar a expertos en el manejo de la infraestructura tecnológica de redes y telecomunicaciones en sedes remotas, aplicar y vigilar parámetros técnicos de infraestructura, lineamientos normativos de uso, además de proyectar su crecimiento ordenado y la actualización de la infraestructura en condiciones óptimas

(2006).

Igualmente, se buscó evaluar el desempeño de los enlaces y equipamiento en redes para recomendar mejoras a la infraestructura, realizar diagnósticos y llevar el control de la cantidad de refacciones disponibles para el mantenimiento de equipos.

La de Chihuahua implementó una propuesta para que todo programa académico en la modalidad abierta y a distancia contara con infraestructura y recursos materiales, humanos y financieros para su correcta operatividad (UACH, 1998). La universidad veracruzana (2013) se encargó de coordinar y supervisar el desarrollo e implementación de infraestructura tecnológica y de comunicación, así como los sistemas de información requeridos. En el reglamento orgánico del IPN se mencionó que la dirección de Educación Virtual tenía como función administrar, en coordinación con las dependencias competentes, el uso y óptimo aprovechamiento de la infraestructura de video, teleconferencia, televisión, internet y otras tecnologías de la información y comunicación dispuestas para los servicios institucionales.

La UNAM (2013) señaló que en el diseño e impartición de estudios técnicos especializados ofrecidos en el bachillerato deberían participar otros organismos, con el fin de formar alumnos con apoyo de la infraestructura y recursos materiales. La Autónoma del Carmen (2017) consideró la calidad como uno de sus principios esenciales. Los cuatro componentes clave de la calidad fueron: mejores estudiantes, mejores profesores, mejores planes y programas de estudio al igual que una mejor infraestructura. Respecto a la infraestructura de la UdeG (2011), la Dirección de Tecnologías propuso fuentes alternativas de financiamiento para el fortalecimiento de la infraestructura tecnológica. El resto de las instituciones de la muestra no presentaron disposiciones concretas relativas a su infraestructura.

8. Plataforma educativa

La Universidad de Chiapas y la de Guadalajara contaron con plataformas tecnológicas al nivel de estándares internacionales, en las que se concentraron

contenidos y materiales educativos para crear ambientes de aprendizaje interactivos y diversificados, así como brindar mejores servicios educativos a una mayor cantidad de personas, al modificar las prácticas educativas hacia procesos de formación con mayor apertura y centrados tanto en los estudiantes como en sus condiciones de aprendizaje.

Otra de sus funciones fue ofrecer una plataforma en Internet, cuyos contenidos se nutrieran de la investigación basada en la tecnología y sirvieran como laboratorio en el desarrollo de cursos novedosos, espacio virtual para la discusión y medio de información sobre innovación educativa a nivel institucional y mundial (UdeG, 2011; UNACH/ Universidad Autónoma de Chiapas, 2006).

La plataforma tecnológica de la Universidad Autónoma del Estado de México conocida como Portal de Servicios Educativos, fue el espacio en el que se integraban, administraban y disponían los materiales y contenidos para operar el aprendizaje a distancia, así como los planes y programas que pertenecían a la misma modalidad (UAEM, 2006). El Politécnico Nacional poseyó un sistema en línea llamado Polivirtual que atendía bachillerato, licenciatura, posgrado y servicios complementarios en modalidades alternativas, flexibles e innovadoras con el apoyo de TIC (SEP, 2020).

El CAPIT elaboró un reglamento para regular el uso y operación de la plataforma, así como de los agentes involucrados en ella. A grandes rasgos abordó aspectos referidos al uso de la plataforma, el carácter de los usuarios, los criterios de acreditación y las sanciones ante conductas perjudiciales para los participantes dentro de la plataforma. Por último, la Dirección de la Universidad Veracruzana Virtual se encargó de establecer un sistema institucional que coadyuvara al desarrollo, producción, difusión, producción e impartición de programas educativos en la modalidad virtual, con el apoyo de TIC (Amador, 2008).

9. Materiales didácticos

Las universidades de Chiapas, la de Guadalajara y la del Estado de México contaron con entidades entre cuyas funciones se encuentra el diseño, elaboración, distribución y supervisión de materiales educativos utilizados en cursos y servicios ofertados en la modalidad no presencial (UNACH/ Universidad Autónoma de Chiapas, 2006) o para ser parte íntegra del meta- campus virtual dentro del Sistema de Educación a Distancia (U de G/ Universidad de Guadalajara, 2008; UdeG, 2011) a fin de adaptar dichos materiales a los contenidos de una asignatura, módulo o unidad de aprendizaje a las características y necesidades de la docencia que formaba parte de la modalidad a distancia (UAEM, 2006).

El SUAYED- UNAM (2009) estableció la importancia de los materiales educativos para cumplir con los objetivos de cada programa educativo. El IPN no señaló el desarrollo de materiales educativos, pero hizo mención del apoyo para el desarrollo didáctico en las modalidades no escolarizada y mixta (2020). La UNACAR (2017) puntualizó la importancia para el docente de trabajar con grupos expertos encargados de producir materiales o contenidos de enseñanza, además de guiar el aprendizaje asíncrono, síncrono, simétrico y asimétrico. Ni la ULADP ni la UV indicaron materiales educativos dentro de sus marcos normativos o reglamentos.

10. Derechos de autor

La Universidad de las Américas emitió disposiciones sobre derechos de autor para sus alumnos. El estudiante de la UDLAP tenía como obligación respetar la propiedad intelectual al evitar conductas deshonestas como la mentira, el fraude, plagio, falsificación o cualquier otro comportamiento que atentara contra lineamientos institucionales de propiedad intelectual (UDLAP, 2011). Los profesores cederán al CAPIT los derechos de autor por uso de materiales alojados dentro de la plataforma de la institución (CAPIT, 1982).

La Universidad Autónoma del Carmen (2017) consideró como una de las competencias docentes, la habilitación para la investigación y desarrollo de proyectos. También se reconocieron a estudiantes como autores colaboradores en

artículos de investigación científica o documentos de divulgación de resultados. La Universidad Veracruzana (2013) estableció como propósito crear alianzas con instituciones académicas así como corporaciones para la operación y desarrollo de cursos, contenidos y programas a distancia. Los documentos normativos de las universidades de Chihuahua, Guadalajara, el IPN y la UNAM no contuvieron información referida a derechos de autor.

11. Costos de matrícula

La Universidad de Chiapas mediante la Coordinación del Centro buscó definir políticas para el cobro por servicios externos y otros conceptos de ingreso (UNACH/ Universidad Autónoma de Chiapas, 2006). La UDLAP indicó que para que el estudiante realizara su inscripción, debía haber pagado el anticipo de colegiatura con un monto mínimo, además de estar al corriente y no presentar adeudos. En caso de contar con una beca, haber realizado los trámites correspondientes a tiempo ante la Dirección Escolar. Igualmente, era importante poseer un estado académico y disciplinario que permitiera su inscripción, es decir, no haber sido dado de baja o expulsado (UDLAP, 2011).

Respecto al CAPIT (1982) los administradores de la plataforma asignaron roles a usuarios para ingresar como estudiantes, profesores y/ o administradores. Pero primero, los alumnos necesitaron depositar el importe de la cuota de inscripción del curso de su interés, al tiempo que los docentes anotaban el nombre del alumno y el curso elegido sobre la ficha de depósito bancaria, a fin de enviarla mediante correo electrónico. Por último, la Universidad Autónoma del Estado de México otorgó reconocimientos, becas y estímulos a los alumnos inscritos en cursos a distancia, según la normatividad de la institución (UAEM, 2006). El IPN y las universidades de Chihuahua, Guadalajara, UNAM, UV y UNACAR no incluyeron disposiciones sobre cuotas o cobros en sus documentos normativos.

12. Criterios de evaluación

Dentro de la Didáctica General se reconocieron dos categorías distintas pero relacionadas: la evaluación y la acreditación. La evaluación se refirió a una serie de actividades o estrategias cuya finalidad fue observar los aprendizajes, lo que se dio durante todo el proceso: al inicio, durante o al final del ciclo educativo. Por otro lado, la acreditación fue un mecanismo o indicador que permitió medir los aprendizajes como un medio de reconocimiento social.

Las universidades de Chiapas, la de las Américas de Puebla y la UNAM rescataron criterios de evaluación al hablar de la educación abierta caracterizada por la apertura a ritmos, espacios, métodos, tiempos, currículos además de criterios de evaluación y acreditación, así como asistencia y antecedentes académicos (UNACH/ Universidad Autónoma de Chiapas, 2006). En este sentido, los planes de estudios a distancia contaron con criterios de evaluación y acreditación informados a los estudiantes de forma oportuna, además estos tenían el derecho de ser evaluados de manera justa e imparcial, competente y profesional (UDLAP, 2011).

La Universidad Autónoma de Chihuahua consideró la evaluación educativa como un proceso constante de revisión y adecuación de las tareas en cada uno de los ámbitos que posibilitan la formación profesional. Entonces, la evaluación fue un proceso continuo y sistemático que cumplió con funciones de diagnóstico, apoyo y acreditación del aprendizaje dentro de un proceso de formación integral (UACH, 1998). Por otro lado, la Universidad de Chihuahua realizó una evaluación permanente del programa de educación continua y a distancia (UACH, 1998).

La Universidad de Guadalajara, la Veracruzana, la UNACAR y el CAPIT hablaron de la acreditación mediante el cumplimiento de todas las actividades programadas. La UNACAR (2017) estableció tres criterios para calcular los créditos de un programa que son: Docencia, actividades de aprendizaje bajo la guía del profesor durante el curso (clases teóricas, teórico-prácticos, prácticas, talleres, cursos por Internet, seminarios, trabajo independiente, el resultado de un producto académico que permitiera verificar el logro de los objetivos de aprendizaje al integrar los

conocimientos, habilidades, actitudes y relaciones desarrolladas a lo largo del curso y otras actividades, como el servicio social, estancias, prácticas profesionales, ayudantías así como verano de la investigación para fortalecer habilidades, actitudes y relaciones.

13. Exámenes

La UNAM indicó que los alumnos inscritos en el nivel licenciatura presentaron exámenes extraordinarios para acreditar áreas, módulos o asignaturas en los que no se hubieran inscrito anteriormente de acuerdo con el calendario de cada facultad o escuela. Este sistema a distancia operaba en todos los espacios y los estudiantes podían cambiar de modalidades -presencial a no presencial y viceversa- mediante ciertos requisitos (UNAM, 2015).

El Consejo del Sistema de Universidad Virtual de la UdeG buscó establecer los requisitos para los exámenes de competencias en los términos del Reglamento General de Evaluación y Promoción de Alumnos (U de G/ Universidad de Guadalajara, 2008). El IPN mencionó los siguientes tipos de exámenes: ordinarios, extraordinarios y a título de suficiencia, y para posgrado mencionó los exámenes de grado. El resto de las instituciones de la muestra no presentaron disposiciones al respecto dentro de sus documentos normativos.

14. Formación y actualización docente

Las universidades de Chiapas, la de Guadalajara y la Autónoma del Carmen apoyaron y promovieron la creación, diseño, operación y evaluación de programas de formación y actualización del personal académico, que incluyó profesores, tutores, asesores y personal de apoyo, pero también impulsaron el desarrollo docente dentro de la modalidad a distancia y abierta tanto en lo disciplinar como en lo psicopedagógico, además de crear programas de capacitación para docentes y administrativos.

Los profesores de la Autónoma del Carmen participaron en cursos de formación docente y actualización disciplinaria, revisión y actualización de programas educativos y de curso, actividades colegiadas y en redes, así como actividades científicas, entre otras (Universidad Nacional Autónoma del Carmen, 2017). El Instituto Politécnico promovió la formación y desarrollo docente en todos sus niveles (2020). La Universidad Veracruzana identificó cuáles eran las áreas estratégicas en formación de recursos humanos y alta demanda, a fin de ser incorporadas a la modalidad virtual de educación (Amador, 2008).

4.3. Análisis de los primeros dos resultados

Este apartado tiene como intención confrontar los resultados de los primeros dos análisis realizados sobre documentos emitidos por universidades públicas mexicanas con sistemas consolidados a distancia, de los que se derivaron algunos elementos indispensables para construir un modelo para educación a distancia a nivel superior, que es el principal producto de este proyecto de investigación doctoral.

El procedimiento consistió en rescatar elementos comunes a ambos análisis documentales, así como las coincidencias y diferencias entre cada uno de ellos. Las categorías trabajadas son: i) modelo académico, ii) figura del docente, iii) figura del estudiante, iv) direcciones de educación a distancia e v) infraestructura.

La primera categoría abordada es el modelo que rige el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las instituciones de educación superior públicas mexicanas que integraron el estudio. Es importante señalar que cada universidad, en el ejercicio de su autonomía de gestión y académica construyeron sendos documentos que abarcan desde corrientes educativas -modelos universitarios- hasta programas académicos basados en una determinada modalidad -modelos académicos. Los nombres de estos documentos pasan por reglamentos, estatutos o lineamientos, todos de índole jurídica.

El modelo académico de una universidad requiere ser desarrollado en concordancia con los recursos materiales y tecnológicos tanto disponibles como potenciales en cada contexto, pero también acorde con la capacidad del personal docente, así como administrativo, sin olvidar la situación económica, política y social que rodea a la institución educativa.

La gran variedad de nombres, objetivos e intenciones en cada uno de los modelos sigue siendo un obstáculo para construir redes de colaboración que abarquen a todas las instituciones públicas de educación superior, lo que afirman Mónica Torres y Cecilia López en el sentido de que una falta de conceptualización uniforme y clara sobre sistemas y modalidades educativas ha generado denominaciones iguales para modelos de atención distintos, así como nombres diferentes para cada modelo (Rama & Zubieta, 2015).

Por otro lado, a pesar de la pandemia, los contextos de las universidades públicas siguen obedeciendo a factores variados. Entonces, cada documento emitido por las universidades atiende a las necesidades, expectativas y demandas sociales a las que están expuestas estas instituciones de forma cotidiana. Respecto a modalidades no presenciales, se percibe un comportamiento compartido que consiste en crear primero un programa, lograr su aprobación y después sobre la marcha elaborar los programas de asignatura, los materiales de estudio, los contenidos y demás elementos indispensables para su adecuada operación.

La segunda categoría es el profesor, que es contratado y labora a nivel superior dentro de universidades con programas académicos a distancia. Los procesos de ingreso y permanencia de los docentes suelen estar plasmados dentro de los documentos institucionales, pero también dentro de contratos colectivos sindicales, sobre todo respecto a docentes que laboran dentro de modalidades presenciales.

Los programas no presenciales al ser de reciente creación obedecen a una lógica distinta, que impacta sobre la contratación de los profesores dentro de estos programas, al haber sido contratados para modalidades presenciales, pero terminan

incorporándose a programas a distancia con posterioridad -lo más común-, o profesores que desde su contratación ingresan a programas (UAT, 2020) no presenciales a la institución.

La naturaleza de la contratación impacta sobre la formación, experiencia y habilidades de estos docentes, que deben capacitarse previamente a su ingreso como trabajadores académicos, o que son capacitados sobre la marcha mediante programas de formación continua que no siempre cuentan con los estándares suficientes, parcialmente debido a la misma falta de recursos y conocimientos por parte de las personas al frente de programas académicos a distancia.

En todo caso, es pertinente mencionar que sin importar la modalidad educativa para la que fueron contratados originalmente, los docentes se encuentran presionados tanto por las autoridades como por sus mismos estudiantes a incorporar las tecnologías educativas a su enseñanza, situación que se intensificó ante la aparición inédita de la primera pandemia del siglo XXI, que aceleró estos procesos.

Solo un cuarto de las universidades que forman parte de la población estudiada contempla mecanismos de contratación y función docentes, que atraviesan fenómenos como el diseño de cursos y materiales, el uso de la plataforma, la tutoría virtual, la construcción de redes de conocimiento, el establecimiento y evaluación de perfiles docentes. Adicionalmente, solo una universidad contempla la figura del tutor en línea, que requiere para su ejercicio de un título de posgrado, experiencia académica en una determinada área de conocimiento, así como poseer certificaciones en el manejo del campus y competencias digitales a nivel internacional (UAT, 2020).

La tercera categoría es la figura del estudiante, definida como una persona plena con capacidades, conocimientos y experiencias que estudia, piensa y reflexiona, con actitudes e interés en su formación, así como habilidades de adaptación a modalidades no escolarizadas, lo que coincide con las características que debe presentar un alumno según García- Aretio (2008). En todo caso, un estudiante es

una persona inscrita en un programa académico dentro de una universidad, independientemente de la edad, modalidad, área de conocimiento, nivel educativo, tipo de institución o su mismo estatus (regular o condicionado), lo que refleja la intención de considerarlos a todos iguales dentro del sistema.

Es frecuente detectar en los documentos la importancia de establecer una corriente educativa que regirá el proceso de enseñanza- aprendizaje, y por tanto moldeará el perfil, conducta y conocimientos tanto de estudiantes como de profesores. De forma concreta, la corriente más considerada es el constructivismo, debido a la ventaja que posee al incorporar diversos enfoques como el aprendizaje significativo, el cognitivismo, aprendizaje cooperativo, activación de conocimientos previos, zona de desarrollo próximo y andamiaje, así como desarrollo e inteligencia (Hernández-Rojas, 1998).

La cuarta categoría se refiere a las direcciones de educación a distancia, que implica supervisar funciones docentes en programas académicos no presenciales como la elaboración de materiales didácticos, elaboración de diseños instruccionales, manejo de sistemas educativos a distancia, la estructuración de planes de estudio, la selección de tutores en línea y la gestión de procesos administrativos, académicos y financieros. Igualmente se pretende la movilidad docente. Los procesos de gestión escolar se basan en estructuras organizacionales que abonan al cumplimiento de demandas educativas, así como al fortalecimiento de la identidad institucionales.

La quinta categoría trata sobre la infraestructura dentro de programas educativos a distancia a nivel superior. Para empezar, las instituciones hablan de infraestructura física como algo distinto de las tecnologías educativas, pero también prevén unidades encargadas de supervisar y coordinar expertos en el manejo de redes y telecomunicaciones, lineamientos normativos de uso, así como su crecimiento ordenado para crear, transmitir y difundir conocimientos, pero con un fundamento pedagógico en un ambiente de innovación. Los estudiantes a su vez requieren contar con una serie de competencias digitales para el dominio de aspectos

informacionales, tecnológicos, multimedia y comunicativos, como lo afirma Cela-Ranilla et alter (2017).

4.4 Proceso de validación de entrevista mediante juicio de expertos

En las investigaciones sociales, los datos se obtienen de fuentes primarias como escalas, cuestionarios, entrevistas o casos clínicos, en los que se registra la información recopilada por el mismo investigador o por un equipo que tiene acceso a las fuentes. Estos instrumentos sirven en general para registrar la información que se usará para conocer y medir el comportamiento de las variables de la población estudiada (Luna Rivera, 1988).

En el campo de la ciencia, la entrevista tiene una función general secundaria o auxiliar, por lo que suele dirigirse a personajes clave cuyo conocimiento y experiencia abonen al desarrollo de un tema de investigación, con el explícito criterio de ser representativas de un universo mayor. En este sentido, la entrevista tiene similitudes con la encuesta, al existir en ambos intereses de conocimiento, pero en la entrevista el contacto es personal y directo (Baena, 1984).

La entrevista permite el contacto entre un sujeto y el investigador, por lo que es el medio ideal para conocer mejor la población estudiada, además de requerir el establecimiento de una buena comunicación para el intercambio de ideas. Así, permite la generación de un ambiente de confianza, confidencialidad y cordialidad, donde los participantes pueden dialogar con una mayor libertad que en la encuesta (Luna Rivera, 1988).

Cualquier entrevista, antes de ser aplicada a las personas elegidas dentro de la población estudiada, se debe someter a un proceso de validación conocido juicio de expertos, referida a personas con conocimientos y experiencia en la elaboración de dichos instrumentos, que aporten mejoras o modificaciones. Así, se podrá eliminar información irrelevante, agregar preguntas no consideradas antes, así como mejorar la redacción de las preguntas en aras de una mayor claridad, coherencia y

pertinencia y, por tanto, resultados más valiosos para la investigación.

Según Cabero y Llorente (2013) algunas de las ventajas presentes en el juicio de expertos, son la calidad de las respuestas del experto, el nivel de profundidad en las valoraciones ofrecidas, la facilidad de poner en acción esta metodología, la no confrontación con una gran cantidad de requisitos técnicos y humanos para su ejecución, la posibilidad de usar diversas estrategias para recoger la información que abona al conocimiento sobre contenidos y temáticas complejas, novedosas o poco estudiadas, así como la oportunidad de obtener información pormenorizada sobre el tema estudiado.

La entrevista, como cualquier instrumento de medición, debe cumplir con dos criterios de calidad que son la validez y la confiabilidad. La validez es un criterio de evaluación, cuya función es determinar la importancia de las evidencias empíricas y los fundamentos teóricos que respalden un cierto instrumento o acción dentro del proceso de investigación. Igualmente, es entendida como el grado en que un instrumento mide o cumple con el objetivo para el que fue constituido, criterio fundamental para considerar válida una prueba (Urrutia Egaña et al., 2014).

Por otro lado, la fiabilidad es definida como el grado con que un instrumento mide con precisión y descarta el error, mediante la consistencia, el acuerdo entre los expertos y la estabilidad temporal (Pilar Robles Garrote and del Carmen Rojas 2015).

Para Martín Arribas (2004) la consistencia es el nivel de cohesión de los ítems o aspectos del instrumento mediante métodos estadísticos, mientras que la estabilidad temporal alude a la escasa variabilidad de las medidas del objeto cuando el proceso de medición se repite en distintas situaciones. El grado de acuerdo entre expertos se calcula usando instrumentos estadísticos sin desestimar los elementos subjetivos que aportan los expertos, provenientes de su propio contexto (conocimientos, experiencia, forma de percibir la realidad). Estos criterios se aprecian al momento de analizar e interpretar los datos obtenidos de los

entrevistados.

Respecto a la manera en que se desarrolla la metodología de validación de la entrevista, en la siguiente tabla se resumen algunos aspectos que sirven para contextualizar el proceso, enfocado a actores clave involucrados en la dirección de programas educativos a distancia a nivel superior. Ver tabla 5.

Tabla 5 Aspectos del proceso de validación de la entrevista.

CRITERIO CONSIDERAR	POR DESCRIPCIÓN DEL CRITERIO.
Tema de investigación	Desarrollo de un marco normativo para educación a distancia a nivel superior.
Objetivo de la investigación	Diseño y construcción del modelo para educación a distancia, como una manera de respaldar procesos de tipo académico, administrativo y tecnológico que intervienen en la operación de un programa educativo a distancia a nivel superior.
Informantes	Directores y coordinadores de programas educativos a distancia dentro de la UAQ, así como del DEDIE (Dirección de Educación a Distancia e Innovación Educativa), perteneciente a dicha institución.
Función de los informantes	Aportar sus conocimientos y experiencia al frente de sus cargos administrativos, que les

han llevado a la creación, diseño e implementación de programas educativos a distancia a nivel superior.

Variables independientes

Al implementar un marco normativo que incluya aspectos académicos, tecnológicos y administrativos del sistema de educación a distancia a nivel de educación superior.

Variables dependientes

Apreciar el nivel de respaldo que dicho marco normativo daría a los programas educativos a distancia dentro de esta institución.

Instrumento de recogida de información.

Se trata de una entrevista que deberá ser validada mediante juicio de expertos para evaluar el grado de claridad, coherencia y suficiencia de sus ítems.

Nota. El tema y objetivo de la investigación se refieren al proyecto de investigación de forma general, los informantes son los actores por entrevistar, una vez finalizado el proceso de validación y las variables corresponden a la hipótesis general manejada en la investigación doctoral. La idea original de la estructura y criterios fue retomada de Garrote (2015).

La entrevista en su versión preliminar contaba con 17 preguntas abiertas distribuidas en cinco dimensiones, con el fin de obtener información completa y detallada del entrevistado que sirviera para el ajuste, modificación y mejora del modelo, junto con sus instrumentos de diagnóstico y evaluación.

Para la validación de la entrevista, se aplicó la metodología llamada juicio de expertos, con la idea de que estos hicieran una valoración de las preguntas que la componen, así como una valoración global del instrumento. El criterio de selección de los expertos fue el grado y tipo de conocimientos y experiencia acumuladas durante su trayectoria en la enseñanza y dirección de programas educativos a distancia y en temas de tecnología educativa. Igualmente, se decidió entregar el documento junto con la entrevista de manera individual a cada experto, lo que no permitió el contacto entre ellos durante la evaluación y validación del instrumento.

El proceso de validación consistió en enviar a tres expertos por correo electrónico, un documento con una explicación introductoria, además de un esquema que permitía la visualización de cada una de las preguntas y dimensiones de la entrevista. Igualmente, se contó con la participación de otra experta en cuestiones del lenguaje, que revisó la sintaxis e intención comunicativa de la entrevista.

El documento enviado presenta un esquema que contiene en la primera columna las preguntas de la entrevista, la segunda columna es un espacio para proponer cambios en la redacción de las preguntas, la tercera columna sirve para observaciones y suficiencia de las preguntas. A partir de la cuarta columna se solicita la evaluación cualitativa de las preguntas en una escala de 1 al 5 donde el 5 es el más importante y el 1 es el que menos.

Los criterios de la evaluación cualitativa fueron la suficiencia (que los ítems que pertenecen a una misma dimensión sean suficientes para medirla), la claridad (el ítem se comprende fácilmente, su sintáctica y semántica son adecuadas), la coherencia (el ítem tiene relación lógica con la dimensión que está midiendo) y la relevancia (el ítem es esencial o importante para ser incluido en el instrumento) (Escobar Pérez, J & Cuervo Martínez, 2008).

Para una mejor visualización y comprensión de los criterios para evaluar la entrevista, se incluyó el esquema de criterios e indicadores cualitativos durante la validación de la entrevista (ver tabla 6).

Tabla 6 Categorías e indicadores de validación cualitativa.

CATEGORÍAS	INDICADORES
Suficiencia	Las preguntas no son suficientes para la dimensión.
Las preguntas que pertenecen a una misma dimensión son suficientes para medirla.	Las preguntas miden una parte de la dimensión, pero no corresponden a la dimensión total.
	Es necesario aumentar el número de preguntas.
	El número de preguntas no es suficiente.
Claridad	La pregunta no es clara.
La pregunta se comprende fácilmente, pues su sintáctica y semántica son adecuadas.	La pregunta requiere modificaciones mayores en el significado o estructura.
	La pregunta requiere una modificación específica.
	La pregunta es clara, tiene semántica y sintaxis adecuada.
Coherencia	La pregunta no tiene relación lógica con la dimensión.
La pregunta tiene relación lógica con la dimensión que mide.	La pregunta tiene una relación

tangencial con la dimensión.

La pregunta tiene una relación moderada con la dimensión que mide.

La pregunta se encuentra totalmente relacionada con la dimensión medida.

Relevancia

La pregunta es esencial e importante y por tanto debe ser incluida.

La pregunta puede ser eliminada sin afectar la medición de la dimensión.

La pregunta tiene alguna relevancia, pero otra pregunta puede estar incluyendo lo que mide.

La pregunta es relativamente importante.

La pregunta es relevante y debe ser incluida.

Los criterios cualitativos considerados en la tabla 6, fueron considerados por los expertos designados durante el proceso de validación. La cantidad e indicadores fueron retomados de Escobar y Cuervo (2008).

El tipo de entrevista seleccionada es la estructurada, debido a que permite una organización en los temas abordados dentro de la entrevista, además de evitar que el entrevistado divague sobre otros temas que no son objeto de la entrevista. Al mismo tiempo, en este tipo de instrumento se requiere la elaboración de un formulario como instrumento de precisión para controlar las respuestas, de acuerdo con Baena (1984).

El documento sometido al juicio de los expertos constó de dos partes, la primera se trata de un texto introductorio que contiene las instrucciones para los expertos, las características de la población que se pretende entrevistar, la manera en que está estructurado el esquema de la entrevista, así como la presencia de escalas de tipo Lickert para valorar cualitativamente cada uno de los criterios presentados.

El esquema como tal contó con seis columnas que de izquierda a derecha contenían en primer término las dimensiones y preguntas de la entrevista, en segundo lugar, los cambios sugeridos, en tercer lugar, observaciones particulares para cada pregunta además de la suficiencia respecto al número de preguntas para agotar la información en cada dimensión, en cuarto lugar, aparece el criterio de relevancia con una escala donde 5 es el más importante y el 1 el menos importante. En quinto lugar, se encuentra el criterio de la coherencia también con una escala de valoración y se cierra con la claridad.

Respecto a las filas, el esquema se trabajó de arriba hacia abajo, primero con los títulos o encabezados, se continúa con la apertura de la entrevista que integra la solicitud para el entrevistado de colaborar mediante respuestas completas y detalladas, la garantía de que el contenido de sus respuestas será tratado de forma anónima y cuidadosa, así como el ofrecimiento de proporcionar los resultados del análisis e interpretación cualitativa una vez obtenidos.

Se siguió con la fecha de aplicación de cada entrevista, además de los datos generales del entrevistado, como el nombre completo, el cargo que desempeña actualmente, su experiencia en programas académicos a distancia, la facultad o unidad académica a la que están inscritos además del nivel y área de conocimiento en el que realizó sus estudios.

Inmediatamente después aparecían las cinco dimensiones que componen la entrevista, así como las preguntas que las abordaban. La dimensión A) Modalidades educativas y pandemia presenta cuatro preguntas, la dimensión B) Fundamento pedagógico de los programas a distancia cuenta con cinco, la dimensión C)

Infraestructura de los programas a distancia tiene dos, la dimensión D) también tiene dos y la dimensión E) Lineamientos sobre educación a distancia seis, lo que dio un total de 19 preguntas en su versión preliminar, antes del juicio de expertos.

El esquema culminó con el espacio dedicado al cierre de la entrevista, así como un agradecimiento por la atención, tiempo y disposición del entrevistado. Al final del documento, se ubicó otro espacio para observaciones generales o globales sobre la entrevista.

En la tabla 7 se presenta un resumen de los principales criterios evaluados por los expertos para la validación de la entrevista.

Tabla 7 Estructura del formato de validación.

ENCUESTA PARA VALIDACIÓN

Número de preguntas: 19.

Aspectos específicos evaluados:

1. Cambios sobre la redacción y estructura de las preguntas y dimensiones.
2. Observaciones sobre redacción y significado de los conceptos utilizados dentro de las preguntas, además de la suficiencia o cantidad de preguntas para cada dimensión.
3. La relevancia de las preguntas mediante una valoración de escala de Lickert.
4. La coherencia de las preguntas mediante una valoración de escala de Lickert.
5. La claridad de las preguntas mediante una valoración de escala de Lickert.
6. Observaciones de tipo general sobre toda la entrevista.

Modo de formulación de las preguntas:

Para los criterios 3, 4 y 5, se estableció una escala de Lickert con una valoración del 1 al 5 donde 1 expresa la menor intensidad de la cualidad o “el más importante”

y el 5 la mayor intensidad con la frase “más importante” respecto al tema abordado.

Nota. Se presentan los elementos que contenía el documento entregado a los expertos, a fin de ser validado. La idea original de la tabla fue retomada de Robles Garrote (2015).

El documento completo sometido al juicio de expertos se incluye en el Apéndice, pero se pretende rescatar algunas observaciones, recomendaciones y sugerencias realizadas a lo largo de las secciones que componen la entrevista y abarcan desde la apertura, los datos generales, las cinco dimensiones y las observaciones generales.

En la apertura solo uno de los tres expertos realizó un comentario relativo a la pertinencia de resumir la presentación, a fin de hacerla más accesible para los entrevistados y evitar predisponerlos negativamente, incluso antes de empezar la entrevista. La siguiente parte contiene los datos generales, en donde se recomendó eliminar el ítem de la edad, al no resultar relevante para el estudio.

La primera dimensión es Modalidades Educativas y Pandemia, aquí los tres expertos coincidieron en la necesidad de revisar errores de redacción como la falta de palabras que restan claridad a las preguntas, la ubicación incorrecta de signos de interrogación en otra pregunta, así como poner atención a cuestiones de precisión conceptual, que podrían dificultar la comprensión de la pregunta o desviar el verdadero sentido de esta. La relevancia y coherencia son buenas, aunque la claridad no se reconoce en cada pregunta de manera uniforme.

Respecto a la pregunta de los cambios de tipo administrativo, académico y de infraestructura realizados en programas a distancia a partir de la pandemia, dos expertos afirmaron que dicha pregunta además de no ser clara tampoco resultaba pertinente, sobre todo porque los programas a distancia de entrada no tendrían por qué haber requerido cambios en su operación con el advenimiento de la pandemia

COVID 19. Al final, se optó mejor por eliminar esta pregunta, para evitar futuras complicaciones al momento de la interpretación de las respuestas de la entrevista.

La segunda dimensión Fundamento pedagógico de los programas a distancia requirió la eliminación de una pregunta cuyo contenido ya aparecía en la primera dimensión, separar preguntas que aparecían juntas en un solo ítem para facilitar el trabajo posterior de interpretación, además la petición de eliminar la primera pregunta relativa a la definición de educación a distancia, en aras de una mejor interacción durante la entrevista. Los criterios de relevancia, coherencia y claridad fueron evaluados con los indicadores más altos.

En la tercera dimensión llamada Infraestructura para programas a distancia apareció la recomendación de separar preguntas que aparecen juntas en un solo ítem, así como intercambiar palabras para una mayor comprensión de una pregunta y para que el proceso de interpretación resultara más sencillo y ordenado. La relevancia, coherencia y claridad son adecuadas.

La cuarta dimensión titulada Actores educativos involucrados en los programas académicos a distancia, solicitó nuevamente separar preguntas que aparecen en un solo ítem, así como el cambio de una palabra por otra más precisa. Los criterios fueron evaluados adecuadamente con los indicadores máximos.

La quinta dimensión Lineamientos sobre educación a distancia a nivel superior, buscó eliminar las últimas dos preguntas, para obtener un cierre de la entrevista más limpio y evitar divagar o cansar al entrevistado hacia el final. En una pregunta formulada originalmente de forma hipotética o condicional, se pidió eliminar este formato por ser incompatible con las entrevistas, además de limitar o predeterminar la respuesta del entrevistado. La coherencia, relevancia y claridad fueron adecuadas.

Por último, las observaciones generales se enfocaron a la importancia de revisar los ítems de cada categoría para asegurar que todos ellos pertenecieran a la dimensión

en que se ubicaban además de separar las preguntas que aparecen juntas en un solo ítem para claridad y orden al momento de la entrevista y posteriormente durante la interpretación. La evaluación de la entrevista debía ser clara, oportuna y concreta. También fue deseable evitar solicitar definiciones o preguntas conceptuales al entrevistado.

En suma, el juicio de expertos fue un ejercicio positivo para compartir aportaciones y experiencias entre investigadores dedicados a campos de conocimientos similares, con el objetivo de mejorar los procesos metodológicos de forma cualitativa, sobre todo a nivel de la entrevista para investigación científica. Debido al número de expertos que intervinieron en el ejercicio (3), no resultó indispensable usar coeficientes estadísticos para evaluar su grado de acuerdo. El número de ítems dentro de las cinco dimensiones pasó de 19 a 24.

Si bien el juicio de expertos presentó ventajas para la evaluación del instrumento destinado a la aplicación de entrevista para fines científicos, el factor de la subjetividad fue importante en los expertos, que los podría llevar a emitir juicios desde su propio contexto y que podrían no corresponder a los objetivos de la investigación, por lo que se debió poner atención a esta situación para no perjudicar la interpretación de las respuestas de los entrevistados.

4.5. Tercer análisis: Entrevistas realizadas a encargados de programas a distancia

Las preguntas de la entrevista como instrumento se dividieron en cinco dimensiones, que se abordan en el siguiente apartado, desglosadas a su vez en las mismas preguntas y un análisis de las respuestas brindadas por los entrevistados.

1. Modalidades educativas y pandemia

Si bien en un inicio se añadió el factor pandemia a la primera dimensión de la entrevista, lo cierto es que, durante la aplicación a las primeras dos personas entrevistadas, quedó claro que los programas educativos a distancia por sus

mismas características contaron con elementos suficientes para seguir funcionando sin alteraciones importantes, durante un evento inédito como la irrupción del COVID19.

La pregunta relacionada a las posibles modificaciones en el aspecto académico a los programas a distancia durante la pandemia fue dejada de lado dentro de la versión final de la entrevista, lo que no impidió que los entrevistados hicieran señalamientos al respecto. De manera concreta, se mencionó que los estudiantes inscritos en programas a distancia desde antes del COVID con proyectos de investigación para un contexto meramente presencial, debieron reformularlos sobre todo a nivel de aplicación de metodología como planeaciones e intervenciones, o incluso debieron replantear totalmente sus proyectos, lo que les significó un reto importante.

¿Qué modalidades se ofrecen en la Universidad UAQ?

La Universidad Autónoma de Querétaro comenzó su vida autónoma a mediados del siglo XX únicamente con la modalidad presencial, pero en 2004 apareció el Campus Virtual alojado en la plataforma *Moodle*, que ha dado paso a modalidades no presenciales como la educación a distancia, semipresenciales y de forma reciente la educación mixta, a nivel medio superior en 2022.

Todos los entrevistados concordaron en la presencialidad, pero cuando se trató de modalidades no escolarizadas comenzaron las diferencias. Respecto a la mixta, fue reconocida por dos entrevistados, pero solo respecto al nuevo proyecto de la Escuela de Bachilleres, que es el Bachillerato mixto. Otro entrevistado aceptó no saber si existían modalidades virtuales, a pesar de existir dos programas de posgrado.

La posible interpretación dada a estas respuestas distintas apunta a la posible falta de comunicación entre los directivos encargados de los programas no escolarizados, pero también al hecho de que su formación y parte de su trayectoria

profesional fue realizada en otras instituciones diversas a la UAQ, y esta situación los llevó a permanecer atomizados respecto al trabajo desempeñado por otras unidades académicas dentro de la misma UAQ.

¿Los programas surgieron de manera independiente o pertenecen a los programas ya existentes?

Los programas de posgrado a distancia fueron creados y diseñados de forma autónoma, aun cuando su aparición en un inicio se inspiró en otros programas presenciales ya existentes en la unidad académica correspondiente. Entonces, los programas no presenciales fueron distintos en enfoque, objetivos, así como en plan de estudios. Por otro lado, los dos programas presenciales no escolarizados a nivel licenciatura dentro de la UAQ fueron equivalentes a sus correspondientes programas presenciales.

Todos los programas de posgrado a distancia UAQ pretenden cumplir con los lineamientos del CONAHCyT, por la mayor posibilidad de recursos mediante programas de financiamiento como las convocatorias para programas no escolarizados de calidad, emitidos por la misma institución. De igual manera, los programas no presenciales se dirigen a estudiantes mayores de edad, al ser capaces de una mejor autorregulación emocional e intelectual, además de poseer una cierta motivación.

¿Cuál es el proceso de creación del programa a distancia?

El proceso de creación de un programa a distancia depende de varios factores, ligados con enfoques, objetivos, líneas terminales o de generación del conocimiento, el plan de estudios, las asignaturas, así como el desarrollo de los contenidos, pero también de otros procedimientos referidos a instituciones acreditadoras tanto internas como externas, que dan existencia y validez a dichos programas.

Respecto a la intervención de agentes externos, el más importante fue el CONACyT, que establece los lineamientos para programas no escolarizados y provee certificaciones para reconocerlos como programas de calidad, que se traduce en beneficios tanto de prestigio como económicos para sus docentes y estudiantes.

A nivel interno, se refiere a la necesidad de someter la propuesta de programa a distancia a diversas instancias -consejo académico o universitario- de la misma universidad, conformadas por docentes de la misma unidad en que se oferta el programa, pero con el suficiente conocimiento para realizar observaciones en pos de la mejora del futuro programa. Es de destacar que las propuestas con el tiempo debían estar más estructuradas y contar con un número mayor de requisitos, a manera de un modelo para educación a distancia.

Otro proceso que se dio en un solo programa a distancia dentro de los entrevistados fue un diagnóstico para conocer las características y necesidades de la población potencial que podría interesarse en inscribirse en dicho programa. La intención fue diseñar un programa más apegado a esa población, que aspirara a una movilidad ascendente mediante la obtención de un título profesional.

Una vez aprobado el programa, se trabaja en los factores esenciales de cada programa, como son el plan de estudios y la determinación de materias y créditos, por parte de docentes convocados para aportar su conocimiento y experiencia. En ocasiones estos profesores trabajaron en programas presenciales, pero fueron llamados a colaborar por el valor de sus aportaciones mediante una breve capacitación sobre modalidades no escolarizadas. Igualmente, se decidieron otros factores como el perfil de egreso del programa, así como su enfoque.

Posteriormente, se realizó la planeación de los programas de estudio, que implicaba el desarrollo de los contenidos. En este punto, a diferencia de los programas presenciales, además de los docentes, intervienen células de producción de la Dirección de Educación a Distancia e Innovación Educativa o DEDIE, que con su experticia asesoran a los docentes o expertos en contenido para la selección y

diseño de contenidos.

Es importante mencionar que los profesionales adscritos a la DEDIE fueron contratados directamente para trabajar en esta instancia como expertos en modalidades educativas a distancia, así como en el manejo de plataformas y recursos de diseño. Además, el personal del DEDIE suele trabajar formatos para el desarrollo de los contenidos.

Por otro lado, si bien el número de programas no escolarizados aún es pequeño comparados con los presenciales, con un crecimiento sostenido a futuro de este tipo de programas, la DEDIE se vería rápidamente sobrepasada, por lo que se requeriría de la creación de subdirecciones o células alternas de producción, para cubrir demandas tanto en asesoría como en infraestructura, sobre todo a nivel de plataformas y su mantenimiento.

¿Cuáles son los cambios administrativos sufridos por los programas a distancia?

Uno de los cambios se relacionó con la pandemia y fue la migración de procesos del departamento de Servicios Escolares de la UAQ desde un formato presencial a otro digital, debido a la urgencia de continuar con trámites referidos a inscripciones, reinscripciones, alta y baja de programas, materias, becas y titulaciones.

En otras palabras, se instauraron una serie de manuales y documentación en formato PDF, lo que benefició no solo a los programas presenciales en un contexto de enseñanza remota de emergencia sino a los mismos programas no escolarizados, que antes del COVID debían adaptarse a la realización de trámites presenciales, lo que implicaba costos y tiempo adicionales, usualmente absorbidos por los mismos estudiantes. Igualmente, por lo menos un programa contó con una plataforma propia para algunos trámites internos, sobre todo los que tenían que ver como el seguimiento de becas CONAHCyT y proceso de titulación.

Por otro lado, es relevante mencionar que durante la implementación de un

programa a distancia se requirió de la creación y puesta en marcha de instancias administrativas distintas a las ya existentes, debido a las mismas características de las modalidades no escolarizadas. De forma particular, se resaltó la creación de una coordinación para poder concretar el bachillerato mixto con los recursos humanos, materiales y financieros que la componen.

2. Fundamento pedagógico de los programas a distancia

¿Cuál es el fundamento pedagógico que sustenta sus programas educativos a distancia dentro de la institución?

Los programas académicos ofrecidos por la UAQ, independientemente del tipo de modalidad impartida, obedecieron tanto en su diseño como implementación al Modelo Educativo Universitario (MEU). De forma particular, los programas a distancia se fundamentaron en principios del MEU como el auto aprendizaje, el trabajo colaborativo, así como el aprendizaje centrado en el estudiante, que a su vez debería contar con capacidad de autorregulación intelectual y emocional. Al mismo tiempo, el tercer eje de dicho modelo referido a la innovación educativa encajó muy bien con el uso constante de infraestructura tecnológica durante la operación de programas no escolarizados.

Por otro lado, los entrevistados que experimentaron el proceso de aprobación de programas a distancia afirmaron la necesidad de incorporar en sus propuestas al MEU, como un requisito indispensable. A su vez, la mención del enfoque en competencias entre los entrevistados fue una constante, al ser el modelo establecido por la Secretaría de Educación Pública. Se retomaron las competencias de autogestión y organización de tiempo, en otras palabras, aprender sin que alguien más estuviera leyendo o recitando los materiales y finalmente la competencia para captar el contenido de un texto y aprender del mismo.

Adicionalmente, se consideraron otros documentos referidos a sistemas operativos a distancia, por tener características propias y distintivas respecto a la educación

presencial, como los Lineamientos para educación a distancia, emitidos por la Secretaría de Planeación de la misma universidad.

¿Reconoce teorías o modelos de enseñanza- aprendizaje que guíen sus programas académicos a distancia?

Para el diseño de contenidos se trabajó el modelo de diseño instruccional, el ADDIE, el Jonassen, el *Problem Oriented Learning* o *Project Oriented Learning* (POL). La adopción de cada modelo dependió de la metodología utilizada en cada programa, traducida en una coherencia entre los materiales y las actividades, lo que favoreció el aprendizaje. Los entrevistados manifestaron basar los procesos de enseñanza- aprendizaje de sus programas en teorías o corrientes educativas, pero solo atinaron a mencionar algunos autores.

¿Cómo se evalúan los programas académicos a distancia dentro de su institución?

Las evaluaciones de distinta naturaleza fueron realizadas por agentes en circunstancias diversas. Los tipos de evaluación se dirigieron a programas académicos, procesos de enseñanza- aprendizaje o al desempeño docente. Los agentes fueron internos o externos, y las circunstancias se refirieron a la periodicidad u objetivos perseguidos.

La evaluación del programa académico suele ser llevada a cabo por actores externos como el ahora llamado CONAHCyT, el CIEES y el Instituto Latinoamericano y del Caribe de calidad y educación a distancia (CALED). En el caso del CONAHCyT, la evaluación busca el ingreso del programa al Sistema Nacional de Posgrados (SNP).

La intención del ingreso y mantenimiento en el SNP implica el cumplimiento de una serie de criterios -alrededor de 50- relativos a la infraestructura, la producción de docentes y estudiantes, el acceso a la plataforma, el seguimiento académico de los becarios, el número de docentes dentro del Sistema Nacional de Investigadores

(SNI) entre otros.

Es de recalcar que la periodicidad para la aparición de convocatorias para el ingreso de programas a distancia a nivel superior por parte del CONAHCyT es incierta, y se requiere que al menos la primera generación en cada programa haya egresado, a fin de contar con evidencias que permitan una evaluación correcta. Las certificaciones son temporales, y van de tres a cinco años.

El objetivo de las evaluaciones periódicas consiste en mantener el apoyo de este organismo federal, pues al estar un programa dentro del padrón de excelencia, puede ofrecer becas a estudiantes, beneficios a profesores y prestigio para la institución, además de un mayor presupuesto anual para su operación. Por último, se contribuyó a la mejora de la calidad de las instituciones de educación superior.

Respecto al proceso de evaluación ante CONAHCyT, una vez surgida la convocatoria se abre una plataforma para subir información referente a criterios de evaluación, dentro de fechas específicas. De forma previa, el o la coordinadora del programa con la colaboración de profesores, se dividen para organizar y dar un formato. Una vez subida la información, el Consejo determina una fecha para la evaluación en Ciudad de México. Otro organismo fue el CIIES, encargado de asegurar la calidad de programas e instituciones de educación superior. Dos programas de licenciatura a distancia UAQ están certificadas por este organismo.

Los entrevistados coincidieron en la práctica de realizar evaluaciones internas intersemestrales e incluso intergeneracionales a los estudiantes, docentes y empleadores, mediante encuestas o entrevistas con el objetivo de reestructurar carreras, revisar aspectos de gestión y tecnología, así como mejorar la calidad y pertinencia de los programas.

Respecto a los docentes, existe una evaluación institucional por la Dirección de Desarrollo Académico, que ayuda a tener un panorama de los procesos educativos dentro de la UAQ, además de impulsar la mejora de la calidad en la enseñanza

impartida dentro de los programas académicos, cualquiera fuera su modalidad. Para cerrar, la evaluación de aprendizajes es formativa y sumativa, realizada tanto por los docentes como por los directores de tesis, sobre todo en el caso de los posgrados.

3. *Infraestructura de los programas a distancia*

¿Podría describir la infraestructura tecnológica de los programas educativos a distancia dentro de su institución? ¿Ha resultado útil y funcional para las necesidades educativas de su institución?

La infraestructura en los programas a distancia ha estado dirigido casi exclusivamente al aspecto tecnológico, al requerir de plataformas, células de producción y servicio de Internet. Estos recursos son proporcionados en tres programas tanto por el DITE como por la DEDIE, que son entes administrativos pertenecientes a la UAQ, encargados del mantenimiento y actualización de la plataforma.

El apoyo certero de estas direcciones es un apoyo complementario, pues cada programa académico tiene facultad de decisión sobre aspectos de administración escolar como el alta y baja de usuarios, docentes y cursos. En un solo programa de nivel medio superior se afirmó contar con infraestructura física al tratarse de una modalidad mixta, que implica la existencia de aparatos tecnológicos, salones y otros espacios de estudio.

Respecto a recursos adicionales, también se utilizan tecnologías como Moodle, h5P, *Genially* y *Educaplay*. Solo un programa de posgrado dijo estar vinculado con el Centro de Investigación en Tecnología Educativa, además de contar con su propia célula de producción, que les permite operar de forma independiente de la Dirección de la Facultad.

¿Cuenta con materiales educativos que apoyen los programas académicos a distancia? ¿Son de creación propia o adaptados de otros autores?

En todos los programas a distancia UAQ los docentes elaboran materiales específicos para la enseñanza no escolarizada, ya sea por impulso propio o ante la solicitud del programa al que están adscritos. Una vez trabajados, los materiales se quedan alojados en las plataformas correspondientes a manera de repositorio. Existe la opción de mejorar los materiales con el paso del tiempo o por las necesidades cambiantes de los estudiantes o del mismo programa.

Los materiales educativos en su elaboración son guiados por el DEDIE, debido a las características propias de las modalidades no escolarizadas. Este trabajo suele ser más individual que colectivo como un reflejo del gremio docente, tendiente a una competitividad que no favorece la cooperación. Aparte de los materiales para la enseñanza, se mencionaron otros asociados con las bibliotecas institucionales como bases de datos o el CONRICyT, que ayuda en particular a los estudiantes inscritos en programas de posgrado.

Hasta el momento no ha habido iniciativas para realizar convenios de cooperación con otras instituciones de educación superior en modalidades no escolarizadas, lo que sería conveniente para enriquecer el proceso, así como la calidad educativa de estos programas. Tampoco se ha explorado la posibilidad de establecer derechos de autor y propiedad intelectual de los materiales producidos por los docentes dentro de los diversos programas a cargo de los entrevistados.

4. *Actores educativos involucrados en los programas educativos a distancia*

¿Cuáles son los actores educativos involucrados directamente con la aparición, desarrollo, y aplicación de un programa educativo a distancia dentro de su Institución? ¿Cuál es el rol de cada uno de estos participantes?

Tabla 8 Actores educativos según cada programa académico a distancia- UAQ.

PROGRAMAS	NIVEL DE PROGRAMA	ACTOR 1	ACTOR 2	ACTOR 3
------------------	--------------------------	----------------	----------------	----------------

Programa A	Medio superior	Líder de asignatura	Diseñador didáctico	Desarrollador
Programa B	Posgrado	Profesor a distancia	Célula de producción	Programadores
Programa C	Posgrado	Célula didáctica	Cédula de producción	Programadores
Programa D	Posgrado	Experto en contenidos	Célula de producción	Soporte técnico
Programa E	Superior	Profesor	Área de capacitación	Soporte técnico

Otros actores involucrados *Alumno, tutor virtual administrativo, áreas de capacitación para EaD, DEDIE, infraestructura administrativa UAQ.*

Los nombres de los agentes educativos cambian en cada programa, pero las funciones son similares. El cambio de denominación obedece a la colaboración del DEDIE en el diseño, implementación y operación de dichos programas, mediante el equipo que lo compone. Por otro lado, un programa en particular trabaja con una plataforma externa.

Hablar de actores educativos dentro de una universidad implica contemplar un organigrama jerárquico bien establecido que debe tomarse en cuenta antes siquiera de iniciar el diseño de un programa educativo, independientemente de la modalidad implementada. De forma particular, dentro del organigrama de la UAQ aparece hasta arriba el Consejo Universitario (encargado entre otras cosas de aprobar la creación de nuevas carreras o programas académicos), la Rectoría, los directores de facultad, las secretarías académicas tanto de rectoría como de las facultades, así como los jefes de posgrados, coordinaciones, los docentes y por supuesto los

estudiantes.

La figura del estudiante aparece inevitablemente en las ideas expresadas por los entrevistados. Sin embargo, al no depender los alumnos administrativa o académicamente de las coordinaciones, mantienen un contacto no tan cercano. En otras palabras, los funcionarios encargados de los programas a distancia en la UAQ no otorgan una importancia a los estudiantes similar a la que tienen otros actores, por lo que solo esporádicamente son involucrados en el diseño, implementación y desarrollo de los programas académicos.

En todo caso, uno de los entrevistados manifestó la importancia de que los estudiantes se formen y tomen consciencia de su papel dentro de un programa educativo no presencial, que les demanda una serie de actitudes, habilidades y competencias para alcanzar aprendizajes significativos y mantener su motivación durante su estancia en este tipo de programas.

Al ser la Universidad Autónoma de Querétaro una institución con una modalidad eminentemente presencial, los programas a distancia han debido realizar su diseño e implementación de una manera un tanto aislada, con la participación de actores con formación y experiencia previas en otras instituciones de educación superior tanto públicas como privadas, pero con una mayor experiencia en educación a distancia.

Los coordinadores entrevistados están a la cabeza de cinco programas de educación a distancia que corresponden a los niveles medio superior, superior y posgrado. Al mismo tiempo, estos programas suelen ser desarrollados por la misma coordinación, pero también tienen la opción de recurrir al apoyo de la Dirección de Educación a Distancia e Innovación Educativa, encargada específicamente de apoyar tanto en la implementación como en el desarrollo de este tipo de programas mediante células didácticas, de producción y de soporte técnico.

Las células didácticas se componen por personas expertas tanto en contenido como

en modalidades educativas a distancia y se compone de programadores que desarrollan y suben en la plataforma los contenidos. Es importante señalar que los tecnopedagogos presentan su trabajo a los docentes, quienes validan la forma y el fondo de los materiales.

El diseñador rellena guiones tecnopedagógicos, sube imágenes o crea objetos para complementar los materiales educativos, mientras que el soporte técnico es integrado por profesionistas del área de computación e informática. Los facilitadores suelen presentar los contenidos a los estudiantes, pero en la UAQ esta figura es adoptada por los docentes expertos en contenidos.

Existen otras figuras como el tutor virtual administrativo presente en dos programas, enfocado en resolver dudas a los estudiantes sobre procesos administrativos como inscripciones, reinscripciones o procesos de titulación. Este tutor está contratado como administrativo e incluso se le paga de forma adicional a su carga normal, al tratarse de una figura bastante novedosa aún dentro del personal contratado por la UAQ.

Respecto a procesos administrativos, hay un departamento central en esta universidad llamado Servicios Escolares, que cuenta con su propio personal y trabaja tanto de manera presencial como a distancia, a partir de la pandemia. Al mismo tiempo, cada programa a distancia realiza sus propios trámites. En este sentido destaca la Facultad de Informática, que cuenta con suficientes recursos e incluso su propia plataforma, pero cuyo número de estudiantes aún es pequeño en comparación con su potencial tecnológico.

El docente a distancia cambia de atribuciones según las características de cada modalidad educativa y del programa en concreto. Los profesores que trabajan a distancia en la UAQ gozan de una importancia mayor a otros actores de tipo administrativo, lo que no empata siempre con los criterios del CONAHCyT, que indican un porcentaje de interacción con los estudiantes no mayor al 40%. A pesar de ello, los coordinadores de programas a distancia han buscado estrategias para

proteger los derechos laborales de los profesores, así como un salario digno.

Aun así, los profesores se enfrentan a una mayor carga de trabajo en modalidades no presenciales, al extender sus interacciones con los estudiantes a cualquier momento del día o de la semana, al borrarse las barreras de un horario escolar. Igualmente, la selección y diseño de los contenidos les implica mucho más tiempo y esfuerzo, que no necesariamente es remunerado en su totalidad como parte de su carga laboral.

Respecto a los profesores adscritos a los programas educativos a distancia, ¿Podría señalar su tipo de contratación y si cuentan con formación docente, ¿Podría explicar a más detalle sobre este aspecto?

Los actores encargados del diseño y selección de contenidos deben conocer también las características de las modalidades no presenciales, además de manejar estrategias de enseñanza- aprendizaje. Estas personas fueron contratadas desde un inicio como profesores de honorarios, aunque es perfectamente factible que con el paso del tiempo, preparación y desempeño profesional hayan accedido a plazas de tiempo libre o tiempo completo. Igualmente, al ingresar como trabajadores académicos a la universidad lo hacen como profesores o profesores e investigadores.

Por otro lado, los tutores, encargados de desarrollar contenidos, rellenar guiones tecno pedagógicos, adaptarlos a las plataformas, crear imágenes u objetos además de brindar soporte técnico, suelen ser contratados como administrativos. Adicionalmente, si bien se dieron contrataciones derivadas de las necesidades de los programas a distancia, además de la creación de coordinaciones y otros puestos, lo más frecuente es la capacitación de trabajadores ya adscritos a programas presenciales, sean académicos o administrativos.

Por último, se aprecia la existencia de profesores radicados en otros estados de la república mexicana e incluso del exterior, que brindan sus servicios como expertos

en contenido, sobre todo a nivel de posgrado. Para fines legales, son contratados como profesores de honorarios, y suelen contar con un trabajo adicional en el lugar donde viven.

Dado que los programas no presenciales dentro de la UAQ son pocos y relativamente de reciente creación, solo en un programa existe un área de capacitación docente consolidada, que ofrece cursos no solo a sus profesores sino a cualquier institución interesada en implementar y operar modalidades educativas a distancia o virtuales.

El resto de los entrevistados dijo que suelen buscar cursos ofrecidos por entes externos a la UAQ, cuyo costo es absorbido por los mismos docentes, a menos que consigan un apoyo financiero por parte de las direcciones de unidades académicas. Respecto a la Dirección de Desarrollo Académico, ha validado los cursos que forman parte del área de capacitación docente a distancia, pero hasta el momento no ofrece de manera constante, cursos para docentes en programas no escolarizados.

Es importante mencionar que los administrativos tienen un salario y tabulador distinto a los trabajadores académicos. Esto lleva a situaciones anómalas como el pago de horas adicionales a los tutores virtuales por parte de la dirección de la facultad de un programa a distancia, al exceder el número máximo de horas dentro de su jornada laboral.

Igualmente, se da el caso de profesores a los que se les ha pagado la hora clase como hora administrativa, lo que aparte de no coincidir con su forma de contratación permite un ahorro en el pago de salarios, pues el costo de la hora administrativa es menor. Otra manera de ahorrar en el pago de salarios a los trabajadores académicos es la contratación de profesores de honorarios dentro de los programas no escolarizados que, hasta el momento, no representan una mayoría numérica.

5. Lineamientos sobre educación a distancia a nivel superior

¿Existe algún lineamiento o modelo normativo que regule al programa educativo a distancia en su Universidad? Si es así, ¿Qué características tiene?

Los primeros esfuerzos para implementar programas no escolarizados dentro de la Universidad Autónoma de Querétaro estuvieron marcados por una iniciativa institucional - modelo multimodal- para programas no escolarizados. La multimodalidad según Calderón (2012), es un soporte de plataformas virtuales o reales para desarrollar una modalidad educativa. En este sentido, su característica principal es definir principios y lineamientos para la implementación de modelos.

Respecto a la UAQ, hasta antes de 2019 era común la presentación de propuestas de programas no escolarizados ante los entes respectivos. Sin embargo, la intención de adquirir la certificación de calidad para dichos programas llevó a la elaboración de documentos fundamentales que acompañaran el proceso de aprobación.

Estos documentos son el resultado de un trabajo interdisciplinario conformado por expertos en didáctica, pedagogía e incluso tecnología, que contiene un antecedente teórico, así como el plan de estudios, las materias y sus programas, los créditos, objetivos, así como perfil de ingreso y egreso, pero también incorpora las normativas de los distintos programas académicos. Uno de estos documentos destaca por la prevención de conductas de acoso y violencia digital.

Para mediados del 2022, se detectan dentro de la UAQ lineamientos para educación a distancia a nivel institucional, en proceso de actualización por parte de la Dirección de Planeación UAQ, que pretende regular todos los programas académicos no escolarizados. También se ubican los lineamientos de la DEDIE referidos al funcionamiento y la asesoría que brindan a las unidades académicas, además de lineamientos elaborados dentro de cada programa académico a distancia, mediante la coordinación correspondiente.

Si cuenta con una normatividad o lineamientos que regulen los programas

educativos a distancia, ¿Considera que ha contribuido al cumplimiento de metas administrativas y pedagógicas de la institución? (Explicar a profundidad las razones de su respuesta).

De forma general, se considera que los lineamientos generados dentro de tres programas no escolarizados han sido suficientes para cumplir las metas más acuciantes e inmediatas, pero igualmente se reconoce que aún falta camino por recorrer. Los aspectos señalados son las figuras del docente, del estudiante y los directivos.

Sería esperable una mayor concientización en los directivos, pues suelen considerar que los programas no escolarizados no implican un proceso tan complejo como los presenciales, por lo que no dedican el mismo tiempo y recursos a su implementación. Igualmente, a pesar de existir el Modelo Educativo Universitario (MEU) y haber probado su pertinencia, resulta difícil aterrizarlo en la realidad, debido a factores financieros, contextuales, culturales, educativos e incluso personales.

Respecto al docente, se requiere reconocerle actividades distintas a la impartición de clase ante grupo pues según los criterios del CONAHCyT, la clase solo debería constituir hasta un 40% del tiempo de interacción con los estudiantes. Esta situación ha sido resuelta en un programa a distancia de posgrado, al redistribuir las horas dedicadas a las distintas actividades académicas, con lo que se ha logrado mantener la carga horaria a los docentes.

Un aspecto administrativo que afecta el salario del profesor es la forma de pago por las actividades que realiza dentro de programas a distancia o virtuales. Un ejemplo es que los docentes no son remunerados por el desarrollo de los materiales educativos, sino que lo hacen con la expectativa de ser contratados para el siguiente semestre. En el mismo sentido, los miembros de la célula de producción como el experto en contenidos, el tecnopedagogo y el facilitador, no reciben un salario por la función específica que realizan, a diferencia de sus homólogos en la Universidad Abierta y a Distancia de México.

Algunas posibles razones para esta discrepancia se refieren al escaso número de programas no escolarizados dentro de la UAQ, además de que el trabajo que realizan los actores mencionados es demandado mayormente al inicio y al final del semestre, pero no de forma continua, por lo que los directivos se niegan a establecer una partida para pagar un salario regular, siendo que no tienen la misma carga de trabajo todo el tiempo.

A pesar de las modificaciones aplicadas a los procesos administrativos del departamento de Servicios Escolares, los estudiantes todavía necesitan acudir a solicitar ciertos trámites, esto genera un problema sobre todo si su lugar de residencia está a una distancia considerable de la UAQ.

Otro elemento es la aparición de un código de ética relativo a los derechos de autor para proteger los materiales educativos elaborados dentro de la institución. Si se logra regular este aspecto, incluso se podrían ofrecer los materiales a otras instituciones.

Según su parecer, ¿Qué puntos básicos debería abordar una normatividad para educación a distancia? (Explicar a detalle).

De manera general, se buscaría trabajar el aspecto de protección de datos personales y de otorgar seguridad al usuario al interactuar mediante redes sociales, aplicaciones y plataformas que contienen los materiales educativos, así como los formularios para trámites académicos. Al momento no hay una propuesta clara y concreta, por lo que se sigue trabajando para lograrla.

Otro aspecto para tomar en cuenta es la situación laboral del docente, pues hay actividades sustantivas que además de no ser reconocidas tampoco son remuneradas, lo que impacta negativamente en la calidad de vida del trabajador académico. De manera opuesta, se afirma la importancia generar indicadores para asegurar que el profesor mantenga un seguimiento estrecho respecto del desempeño de sus estudiantes, como una estrategia para garantizar la motivación

durante el aprendizaje de los estudiantes.

Resulta curioso apreciar las actitudes de los entrevistados hacia el personal docente adscrito a sus programas, que oscila desde una intención solidaria de alcanzar mejores condiciones laborales al ser ellos mismos docentes, a una actitud de desconfianza que lleva a fiscalizar la enseñanza de estos profesionales, mediante indicadores provenientes de medios tecnológicos.

Por otro lado, la trayectoria de los estudiantes a lo largo del programa académico es un elemento para incorporar en los lineamientos, otros son los procesos de selección y admisión a los programas no escolarizados. Una vez dentro, la permanencia se relaciona con los criterios establecidos por el departamento de Servicios Escolares plasmados en el Reglamento de Estudiantes que determina la duración de los programas, así como el tiempo máximo que tienen los alumnos para egresar del programa.

Además, los lineamientos contienen los requisitos para egresar, la forma de acreditación de las materias y los requisitos de titulación que deben lograrse no solo para obtener el título, sino para alcanzar indicadores de calidad en el programa. Por último, se recomienda revisar aspectos relacionados con la prevención de conductas indeseables en los estudiantes, que perturben e incluso impidan la convivencia, como violencia o actos ilícitos.

Basado en su experiencia dentro de programas educativos no presenciales, ¿qué reflexiones o recomendaciones puede ofrecer para su mejora?

Los comentarios adicionales fueron más bien escasos, pues los puntos más importantes fueron desarrollados en la pregunta anterior. Solo dos aspectos tomaron relevancia, uno de ellos fue la insistencia para establecer los procedimientos para que los estudiantes puedan realizar trámites administrativos sin tener que acudir de forma presencial a la institución, sobre todo porque paulatinamente ha aumentado el número de estudiantes internacionales. El otro

punto establece la importancia de mantener y aprovechar el conocimiento adquirido durante la pandemia, muy pertinente para los programas académicos no escolarizados.

4.6 Cuarto análisis: Resultados según tres dimensiones del modelo a distancia

En esta sección, se retomarán los ejes utilizados por Reyes Monjarás (2010) para constituir un sistema educativo a distancia a nivel de educación superior, a fin de confrontarlos con los resultados obtenidos de la aplicación de entrevistas a los encargados de programas a distancia dentro de la Universidad Autónoma de Querétaro. La intención es revisar y realizar las modificaciones pertinentes a la propuesta del modelo para educación a distancia, que es el principal producto de la investigación doctoral en curso. El análisis fue redistribuido, de acuerdo con las tres dimensiones establecidas desde el principio de la investigación, que son el académico, el administrativo y el tecnológico.

Dimensión Académica

- Educación a distancia

La educación a distancia impartida por la UAQ se basa en el Modelo Educativo Universitario (MEU) compuesto por tres ejes, uno de ellos es la innovación educativa, entre cuyos principios se ubican el autoaprendizaje, el aprendizaje centrado en el estudiante y el trabajo colaborativo, mediado por el uso de tecnologías educativas, con la intención de aumentar la cobertura estudiantil.

Igualmente, se retoma el enfoque educativo en competencias, propuesta originaria de Europa con al menos ya una década de implementación en la república mexicana, debido al impulso de la SEP, que adoptó este modelo para todos los niveles educativos, con el objetivo de que los egresados del nivel superior pudieran incorporarse al mercado laboral, además de aportar al desarrollo académico del país.

Respecto a las metodologías de diseño instruccional usadas, aparecen algunas como el modelo Análisis, Diseño, Desarrollo, Implantación y Evaluación (ADDIE), Jonassen, *Problem Oriented Learning* o *Project Oriented Learning*, que rigen la selección y diseño tanto de contenidos como de materiales de aprendizaje. Es importante destacar que el diseño instruccional es un fenómeno exclusivo de la educación no presencial y se refiere al diseño e implementación de cursos o contenidos de asignatura.

Los programas académicos dentro de modalidades no presenciales adoptan nombres, características y modos de operación distintos, que obedecen mismos a la decisión de los actores educativos encargados de diseñar y poner en marcha dichos programas. Algunas denominaciones detectadas son: mixtas, a distancia o en línea. La falta de uniformidad es un fenómeno común en las instituciones que ofrecen este tipo de modalidades, que puede convertirse en un obstáculo para la colaboración entre agentes educativos.

- Profesores

Durante el siglo XX, las universidades públicas en México contrataron profesores exclusivamente para modalidades exclusivamente presenciales, y cuando empezaron a ofrecer modalidades distintas, motivaron a los docentes contratados previamente, a capacitarse e incursionar en nuevas formas de enseñanza.

Sin embargo, en instituciones de educación superior con sistemas a distancia consolidados, incluso se ha incorporado en sus documentos reguladores nuevas figuras como el profesor a distancia, cuya forma de contratación, conocimientos, experiencia, habilidades y actitudes son distintos a los que se desenvuelven en modalidades presenciales. No solo eso, su carga de trabajo es mayor al planear, evaluar, pero también al estar en constante interacción con los estudiantes, como consecuencia de la desaparición de un horario específico para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con el CONAHCyT, el profesor en programas educativos a distancia no tiene un papel tan preponderante durante la enseñanza, pues la interacción con los estudiantes no debería sobrepasar el 40%. Aun así, en la UAQ se han buscado alternativas para no afectar la carga horaria ni el salario recibido por los profesores adscritos a dichos programas, solo por haberse adscrito a una modalidad no presencial.

La forma de contratación en un inicio es variada y va desde el docente de honorarios (sin prestaciones ni antigüedad), hasta los de tiempo completo pasando por los de tiempo libre o asignatura, en calidad de profesores o profesores e investigadores. También es posible encontrar profesores adscritos a instituciones externas a nivel nacional e internacional, contratados bajo el régimen de honorarios y con la intención de colaborar en programas a distancia de la UAQ.

Además del tipo de contratación, las condiciones laborales de los profesores dependen de sus funciones dentro de cada programa a distancia. En este sentido, los docentes no reciben una remuneración por cada actividad realizada de forma directa, como el desarrollo de contenidos. Igualmente, una vez elaborados estos materiales, los docentes suelen renunciar a su autoría en beneficio de la universidad.

Respecto a los coordinadores, perciben la figura del profesor como una pieza clave dentro de los programas a su cargo, o de forma opuesta, como personal que debe ser vigilado de cerca producto de una actitud de desconfianza. En todo caso, esta visión corresponde a la forma en que se aprecia la figura del profesor en México, independientemente de la modalidad educativa.

- Formación y actualización docente

Las variadas modalidades no presenciales obligan a los docentes a estarse capacitando continuamente para adaptarse a las exigencias de cada programa. En este sentido, a pesar de que la UAQ cuenta con un programa de Formación docente

desde la administración central, así como otros programas equivalentes dentro de cada unidad académica o campus la capacitación para educación no presencial aún es escasa, por lo que los docentes se ven obligados a buscar cursos externos e incluso absorber su costo de manera personal.

Otra estrategia consiste en que algunos coordinadores gestionen la impartición de cursos con agentes externos además de conseguir una reducción en su costo. En todo caso, esta capacitación no es constante ni estable, además de que, al contar con algunos docentes con adscripción ajena a la UAQ, se desentienden de la necesidad de capacitarlos con recursos del mismo programa o institución.

- Estudiantes

Los estudiantes adscritos a un programa académico a nivel superior, si bien son importantes para el proceso, lo cierto es que esta afirmación resuena más como un discurso que como un reflejo de la realidad cotidiana en una universidad, pues muy raramente son tomados en cuenta en la creación de programas o en la modificación curricular, ciertamente tampoco en la planeación de clases o la selección del temario que compone un programa de asignatura y muy pocas veces en la selección de criterios de evaluación.

Cualquier persona interesada en inscribirse en un programa educativo a distancia podría intentarlo, y de cumplir con los requisitos de admisión, se le daría el estatus de estudiante. Sin embargo, es importante considerar que el aprendizaje en un programa no presencial implica una exigencia mayor a aquellos presenciales, pues se debe contar con habilidades de autorregulación tanto intelectual como emocionales, además de una motivación intrínseca consolidada.

Los estudiantes que mejor cumplen con estas características son los que rondan o ya han cumplido la mayoría de edad, al contar con experiencia en procesos educativos y de aprendizaje, así como una cierta madurez emocional además de objetivos de vida claros. Los programas educativos a distancia analizados

pertenecen a la educación superior, desde licenciatura hasta posgrado. Los niveles básicos y medio superior han decidido firmemente regresar a la presencialidad en un contexto post- pandémico.

- Tutores o asesores

Es uno de los actores dentro de un programa educativo a distancia, encargado de guiar a los estudiantes sobre procesos administrativos relativos al ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes durante su estancia en el programa. Esta figura puede ser contratada como un trabajador administrativo o incluso pagársele una cantidad adicional por esta función. Es pertinente señalar que la figura del tutor existe como parte de las actividades del profesor, como un acompañamiento al estudiante de tipo académico orientado al bienestar físico y psicológico del estudiante.

- Evaluación

Este procedimiento tiene dos enfoques, uno referido al aprendizaje de los estudiantes, y otro al sistema de educación a distancia como tal. Respecto al aprendizaje, según el MEU-UAQ, la evaluación debe ser sumativa y formativa, que abarca conocimientos, habilidades y actitudes, en concordancia con el enfoque de competencias impulsado por la SEP.

Por otro lado, la evaluación de sistemas a distancia se relaciona con uno de los organismos más prominentes a nivel nacional para regular y certificar programas académicos a nivel superior en la faceta de investigación y educación de calidad, que es el CONAHCyT, un organismo que cuenta con una serie de mecanismos y criterios a cumplir por las IES interesadas en ingresar al Sistema Nacional de Posgrados (SNP), que además de prestigio, brinda beneficios a estudiantes y profesores en dichos programas. Las evaluaciones del CONAHCyT son periódicas, pero también hay una acreditación inicial para el ingreso al SNP. Otros organismos acreditadores son el CIEES y el CALED.

Para el CONAHCyT, el ingreso al SNP implica el cumplimiento de una serie de criterios a ser trabajados a lo largo del tiempo, como la producción que presenten estudiantes y profesores, la infraestructura, el acceso a la plataforma institucional, el seguimiento académico de becarios, así como el número de docentes inscritos al Sistema Nacional de Investigadores (SIN). La periodicidad de las convocatorias va de los tres a cinco años y son temporales.

A nivel interno, se detectan evaluaciones con objetivos variados que van desde las dirigidas al desempeño docente, a la satisfacción de los estudiantes dentro del programa, así como al cumplimiento de objetivos de aprendizaje o del perfil de egreso. También se percibe la presencia de evaluaciones internas como paso previo a la búsqueda de certificaciones por agentes externos.

- Exámenes

Los instrumentos de evaluación en sistemas no presenciales son bastante similares a los provenientes de programas presenciales en cuanto a su procedimiento y finalidad, pero pueden ser bastante distintos respecto a las características, duración y espacios en que se ubican, al contar con el uso de TIC de forma más cercana y frecuente. Igualmente, la evaluación sumativa se comunica de forma distinta al ser capaz de abarcar periodos más largos o revisiones más complejas.

En este apartado es importante agregar el aspecto de las titulaciones, si se considera que los programas a distancia a nivel superior suelen ofrecerse en educación superior. En este sentido, independientemente de los criterios o modalidades de titulación que obedecen a las lógicas de cada institución, también se requiere el diseño e implementación de procesos académicos y administrativos que funcionen en la virtualidad, y que prescindan de la presencia forzosa del estudiante dentro de las instalaciones para lograr su titulación.

De forma particular, uno de los instrumentos de titulación más conocidos son los proyectos de investigación, que sufrieron modificaciones e incluso replanteamientos

al ser pensados para un contexto pandémico, distinto al presencial. Esta situación retardó algunos procesos de titulación, aunque no es propiamente un problema, sino un fenómeno derivado de las adaptaciones a la pandemia al que se le debe poner atención por cada universidad.

Dimensión Administrativa

- Lineamientos para educación superior

El proceso de aprobación de programas no presenciales dentro de la UAQ ha evolucionado recientemente, al solicitar la presentación de un documento fundamental que contenga un antecedente teórico, el plan de estudios, las materias, programas, créditos, objetivos, así como perfil de ingreso y egreso, además de las normativas referentes a los diversos programas. Respecto a la operación de los programas, destaca la existencia de documentos relativos a la prevención de conductas de acoso y violencia digital.

Otra preocupación para concretar en el futuro es la intención de proteger los datos personales de los usuarios que interactúan en redes sociales, aplicaciones y plataformas, así como en los formularios usados para trámites académicos, por lo que se propone un código de ética o un reglamento.

Por último, se insiste en la necesidad de digitalizar todos los trámites administrativos realizados ante el departamento de Servicios Escolares, pues no se ha logrado en su totalidad mientras que aumenta de forma paulatina el número de estudiantes internacionales. Por otro lado, se espera que los conocimientos, experiencia y actitudes respecto al desarrollo de modalidades no presenciales durante la pandemia no se pierda, una vez concretado el regreso a la presencialidad.

- Organización de la Educación a Distancia

La organización de un sistema educativo a distancia depende de varios factores y recursos de tipo académico, administrativo, tecnológico, económico y por supuesto político. Sin embargo, a finales del 2019 apareció un fenómeno inédito de salud

pública a nivel mundial, que trastocó cada una de las facetas mencionadas, que es la pandemia por COVID. Curiosamente, la educación a distancia se convirtió en una aliada que dominó el panorama por cerca de dos años, al suspender las clases presenciales como una medida para prevenir los contagios causados por esta enfermedad aún desconocida.

Si bien la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) acompañó gran parte de los procesos de enseñanza aprendizaje alrededor del mundo, lo cierto es que los programas no presenciales siguieron operando sin mayores contratiempos, y si hubo contratiempos, se dieron más bien a nivel de gestión académica o de servicios escolares, pero su incidencia sobre los procesos académicos resultó ínfima.

Los programas educativos no presenciales tuvieron un proceso de creación bastante independiente, aunque en un inicio su diseño fue inspirado por otros programas ya existentes dentro de las correspondientes unidades académicas. Es usual que estos programas surjan con posterioridad a los programas presenciales, sobre todo en universidades públicas estatales o federales en México, que cuentan con una larga historia y prestigio, pero que en pos del aumento de cobertura o calidad, decidieron incursionar en otras modalidades mediadas por un uso intensivo de tecnologías.

El proceso de aprobación de un nuevo programa a distancia dentro de una universidad implica la revisión de la propuesta ante diversas instancias, a fin de asegurar que no solo es pertinente para las demandas y expectativas sociales, sino que cumple a satisfacción con todas las características, elementos y recursos necesarios para una operación correcta y adecuada. Así, la misma experiencia ha llevado a solicitar como parte de la propuesta de un nuevo programa, la presentación de lineamientos que abarquen los principales aspectos.

Una vez aprobado el programa, se prosigue a la elaboración del plan de estudios que requiere validación tanto interna (institucional) como externa (ante la Secretaría de Educación Pública). La estructura curricular es un trabajo donde intervienen

docentes o expertos educativos al igual que en los programas presenciales.

Por otro lado, los programas de asignatura requieren la participación de cédulas didácticas, encargadas de diseñar los contenidos que serán subidos a las plataformas utilizadas por cada programa. En este sentido, es posible encontrar diseñadores que suben imágenes u objetos para complementar los guiones tecnopedagógicos, además del soporte técnico que cuentan con formación en computación e informática.

De manera concreta, la Dirección de Educación a Distancia e Innovación Educativa (DEDIE-UAQ) es la que desarrolla tal función, al encargarse de la operación de modalidades educativas a distancia, así como del manejo de plataformas y recursos relacionados con los programas no presenciales de dicha institución.

Un factor a considerar en la operación de programas a distancia se refiere a la comunicación ineficiente o incluso inexistente entre las diversas instancias que ofrecen programas educativos no presenciales, al punto de no identificar los tipos de programa ofrecidos dentro de una misma institución, aunque también puede ser consecuencia del desinterés o falta de oportunidad de los coordinadores de sistemas no presenciales, al no involucrarse en la dinámica institucional de toda la universidad, sino solo del programa que coordina.

- Mecanismos de acceso de la EaD

La dimensión administrativa es crucial para el desarrollo de un programa a distancia, que reviste una importancia parecida. Si bien las universidades han hecho esfuerzos por implementar modalidades educativas no presenciales, sus departamentos de Servicios Escolares han seguido funcionando normalmente, lo que cambió con la irrupción de la pandemia, que obligó a migrar los trámites administrativos de una forma presencial a otra virtual. Esta situación benefició indirectamente a los programas no presenciales, que necesitaron hacer más eficientes sus procesos de ingreso, permanencia y egreso para sus estudiantes.

Adicionalmente, se requieren otras instancias administrativas para dirigir o coordinar los procesos, actores y recursos involucrados en la implementación de un programa a distancia, cuya creación, operación y financiamiento depende de la administración central de cada universidad, así como de los presupuestos anuales aprobados por cada institución.

Toda institución educativa a nivel superior cuenta con un organigrama debidamente estructurado de las instancias, departamentos, direcciones o coordinaciones, así como de sus funciones, que deben ser tomados en cuenta durante el proceso de creación, pero sobre todo en la aprobación de cualquier propuesta perteneciente a un programa académico no presencial.

Toda universidad cuenta con una instancia encargada de la operación y funcionamiento de programas académicos presenciales desde el punto de vista administrativo, que puede concentrarse en una oficina central, o diseminarse en las diversas unidades académicas que componen la institución. En particular, los programas educativos a distancia también poseen sus propios procesos administrativos, que son un reflejo de los presenciales, o el resultado de un procedimiento específico para esta modalidad.

Respecto a los miembros de la célula de producción pertenecientes a la DEDIE como expertos en contenidos, tecnopedagogos y facilitadores, no reciben un salario por las funciones que realizan de forma directa y continua, sino que son contratados como administrativos que son recolocados en otras oficinas o funciones el resto del tiempo, al ser requeridos para modalidades no presenciales solo al inicio de cada ciclo académico.

En el mismo sentido, los miembros de la célula de producción como el experto en contenidos, el tecno pedagogo y el facilitador, no reciben un salario particular por la función que realizan, a diferencia de sus homólogos de la Universidad Abierta y a Distancia de México, por citar un ejemplo.

Dimensión tecnológica

- Infraestructura

Los programas presenciales se enfocan en la adquisición y mantenimiento de equipamiento tecnológico que soporte su operación como servidores de internet, plataformas y células de producción. Al mismo tiempo, hay un solo programa con modalidad mixta que también maneja instalaciones físicas como aulas, salones de proyección y cubículos para profesores, además de una biblioteca.

La infraestructura tecnológica dentro de la UAQ está soportada por la Dirección de Innovación y Tecnologías de la Información (DITI), que tiene competencia en todas las unidades académicas de la institución

- Plataforma educativa

De acuerdo con la convocatoria para el ingreso de programas educativos al Sistema Nacional de Posgrados, uno de los requisitos es que la institución de educación superior cuente con una plataforma en donde alojar todos los contenidos e información correspondiente al programa, pero también que esta plataforma tenga el respaldo y dominio de la institución. En otras palabras, no debe ser externa o desconectada de la institucional.

La Dirección de Innovación y Tecnologías de la Información (DITI) se encarga de la operación y buen funcionamiento de la plataforma *Moodle* institucional conocida como Campus Virtual, que contiene todos los cursos no presenciales (a distancia, en línea, mixtos, sean o no curriculares) ofrecidos en la universidad tanto a los estudiantes inscritos como al público en general. Otras plataformas o recursos tecnológicos utilizados dentro de los programas no presenciales son el H5P, *Genially* y *Educaplay*, que pueden ser usados a nivel del programa académico, o por decisión propia de los docentes o expertos en contenidos.

Es de destacar que uno de los requisitos del CONAHCyT para que un programa educativo ingrese al SNP consiste en la utilización de una plataforma institucional

para la realización de sus trámites administrativos, así como alojar los cursos ofrecidos.

- Materiales didácticos

Los materiales producidos para los programas académicos no presenciales dentro de la UAQ suelen ser elaborados por los mismos docentes adscritos, por iniciativa propia o institucional, de forma individual o colectiva. Estos materiales una vez elaborados son subidos a la plataforma institucional, pero sujetos a posibles modificaciones o adaptaciones posteriores según las necesidades del mismo programa.

Los materiales obedecen a los contenidos de cada programa académico y son seleccionados por los docentes, pero desarrollados en conjunto con las células de producción o diseñadores de contenidos que dependen del DEDIE.

- Derechos de autor

Una vez elaborados los materiales educativos por los profesores, pasan a ser propiedad del programa educativo correspondiente o incluso de la misma universidad. Es pertinente destacar que, si bien se trata de una disposición legal bastante usual en empresas respecto a derechos de autor, esta situación podría resultar injusta si pensamos que algunos profesores adscritos a dichos programas tienen una situación laboral bastante precaria e inestable, por lo que su trabajo no está siendo debidamente remunerado.

Por otro lado, la UAQ como institución podría obtener beneficios o regalías al firmar convenios de colaboración para el uso e intercambio de materiales con otras universidades, que ayudaría a mejorar, modificar o simplemente apoyar económicamente al funcionamiento del programa académico en un contexto en el que las universidades de educación superior públicas, luchan continuamente por aumentar sus presupuestos anuales para alcanzar sus objetivos, además de mantenerse a flote en el cumplimiento de sus obligaciones.

- Costos de matrícula

No se menciona, ni parece relevante para los procesos de enseñanza- aprendizaje, al tratarse de universidades con financiamiento público. Para la institución es un tema sensible del que depende su sobrevivencia, pero para el estudiante la relevancia no es la misma. Aun así, es relevantes señalar que el pago de matrícula por un estudiante dentro de instituciones públicas debería mantenerse como una cantidad simbólica, que no resulte excesivo. Baste recordar el estallamiento de conflictos en algunas universidades, al haber elevado el costo de la matrícula.

4.7. Instrumentos del Modelo para educación a distancia a nivel superior

En este apartado se presenta el modelo para regular programas educativos a distancia en instituciones de educación superior, universidades y cualquier otra agencia interesada en evaluar sus sistemas a distancia. Es importante recordar que hay un orden en el proceso que inicia con un diagnóstico, continúa con el modelo al que se aspira y culmina con una evaluación de los cambios implementados con base en el modelo (Tabla 9).

Tabla 9 *Pasos del proceso de revisión de calidad de un sistema de EaD.*

Proceso de mejora



Medición de calidad

Cualquier institución que imparta educación a distancia a nivel superior, puede someter su programa académico a un procedimiento compuesto por tres pasos, que inicia con un diagnóstico de la institución o unidad académica en cuestión. Una vez detectadas las fortalezas y áreas de oportunidad, se continúa con la aplicación del modelo para EaD, que implicará un periodo de gracia para permitir tanto la adaptación como las modificaciones necesarias al programa a distancia. Una vez transcurrido ese periodo, se realizará una evaluación de la aplicación, para apreciar posibles cambios o mejoras.

A continuación, se presentan los tres instrumentos de la propuesta que son el modelo, el diagnóstico y la evaluación, a guisa de una guía accesible y simple para una institución o agente educativo interesado. Primero se presenta el diagnóstico, luego el modelo y, por último, el instrumento de evaluación. Estos instrumentos pueden ser también consultados en forma de esquema, en la sección de Anexos de este documento. A la vez, se retomaron las categorías seleccionadas a partir del análisis documental.

4.7.1 Diagnóstico de un programa de educación a distancia

La primera aproximación con un modelo educativo a distancia implica conocer el contexto y las condiciones en que se encuentra, para identificar las fortalezas, oportunidades y áreas de oportunidad que presenta un determinado programa a distancia, alojado en una institución de educación superior o en alguna otra cuya intención no sea directamente educativa.

El diagnóstico se compone de tres dimensiones que son la académica, la administrativa y la tecnológica, y el tipo de medición obedece a tres indicadores: sí, no y en progreso.

Dimensión académica

La dimensión académica se integra por diversas categorías: Alumno a distancia se relaciona con un perfil específico dentro del programa a distancia, Profesor a distancia referido a su tipo de contratación y funciones que debe cubrir, las figuras de Tutor, Instructor y Asesor a distancia con funciones de orientación, facilitamiento y transmisión de conocimientos.

La preparación docente implica el acceso a formación continua, diseño instruccional, uso de TIC y modelos innovadores, que es una capacitación brindada por agentes internos o externos. El proceso de enseñanza aprendizaje se refiere a modelos educativos a distancia a nivel superior. La Educación a distancia implica la existencia de una definición que guíe los procesos del programa a distancia de manera fundamentada, y que se espera se encuentre en el modelo universitario o académico institucional.

La evaluación docente aborda las diversas fuentes de medición que son los estudiantes, la institución o el mismo profesor. El plan de estudios a distancia se refiere a materias y experiencias que componen al programa a distancia. La

evaluación implica la intervención de agentes externos o instancias institucionales. La evaluación del aprendizaje se trata de instrumentos para analizar los datos del desempeño estudiantil.

Dimensión administrativa

La primera categoría es Diagnóstico de educación a distancia, como la aplicación de estrategias para poner en marcha un proyecto académico que contemple aspectos administrativos, de infraestructura, organizacionales y académicos. Las Direcciones de educación a distancia cuyo objetivo es implementar programas a distancia dentro de las unidades académicas de una determinada institución de educación superior. La gestión académica asociada con la oferta educativa a distancia, además de las Dependencias académico- administrativas para reglamentar procesos académicos, administrativos y tecnológicos.

La escala de medición se refiere a la presencia o ausencia de tales aspectos administrativos dentro del programa educativo al momento de la realización del diagnóstico, que son Sí, No y En proceso. El proceso de contestar los ítems del diagnóstico puede ser hecho a manera de autoevaluación, por parte de los actores clave encargados de la operación de programas a distancia a nivel superior.

Dimensión tecnológica

La categoría Tecnologías de la Educación se refiere a un conjunto de tecnologías que procesan y difunden información dentro de un programa a distancia, la Infraestructura se enfoca a la aplicación del conocimiento y desarrollo de habilidades en proyectos a distancia, y Materiales educativos implica recursos, contenidos y recursos para el proceso de enseñanza aprendizaje, así como el estatus legal de dichos materiales (derechos de autor e incluso patentes).

4.7.2 Modelo para educación superior a distancia

Según García Aretio (2004), es posible identificar diversos modelos o paradigmas

en el ámbito de la educación a distancia, por lo que se intenta una taxonomía que parte de cuatro grandes bloques o modelos que son el institucional, organizativo, pedagógico y tecnológico. En esta ocasión se retomarán los elementos organizativos, institucional y tecnológico dentro de la propuesta de modelo para educación a distancia.

Dimensión académica

Para comenzar con el modelo, es importante definir las categorías que componen al fenómeno estudiado, como es la Educación a distancia, Estudiante a distancia y Profesor a distancia. También se incluyen otros conceptos relacionados como son Preparación docente, Programas de asignatura, Plan de estudios, además de Evaluación, Evaluación del aprendizaje, Desempeño docente y Programa educativo a distancia.

Por otro lado, no solo la figura del profesorado dentro de un programa educativo a distancia es tomada en cuenta, sino otras como los tutores, asesores e instructores. Para trabajar el modelo, se consideraron tríadas de supuestos que exploran una escala de posibilidades que reflejan el grado de involucramiento de los actores y fenómenos dentro de un programa educativo a distancia. Así, el primer supuesto indica el cumplimiento de la categoría, mientras que el tercero o último es el mínimo indispensable.

Para obtener una medición de las condiciones que presenta un programa educativo a distancia respecto al modelo, se utiliza una escala de Lickert con los siguientes indicadores: 5 Muy de acuerdo, 4 Algo de acuerdo, 3 Neutral, 4 Algo en desacuerdo y 5 Total desacuerdo. La intención es identificar las áreas de oportunidad, para trabajar en ellas y así mejorarlas, teniendo como punto de partida las dimensiones de dicho modelo.

El estudiante a distancia se refiere a la persona que decide inscribirse en un programa educativo a distancia, que a su vez implica adoptar ciertas características

que corresponden a esta modalidad en específico. Para el profesor se da la misma circunstancia, al considerar su contratación directamente para el programa a distancia, así como su capacitación previa, lo que no es la generalidad. Si bien el tipo de contratación no es obligatoria, sí lo sería la capacitación.

La preparación docente se refiere a la formación previa y/ o continua, para que los profesores puedan desempeñarse correctamente dentro de modalidades a distancia. Los procesos de enseñanza aprendizaje implican la impartición y evaluación de contenidos según el tipo de modalidad educativa al que pertenezca el programa en cuestión. La Educación a distancia es la concepción que guía los procesos educativos que coexisten dentro de un programa educativo, y que suele plasmarse dentro del modelo universitario o educativo de la institución que corresponda.

La evaluación del aprendizaje se refiere a las acciones que evidencian el aprendizaje de los estudiantes durante su trayectoria en el programa, mientras que la evaluación implica la medición de la calidad de los programas a distancia. El plan de estudio a distancia son las asignaturas y experiencias que se desarrollan dentro del programa. El asesor a distancia coordina a los estudiantes en sus procesos de enseñanza aprendizaje a distancia.

El instructor presenta contenidos y facilita el aprendizaje. Es importante mencionar que los instructores pueden ser figuras independientes del profesor o ambas figuras pueden concentrarse en una sola persona. Cualquier opción es válida y depende del enfoque que decidan los creadores e implementadores de un determinado programa a distancia. El tutor a distancia orienta al alumno en la toma de decisiones para el desarrollo de actividades académicas y de investigación.

Dimensión administrativa

La dimensión administrativa se refiere al aparato que conjunta departamentos, coordinaciones y direcciones encargadas de la implementación y operación del

programa a distancia, además de su evaluación periódica. De acuerdo con la investigación documental, se divide en gestión académica y servicios escolares.

Esta sección está compuesta por varias categorías, que son medidas de distinta forma. El Diagnóstico de la educación a distancia apunta a estrategias para poner en marcha un programa educativo a distancia, pero igualmente prevé la posibilidad de únicamente identificar fortalezas y debilidades de un programa ya existente o, por otro lado, medir la calidad de ese programa. En este sentido, se busca un enfoque integral que aborde las tres dimensiones trabajadas (académica, administrativa y tecnológica), y que determine claramente los procesos de diseño, implementación y evaluación de un programa.

Las Direcciones de la EaD utilizan la escala de *Lickert* mencionada en la dimensión académica. Estas instancias administrativas pretenden implementar un programa a distancia de forma completa, aunque pueden tener solo funciones referidas a la docencia, investigación y tutoría, o incluso enfocarse en la incorporación de TIC dentro de una unidad académica a nivel superior. La determinación de funciones dependerá de la organización institucional previa, pero también de los recursos humanos y financieros preexistentes.

Las funciones de las direcciones de educación a distancia cuentan con un instrumento distinto basado en un esquema de observación con tres criterios que son *Sí*, *No* y *En proceso*. Este apartado cuenta con ocho ítems. Estas funciones abarcan una serie de objetivos que pasan desde la implementación de un programa a distancia a convenios de colaboración a nivel interinstitucional, supervisión de educación continua, promover la oferta educativa a distancia, el fortalecimiento docente, la investigación, así como la innovación y uso de TIC.

Las Dependencias académico- administrativas están referidas al manejo de procesos, programas, trayectoria estudiantil, así como recursos tecnológicos. También incluye la elaboración de algunos documentos que regulen procesos académicos, además de administrativos.

Estas dependencias suelen estar concentradas en ciertos departamentos o coordinaciones, creadas junto con un determinado programa a distancia de reciente creación o compuestas por un conjunto de personas que ya trabajaban previamente en una modalidad presencial, y debieron adaptarse a procesos característicos de otro tipo de modalidades.

La gestión académica se orienta a la coordinación de la oferta educativa a nivel superior impartida a distancia, que involucra distintos actores educativos con roles tanto académicos como administrativos, pero que apuntan al desarrollo del programa académico, además del establecimiento de infraestructura tecnológica y soporte técnico.

De manera concreta, las categorías de esta dimensión son Diagnóstico de educación a distancia, como la aplicación de estrategias para implementar un programa a distancia, que incorpora el contexto institucional para maximizar las fortalezas y superar las áreas de oportunidad. Las direcciones de educación a distancia comparten características con la tecnología, pues se puede capacitar al personal de direcciones que operan en la presencialidad, o de plano crear todo un nuevo aparato administrativo para el programa a distancia.

Para las Funciones de las direcciones de educación a distancia se establecen ocho ítems sobre posibles funciones básicas e indispensables que un cierto programa a distancia podría aspirar a cubrir como la supervisión de actividades de formación continua, o la firma de convenios con organismos e instituciones de gobierno. Las dependencias académico- administrativas gestionan procesos administrativos, reglamentos y recursos tecnológicos. La gestión académica coordina la oferta educativa académica a distancia

Dimensión tecnológica

Las TIC ya tienen décadas de existencia, pero su uso a nivel educativo ha tenido un desarrollo distinto. Respecto a los programas a distancia, se considera tanto la

infraestructura tecnológica que implican dispositivos portátiles o fijos, plataformas e incluso *software* educativo, cuya intención es apoyar a los procesos de enseñanza aprendizaje. Adicionalmente, se considera en menor grado la infraestructura física sobre todo para programas híbridos, como el equipo para videoconferencias.

Un programa educativo de reciente creación puede apoyarse de la infraestructura tecnológica preexistente para modalidades presenciales, pero también adquirir o ampliar el equipo tecnológico según las necesidades del programa en cuestión.

Las tecnologías de la educación tienen como objetivo transmitir, administrar y procesar información en entornos educativos a distancia. La infraestructura implica un conjunto de entornos de interacción e infraestructura tecnológica para la innovación. Los materiales educativos apoyan el proceso de enseñanza con contenidos que difunden información.

4.7.3 Evaluación del modelo de educación a distancia

Una vez implementado el modelo dentro de un programa educativo a distancia, después de un cierto periodo de tiempo adecuado para notar cambios derivados de la atención a las áreas de oportunidad y fortalezas, se aplicará el instrumento de evaluación para detectar si hubo una mejora en la calidad de los procesos que ocurren dentro de dicho programa.

Nuevamente se trabajan las tres dimensiones (académica, administrativa y tecnológica), para tener un orden y coherencia respecto a los otros dos instrumentos, que son el diagnóstico y el modelo.

Dimensión académica

En la dimensión académica se retoma al estudiante a distancia en diversas situaciones donde se involucra la modalidad educativa a distancia. El profesorado a distancia refiere a los distintos tipos de contratación que pudo haber tenido de acuerdo con las modalidades educativas presentes en la institución, la preparación

docente a distancia presenta las posibles formas de capacitación de un profesor adscrito a programas educativos a distancia, el proceso de enseñanza aprendizaje implica la transmisión y evaluación de contenidos en contextos variados.

La educación a distancia presente las variaciones en la implementación de educación no presencial dentro de una institución, si se considera que en ocasiones un solo término se refiere a realidades distintas, lo que es un fenómeno común pero que dificulta compartir conocimientos y experiencias. La evaluación docente aborda los tipos de evaluación hacia el desempeño del profesor según los actores educativos involucrados.

La evaluación del aprendizaje implica a los estudiantes y la evaluación como tal se enfoca tanto al sistema, como al plan de estudios e infraestructura involucrada en un programa académico a distancia. El plan de estudios a distancia es la conjunción de materias y experiencias de aprendizaje en modalidades educativas a distancia.

Las últimas tres categorías de esta dimensión son las figuras de tutor, asesor e instructor a distancia. No es obligatorio para un programa académico contar con las tres, pero se consideran todas para abarcar lo más posible. Estos actores educativos se encargan de presentar contenidos, facilitar el aprendizaje y guiar a los estudiantes en la toma de decisiones durante su trayectoria estudiantil.

Si bien estos actores también existen en modalidades presenciales, en programas a distancia adquieren otras características adicionales que otorgan una mayor relevancia a sus funciones, al aportar al proceso de motivación y autorregulación en el aprendizaje de los estudiantes inscritos en estos entornos no presenciales.

Dimensión administrativa

Al tratarse de un proceso de verificación del cumplimiento de aspectos relativos a la dimensión administrativa, se enfoca a identificar la presencia o ausencia de cada categoría. El diagnóstico de educación a distancia señala si se ha realizado este

tipo de ejercicio en las IES sobre la operación y funcionamiento de los programas, con el auxilio de agentes externos e internos. Las direcciones de EaD implican estructuras jerárquicas, encargadas de operar los correspondientes programas a distancia.

Las funciones de las direcciones de EaD se refieren a diversas actividades indispensables y relacionadas con la puesta en marcha de tales programas. Las dependencias académico- administrativas se enfocan a las funciones de las direcciones, pero también a la gestión académica además de los servicios escolares.

Dimensión tecnológica

Las tecnologías educativas se descomponen en vertientes como medios audiovisuales, plataformas, servidores, *software*, tecnología portátil, entre otras. Un programa de educación a distancia desde su implementación requiere una planeación cuidadosa de la manera en que se desarrollarán los procesos de enseñanza aprendizaje, que regirán los dispositivos, dinámicas y tipo de tecnología utilizada. A la vez, es posible retomar las tecnologías preexistentes en modalidades presenciales, o adquirir nuevos dispositivos según las necesidades institucionales.

La infraestructura implica sobre todo las tecnologías educativas, en especial aquellas que soportan el funcionamiento de un programa a nivel institucional como ciertas plataformas, pero también pueden incluir algunas instalaciones físicas, específicas para programas híbridos o semipresenciales. Los materiales educativos implican el proceso de su elaboración, los agentes implicados, su finalidad, así como su estatus legal

Discusión de la investigación

El desarrollo de un proyecto de investigación requiere de una clara definición metodológica que se plantea de origen, sin embargo, se deben establecer criterios

que permitan cierta flexibilidad a nivel de métodos e instrumentos que orienten el rumbo, permitan lograr objetivos y plantear situaciones diferentes, para discutir resultados no solo en términos del cumplimiento de los objetivos, sino sobre aspectos metodológicos (Münch & Ángeles, 2005).

El camino recorrido en la realización del proyecto de investigación en el marco del doctorado en Tecnología Educativa impartido por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), es accidentado, con bifurcaciones, desvíos, retrasos; pero también con avances significativos en periodos breves, así como luces que han recobrado el sentido del trabajo realizado durante estos cuatro años del programa doctoral, incluida la pandemia como un hecho excepcional (Dieterich, 2008).

El periodo del propedéutico llevó a la elaboración de un protocolo relativo al diseño instruccional en la Universidad Autónoma de Querétaro, cuyos primeros resultados fueron interesantes, pero al presentarlo ante el cuerpo docente del programa del doctorado, el tema careció de sustento y pertinencia, al resultar innecesario, pues la UAQ ya cuenta con programas no presenciales que abordan el diseño instruccional dentro de su planeación (Uribe Olivares, 2020).

Durante el primer semestre, el coordinador del programa habló sobre la pertinencia de trabajar en el diseño de un marco normativo para educación superior a distancia, al no existir uno consolidado dentro de la UAQ, además de no ser un fenómeno común dentro del país. Así se trabajaron nuevamente las secciones del protocolo, como una tentativa para convencer al cuerpo académico del doctorado que la investigación en ciernes era viable y pertinente.

De acuerdo con la Investigación basada en Diseño (IBD), como un método para obtener transformaciones en la realidad educativa estudiada, la primera etapa consistió en el diagnóstico, mediante la exploración y construcción de la frontera del conocimiento. Al concluir las observaciones y sugerencias, fue posible contar con una clara delimitación del tema de estudio, en donde la aportación más valiosa en el marco del conocimiento fue la delimitación del concepto “marco normativo”.

El estado del arte se trabajó a través de la revisión sistemática y la cartografía conceptual. La revisión sistemática permite describir el panorama relativo al fenómeno estudiado, pero también trazar la frontera del conocimiento, para comprender qué se ha investigado, sus resultados, pero sobre todo lo que falta por estudiar, como un área de oportunidad para seguir avanzando en el conocimiento del tema seleccionado (Sánchez-Meca, 2010).

Algunos resultados relevantes son la existencia de modalidades presenciales mediadas por tecnología y mixtas en países europeos además de Estados Unidos, así como en países asiáticos y medio Oriente, lo que amplía la perspectiva sobre la manera en que la educación no presencial se ha distribuido. Los países con más publicaciones en los últimos siete años son Estados Unidos, Sudáfrica y Canadá, China además de Ghana.

Al mismo tiempo, se describió el panorama de la educación, que llevó a determinar conceptos o fenómenos relacionados con la educación a distancia. Este fue un primer paso establecer categorías esenciales y comunes, que componen un sistema de educación a distancia a nivel superior. Igualmente, la tendencia investigativa en Latinoamérica apunta al desarrollo de sus universidades, mientras que los artículos europeos y estadounidenses indagan sobre la pertinencia de herramientas tecnológicas para construir ambientes virtuales.

Para la revisión sistemática el primer gran obstáculo fueron las categorías trabajadas en buscadores de datos, que no arrojaban resultados pertinentes. Se realizaron variados intentos para obtener resultados más bien escasos. Al mismo tiempo, aparecieron desviaciones en el tema, unas veces ligeras, pero otras en demasía. El aspecto positivo fue la posibilidad de publicar este trabajo tangencial como una investigación separada pero igualmente valiosa.

La segunda etapa de la IBD es el diseño, enfocado a la elaboración de la estructura, definiciones y propuestas derivadas del estado del arte, así como del acercamiento a la realidad estudiada. El diseño según Jarvinen (2001), se define como la

transformación de una situación conocida o problemática a otra más deseable. Entonces se refiere a los aspectos y características que componen el camino de la investigación, pero que también pretenden ofrecer una posible solución a la problemática estudiada.

En esta ocasión, la problemática educativa a distancia pretende la propuesta de un modelo de educación a distancia para educación superior. Para ello, se seleccionó una interpretación cualitativa basada en la comparación de varios documentos emitidos por instituciones de educación superior en México, con sistemas educativos a distancia en operación actual. Los textos emitidos por instituciones de educación superior llevaron a la publicación de un análisis comparativo en una revista indexada internacional.

La expectativa de la publicación fue positiva pues se identificaron categorías que serían la base de la primera propuesta de un modelo de educación a distancia para educación superior. El análisis documental se llevó a cabo en una primera etapa de manera directa sobre los documentos seleccionados, y en una segunda etapa se utilizó una aplicación llamada *atlas. Ti*®

El análisis directo fue realizado sobre nueve documentos oficiales emitidos por instituciones de educación superior mexicanas de carácter público, seleccionados por contar con sistemas educativos no escolarizados consolidados, que a su vez son plasmados en apartados o incluso documentos independientes, encargados de regular la operación y funcionamiento de dichos programas académicos. No está de más mencionar que la lista de universidades en un inicio se compuso de once IES, autoría de Reyes Monjarás (2010).

Durante el proceso de análisis cualitativo, el número de instituciones fue depurado con base en criterios como la cantidad de estudiantes atendidos en los sistemas educativos a distancia o su nivel de consolidación. hasta llegar a una población de nueve Universidades.

El tercer paso de la IBD se refiere a la implementación, que se traduce en la elaboración del modelo de educación a distancia para educación superior. Como tal, un modelo es un ideal a alcanzar, una representación a escala diferente de la entidad implicada, mediante la que se puede entender o explicar el objeto estudiado. También se define como una abstracción teórica de la realidad, trabajada mediante una serie de supuestos relativos a los aspectos que integran un sistema educativo a distancia pertinente y adecuado (Bermon, 2012).

El modelo para educación superior a distancia presentado en la sección previa a las conclusiones fue elaborado con base en la revisión de marcos normativos reglamentados, para identificar categorías comunes a los documentos. Una vez seleccionadas tales categorías, se trabajaron criterios, subcategorías y valores. El modelo fue redactado mediante supuestos a ser contrastados en la realidad, una vez aplicado el modelo. Las categorías del modelo fueron agrupadas mediante tres grandes aspectos que son: académico, administrativo y tecnológico.

Una vez terminada la primera versión del modelo, se redactó una versión preliminar de un instrumento de diagnóstico y otro de evaluación. La intención fue valorar la implementación del modelo en una institución con modalidades no escolarizadas, una vez transcurrido un periodo suficiente para apreciar sus efectos sobre el sistema y sus actores.

En este punto, se consideró la coyuntura en la que se encuentra la Universidad Autónoma de Querétaro, al enfrentarse a un proceso de actualización de sus principales cuerpos legislativos. En este sentido, se realizó un encuentro con el encargado de este proceso, el Dr. Ricardo Ugalde, para plantearle la propuesta del modelo para educación superior a distancia, y su pertinencia dentro del contexto de la institución.

La cuarta etapa del IBD es la prueba, que implica el diseño y aplicación de una entrevista a actores involucrados en el diseño, organización y mantenimiento de programas educativos a distancia a nivel superior, adscritos a la UAQ. Las

preguntas y secciones del diseño de entrevista fueron elaboradas con base en las secciones de la propuesta del modelo, pero también fueron validadas por tres expertos en aspectos metodológicos además de otra experta en materia sintáctica-lingüística.

Las respuestas de los entrevistados fueron utilizadas para ajustar tanto el modelo como sus dos instrumentos –el diagnóstico y la evaluación-, lo que permitió construir una propuesta más pertinente y viable, usada por cualquier institución interesada en someter a evaluación sus actores, procesos, mecanismos e infraestructura involucrados en la impartición de modalidades educativas a distancia.

Es importante señalar que la IBD cuenta con cuatro grandes etapas, con las que se realizan ciclos iterativos, según las necesidades e intereses de conocimiento del investigador, así como los recursos disponibles durante la investigación (Dieterich, 2008). En esta ocasión se realizaron tres ciclos iterativos.

Una vez ajustada la última versión del modelo para educación superior a distancia, así como sus instrumentos, se planea primero aplicarlo al contexto de la UAQ, y posteriormente a otras instituciones interesadas en obtener un diagnóstico de su sistema, implementar el modelo y someterse a una evaluación posterior, en un proceso de acompañamiento y consultoría.

Conclusiones

El proyecto de investigación se basó en una pregunta general, que se desglosa en otras tres preguntas particulares, que se pretenden contestar en esta sección antes de responder la pregunta general, para seguir con la identificación de recomendaciones o limitaciones.

La primera pregunta se refiere a los criterios académicos necesarios para elaborar un modelo normativo para programas educativos a distancia a nivel superior. Estos criterios académicos dentro de la UAQ implican por un lado la presencia de actores educativos como el docente y el estudiante, pero no se queda ahí, pues las mismas características de una modalidad no presencial los dota de nuevos papeles, conocimientos y habilidades a alcanzar.

En concreto, el papel del profesor se extiende a otros actores como los expertos en contenidos, los diseñadores didácticos e incluso en instructores. Igualmente, aparecen nuevos actores dentro de la estructura administrativa para apoyar tanto la enseñanza como el aprendizaje, como los tutores, asesores, e incluso aquellos adscritos a equipos de soporte técnico. Es importante señalar que las funciones dependen estrechamente de la planeación institucional proyectada para el programa educativo en cuestión.

Las diferencias en funciones y nombres de las personas que colaboran dentro de un programa académico requieren ser plasmadas en documentos institucionales, que van desde el estatuto orgánico, el estatuto del personal académico o incluso en el contrato colectivo vigente, en caso de existir un sindicato de trabajadores académicos.

Es relevante señalar que en este apartado, cada institución ha diseñado y elaborado sus propios documentos basados en experiencias propias o ajenas, lo que ha dificultado enormemente una uniformización entre instituciones de educación superior e incluso hasta en los distintos programas dentro de una misma

universidad, lo que no permite compartir recursos o crear iniciativas que involucren a varias instituciones, lo que sería benéfico para el crecimiento de la educación a distancia a nivel nacional o internacional.

Respecto a los criterios administrativos a ser incorporados para elaborar un modelo normativo para educación a distancia a nivel superior, se identifican dos áreas, una referida a la gestión académica, pues al igual que un programa presencial, se requiere la elaboración de una serie de documentos relativos al plan de estudios y los programas de asignatura, pero también vinculados a la naturaleza y operación del mismo sistema a distancia, que requiere validaciones, certificaciones, acreditaciones, así como su inserción en el sistema de posgrados de calidad, usualmente pero no exclusivamente regido por el CONAHCyT.

La otra área es la denominada coloquialmente como servicios escolares, que abarca desde funcionarios de primer nivel a cargo de las instituciones o de los programas, hasta aquellos que realizan tareas más discretas, pero igual de importantes para la operación y funcionamiento de un programa a distancia, como la nómina, el uso y mantenimiento adecuado de recursos e infraestructura física además de tecnológica, para el funcionamiento de las oficinas o departamentos administrativos, entre otros.

Por otro lado, los criterios tecnológicos a incluir en el marco normativo para educación a distancia dependen de la naturaleza del programa académico, pues desde su creación, un programa educativo no presencial debe tener una claridad sobre la cantidad y calidad de la infraestructura tecnológica y física (si es el caso), que requerirá para su operación futura, al ser un elemento esencial para la organización de procesos académicos y administrativos. Entonces, es bastante común que una institución deba realizar una fuerte inversión en tecnologías educativas al iniciar un programa a distancia, además de gastos de mantenimiento de manera periódica.

También es común la aparición de departamentos de adquisición y gestión de

infraestructura tecnológica, independientemente del tipo de plataformas o espacios virtuales elegidos para el funcionamiento del programa a distancia. Es de destacar que, respecto a las plataformas, pueden existir previamente en la institución, o ser adquiridas para un programa académico en específico.

En programas semipresenciales, es posible identificar infraestructura física como aulas o dispositivos tecnológicos (pantallas, micrófonos, computadoras, etc.) que ya formaban parte de la institución o fueron adquirido con posterioridad. Estos recursos se utilizan en momentos específicos de aprendizaje, o en eventos de colaboración interinstitucional. A continuación, se pretende responder la pregunta general con base en las anteriores. Entonces,

La existencia de un modelo para la implementación y evaluación de un programa educativo a distancia a nivel superior resulta pertinente e indispensable para darles certeza. En primer lugar, se realiza un diagnóstico de las condiciones en que opera un programa educativo a distancia, para posteriormente someterlo al modelo como un ideal al que aspira una institución que ofrece modalidades no presenciales, para culminar con una evaluación de la implementación del modelo sobre el programa con el que se decidió trabajar.

Contar con documentos que rijan las diversas dimensiones componentes de un sistema educativo a distancia, como el académico, administrativo y tecnológico, permiten abordar las fortalezas y áreas de oportunidad presentes dentro del contexto universitario, que a su vez se deriva del sociopolítico y económico. Es indispensable no solo identificar los elementos indispensables que aportan al diseño e implementación de un programa a distancia, sino también establecer sus funciones e importancia dentro del sistema institucional.

La posibilidad de aplicar la propuesta del modelo para educación a distancia a nivel superior de forma extensiva en diversas instituciones permitiría el establecimiento de un criterio mínimo indispensable para el correcto funcionamiento de un programa, así como una uniformización de procesos, que facilitaría la aparición de

convenios de colaboración interinstitucional, así como el intercambio de conocimientos y experiencias, lo que enriquecería las prácticas educativas.

Recomendación/ Límites

La investigación se concentró en universidades e instituciones de educación superior mexicanas con financiamiento público, debido a la cercanía que guardan con las políticas educativas emitidas por los Gobiernos federales o estatales. En este sentido, la limitación se refiere a la práctica ausencia de instituciones de tipo privado o instituciones cuyo enfoque no sea académico prioritariamente, pero que cuente con sistemas educativos a distancia.

Otra limitación se refiere a la poca o casi nula comunicación entre las instituciones de educación superior que ofrecen modalidades educativas a distancia, lo que reduce las posibilidades de generar productos o documentos que beneficien a los diversos agentes educativos, mediante el intercambio de conocimientos y experiencias, para así como mejorar la calidad, cobertura y equidad educativas a nivel superior.

Se recomienda a futuro una indagación relativa a las condiciones laborales, así como de formación docente, de los trabajadores académicos adscritos a programas a distancia a nivel superior, pues resulta relevante para dignificar las circunstancias en que desempeñan su labor. Adicionalmente, sería pertinente una comparación entre los sistemas a distancia de diversas universidades a nivel internacional.

Bibliografía y referencias

Acuña, L. (2019). La educación en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024: primeras impresiones. *EF Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/la-educacion-en-el-plan-nacional-de-desarrollo-2019-2024-primeras-impresiones/>

AEIDL. (2013). *Opening up education to boost innovation and digital skills in schools and universities*. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-859_en.htm%0D

- Aggor, R. A., Kinyanjui, P. E., Pecku, N. K., & Yerbury. (1992). *Survey of distance education in Ghana*.
- Aktaruzzaman, M., & Plunkett, M. (2016). Adapting structuration theory as a comprehensive theory for distance education: The ASTIDE model. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 19(2), 19–35. <https://doi.org/doi:10.1515/eurodl-2016-0002>
- Alcántara, A. (2005). *Entre Prometeo y Sísifo. Ciencia, tecnología y universidad en México y Argentina*. Pomares.
- Alcántara, A. (2008). Políticas Educativas y Neoliberalismo en México: 1982-2006. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia.*, 48, 147–165.
- Amador, R. (2008). *Marcos regulatorios de la Educación Superior a Distancia en México*. Hispanoamericanas. http://paginaspersonales.unam.mx/app/webroot/files/651/Publica_20140202064558.pdf
- Amaya, A., & Navarro, M. A. (2015). Capítulo 5. Modelo de educación a distancia de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. In M. del S. P. Alcalá & M. Moreno Castañeda (Eds.), *Modelos de educación superior a distancia en México* (1st ed., pp. 113–142). Universidad de Guadalajara.
- ANT 2. (2007). *Entrevista a profesor de escuela normal*.
- Arboleda, N., & Rama, C. (2013). *La Educación Superior a Distancia y Virtual en Colombia: Nuevas realidades*. (1st ed.). Virtual Educa. https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/la_educacion_superior_a_distancia_y_virtual_en_colombia_nuevas_realidades.pdf
- Ávila, G. J. (2017). Los instrumentos y técnicas como cuestiones indisolubles en el corpus teórico-metodológico del accionar del Trabajador Social. *Margen 86, Septiembre*, 1–10.
- Badu-Nyarko, S. K. (2000). Faculty attitudes towards participation in university-based distance education in Ghana. *Journal of Literacy and Adult Education*, 2(1), 195–212.
- Badu-Nyarko, S. K. (2013). Quality assurance measures in distance learning at University of Ghana. *African Educational Research Journal*, 1(2), 126–133. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1216893.pdf>
- Baena, G. (1984). *Instrumentos de Investigación. Manual para elaborar trabajos de investigación y tesis profesionales* (12th ed.). Editores Mexicanos Unidos. <http://biblioteca.psi.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=2741>

- Baggaley, J., Belawati, T., & Sir John, D. (Eds.). (2010). *Distance Education Technologies in Asia*. SAGE Publications India Pvt Ltd. https://www.idrc.ca/sites/default/files/openbooks/502-1/index.html#page_1
- Barajas, M. (2000). La educación mediada por las Nuevas Tecnologías de La información y la Comunicación al final del siglo XX. *Universidad de Barcelona-DOE*, 1–9.
- Barba, C. F. O. (2015). Internet en Educación Superior. *Revista de La Educación Superior*, 44(175), 177–182. <https://doi.org/10.1016/J.RESU.2015.08.001>
- Barberá, E., & Badia, A. (2004). *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje: Vol. CXLVII*. Antonio Machado Libros S.A. http://campusmoodle.proed.unc.edu.ar/pluginfile.php/51379/mod_book/chapter/5488/PrimerEncuentro/DE_LOS_MATERIALES_DIDACTICOS_A_LAS_UNIDADES.pdf
- Bates, T. (2015). *What do we mean by quality when teaching in a digital age?* [uri: http://www.tonybates.ca/2015/02/23/what-do-we-mean-by-quality-when-teaching-in-a-digital-age/](http://www.tonybates.ca/2015/02/23/what-do-we-mean-by-quality-when-teaching-in-a-digital-age/)
- Bates, T., & Watson, M. (2008). Re-learning teaching techniques to be effective in hybrid and online courses. *Journal of American Academy of Business*, 13(1), 38–44.
- Blayone, T. J. B., Mykhailenko, O., Kavtaradze, M., Kokhan, M., VanOostveen, R., & Barber, W. (2018). Profiling the digital readiness of higher education students for transformative online learning in the post-soviet nations of Georgia and Ukraine. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0119-9>
- Blieck, Y. (2017). Validation of a conceptual quality framework for online and blended learning with success factors and indicators in adult education: A qualitative study. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(3), 161–181.
- Brøgger, K. (2019). How education standards gain hegemonic power and become international: The case of higher education and the Bologna Process. *European Educational Research Journal*, 18(2), 158–180. <https://doi.org/10.1177/1474904118790303>
- Brunner, J., Catalán, C., Sancho, A., & Schwartzman, S. (2000). Educación: Escenarios de Futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información. In *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*.

- Brunner, J. J. (2001). Globalización, Educación y Revolución Tecnológica. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, XXI(2), 154.
- Buenfil, R. N. (2000). Globalización y políticas educativas en México 1988-1994. Encuentro de lo universal y lo particular. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXX(3), 55–92. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27030303.pdf>
- Cabero, J., & Llorente, M. del C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación En Educación*, 7(2), 11–22.
- CAPIT. (1982). *Reglamento de uso de la Plataforma Educativa EDUCAPIT* (p. 3). Colegio de Ingenieros Civiles de México. http://capit.org.mx/educapit/pluginfile.php/248/mod_page/intro/ReglamentoEDUCAPIT..pdf
- Castañeda, M., & Acuña, C. E. (2012). Diseño instruccional: Métodos de representación del conocimiento. *Perfiles Educativos*, 18(72), 24–48.
- Castellanos, E. (1987). El marco normativo de la educación pública en México. *Revista de La Educación Superior*, 16(2), 50–61.
- Castillo, Y., García, N., Corredor, M., Malaver, C., & Elizabeth, C. (2017). Evolución de la educación superior a distancia: desafíos y oportunidades para su gestión. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 50, 81–105.
- Cela-Ranilla, J. M., Esteve, V., Esteve, F., González, J., & Gisbert-Cervera, M. (2017). El docente en la sociedad digital: una propuesta basada en la pedagogía transformativa y en la tecnología avanzada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 403–422. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681020.pdf>
- Chou, P. (2012). Teaching strategies in online discussion board: A framework in higher education. *Higher Education Studies*, 2(2), 25–30. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5539/hes.v2n2p25>
- Collective, D.-B. R. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8.
- Collis, B. (1995). Anticipating the impact of multimedia in education: Lessons from the literature. *Computers in Adult Education and Training*, 2(2), 136–149.
- Crosetti, B. de B., & Salinas Ibáñez, J. M. (2016). La Investigación Basada en Diseño en Tecnología Educativa. *Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Educativa*, 0, 44–59. <https://doi.org/10.6018/riite2016/260631>

- Cruz, R. (2008). Innovación, formación docente y políticas educativas en México. Hacia una reconstrucción desde el sujeto. *Tiempo de Educar*, 9(17), 83–118. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31111439005.pdf>
- Datta, P. (2006). Urbanization in India 2006. *Presentation to European Population Conference*. epc2006.princeton.edu/abstractViewer.aspx?sub_missionId=60134
- De Alva, A. R. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 265–285. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(15\)72138-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(15)72138-0)
- Dean, M. (2010). *Governmentality. Power and rule in Modern Society*. (2nd ed.). Sage. https://www.researchgate.net/publication/280802922_Governmentality_Power_and_Rule_in_Modern_Society
- DOF. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. In *Gobierno de la República*.
- Echeverría Álvarez, L. (1970). Discurso de toma de posesión. In *Diario de los Debates*.
- EF. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006* (1st ed.). Secretaría de Educación Pública. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista97_S3A1ES.pdf
- Erasmus, B., Naidoo, L., & Joubert, P. (2017). Talent management implementation at an open distance e-learning higher educational institution: The views of senior line managers. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 18(3), 83–98. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i3.2957>
- Escobar Arteaga, N. (2011). La educación mediada por la tecnología. *Grupo Ingenio Colombiano (INGCO)*.
- Escobar Pérez, J, & Cuervo Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances En Medición*, 6(1), 27–36. http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Esperón, A. (1980). Los sistemas abiertos de educación y la educación de adultos. *Cuadernos Del CREFAL*, 8, 28. <https://biblat.unam.mx/es/revista/cuadernos-del-crefal/articulo/los-sistemas-abiertos-de-educacion-y-la-educacion-de-adultos>
- Fallis, A. G. (2017). La Educación a Distancia en la Educación Superior en América Latina. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53, Issue 9).

- Foucault, M. (1982). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- Frydenberg, J. (2002). Quality Standards in eLearning: A matrix of analysis. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(2). <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/109>
- García, L. (2000a). La Educación Superior a Distancia en Europa. In *La Educación y la Construcción de la Unión Europea*. (pp. 101–123). UNED.
- García, L. (2000b). La Educación Superior a Distancia en Europa. In *La Educación y la Construcción de la Unión Europea* (pp. 101–123). UNED. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20186/laeduc_superior.pdf
- García, L. (2004). Viejos y nuevos modelos de educación a distancia. *Viejos y Nuevos Modelos de Educación a Distancia*, 56(3–4), 409–429. <https://maestrias.clavijero.edu.mx/cursos/MPPGEET1IEDL/modulo1/documentos/Bordon-viejosynuevosmodelos.pdf>
- García, L. (2008). Glosario Educación a Distancia. UNED. <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/varios/Glosario.pdf>
- García, M. V., & Ruíz, B. T. (2009). La normatividad de modalidades no convencionales no convencionales, necesidad impostergable. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área 7: Entornos Virtuales de Aprendizaje*.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer Conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105.
- Gellman-Danley, B., & Fetzner, M. J. (1998). Asking the really tough questions: Policy issues for distance learning. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 1.
- González, V., R., Jablonska, Z., A., Rodríguez, X. ., Lozano, A., & Velasco, S. (2010). ¿Qué es un régimen de gubernamentalidad? In *Una caja de herramientas para el análisis de las políticas educativas* (1st ed., p. 146). Universidad Pedagógica Nacional. <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/GonzalezVillareal,Roberto1.pdf>
- González, Villarreal, R. (2018). La Reforma Educativa en México: 1970 - 1976. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(june), 95–118. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14516/ete.214>

- González, A. G. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas, 0*(38), 125–135.
- Grechenig, T., & Zuser, W. (2004). *Creating organic software maturity attitudes (COSMA) selected principles and activities for software maturity in small and medium software enterprises.*
- Grinell, R. (1997). *Social work research & evaluation: Quantitative and qualitative approaches* (5th ed.). Peacock Publishers.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación* (6th ed.). McGrawHill.
- Herrington, J., & Reeves, T. C. (2011). Using design principles to improve pedagogical practice and promote student engagement. *Proceedings Ascilite*, 8.
https://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/12586/1/using_design_principles.pdf
- Hiltz, R. S. (1993). *The virtual classroom: Learning without limits via computer networks.* Ablex Corporation Publishing.
- Instituto Politécnico Nacional. (2000). *Reglamento Orgánico del Instituto Politécnico Nacional.* Instituto Politécnico Nacional.
<https://www.ipn.mx/assets/files/ccs/docs/gaceta-extraordinaria/2020/03/reglamento-1541.pdf>
- Insung, J., Meng Wong, T., & Belawati, T. (Eds.). (2013). *Quality Assurance in Distance Education and E-learning Challenges and Solutions from Asia.* SAGE Publications India Pvt Ltd.
https://www.idrc.ca/sites/default/files/openebooks/quality_assurance_in_distance_education_and_e-learning_0.htm
- Jiménez, J. A., Tafoya, A. E., & Boroel, B. I. (2022). Evaluación formativa de programas de posgrado: un caso de la Universidad Autónoma de Baja California. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 483–509.
<https://www.redalyc.org/journal/140/14071512007/html/>
- Khan, B. (2005). *Managing e-learning strategies: Design, delivery, implementation and evaluation.* Information Science Publishing.
- Littlefield, M. B., Rubinstein, K., & Laveist, C. B. (2019). Designing for Quality: Distance Education Rubrics for Online MSW Programs. *Journal of Teaching in Social Work*, 39(4–5), 489–504.
<https://doi.org/10.1080/08841233.2019.1658691>

- Loza Ticona, R.L., Mamani Condori, J. L., Mariaca Mamani, J. M., & Yanqui Santos, F. E. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *Revista Científica Digital de Psicología*, 9(2), 10.
<http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/216/206>
- Luna Rivera, A. (1988). *Proceso de Investigación Científica. Texto programado*. (E. C. C. S. A. de C.V. (Ed.)). ECCSA.
- Martín Arribas, M. C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17), 23–29.
https://enferpro.com/documentos/validacion_cuestionarios.pdf
- Martínez Rizo, F. (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después del 2001. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 35–56.
<https://www.redalyc.org/pdf/800/80002703.pdf>
- Ministerio de Educación Argentina. (2014). *Educación a Distancia, panorama marco normativo y su vinculación con la calidad, en Argentina*. 1–12.
- Monereo, C. y Pozo, J. (2003). *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Síntesis.
- Moore, J. (2005). *The Sloan Consortium quality framework and the five pillars*.
<http://sloanconsortium.org/publications/books/%0Aqualityframework.pdf>
- Muñoz, R., & Espinosa, M. (2006). *Acreditación y certificación de la educación superior: Experiencias, realidades y retos para las IES*. Universidad de Guadalajara.
- Normativa*. (2020). ConceptoDefinición. <https://conceptodefinicion.de/normativa/>
- Olasina, G. (2019). Human and social factors affecting the decision of students to accept e-learning. *Interactive Learning Environments*, 27(3), 363–376.
<https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1474233>
- Olson, C. A., & Shershneva, M. B. (2004). Setting quality standards for web-based continuing medical education. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 24, 100–111.
- Ossiannilsson, E., Landgren, L. (2012). Quality in e-learning – a conceptual framework based on experiences from three international benchmarking projects. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(1), 42–51.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00439.x>
- Ossiannilsson, E., Williams, K., Camilleri, A. F., & Brown, M. (2015). *Quality models in online and open education around the globe: State of the art and*

- recommendations*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557055.pdf>
- Plan Global de Desarrollo 1980 -1982. (1982). <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/419/8/RCE9.pdf>
- Rama, C. (2004). Las nuevas demandas de educación superior en América Latina. In *La Universidad se reforma* (pp. 134–162). UNESCO. https://www.academia.edu/5279282/Las_nuevas_demandas_de_educación_superior_en_América_Latina?email_work_card=thumbnail
- Rama, C., & Zubieta, J. (2015). *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria* (1st ed.). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Reeves, T. C. (2006). Design research from a technology perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, K. S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 52–56). Routledge.
- Reyes, M. E., & Lagarda, B. A. (2010). Importancia de una normatividad en la educación a distancia de la Universidad Autónoma del Carmen. *UNACAR Tecnociencia*, 4(4), 1–18. http://www.unacar.mx/contenido/tecnociencia/tecnociencia_julio_dic10/tema_1_importancia_de_la_normatividad.pdf
- Ricoy, C. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación*. 31(1), 13.
- Robles Garrote, P., & del Carmen Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas*, 8, 16. ebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf
- Salinas, J. (2012). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuro. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 32, 23.
- SCT. (2001). *Programa Sectorial de Comunicaciones y Transportes 2001-2006*.
- SEP. (2000). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*.
- SEP. (2012). *Sistema Abierto (SAETI)*. http://www.dgeti.sep.gob.mx/sitio2012/index.php?option=-%0Acom_content&view=article&id=222:sistemaabierto&catid=87:catoferta&Itemid=475.%0A
- SEP. (2020). *Unidad Politécnica de Educación Virtual*. Gobierno de México. <https://www.ipn.mx/upev/educacion-a-distancia/polivirtual/inicio.html>
- Shore, C., & Wrigh, S. (2011). Introduction. Conceptualising policy: Technologies of

governance and the politics of visibility. In S. C. S. Wright, & D. Però (Eds.), *Policy Worlds. Anthropology and the Analysis of Contemporary Power*. Policy Worlds. Anthropology and the Analysis of Contemporary Power.

Southard, S., & Mooney, M. (2015). A comparative analysis of distance education quality assurance standards. *The Quarterly Review of Distance Education*, 16(1), 55–68.
<https://search.proquest.com/openview/a37a1d56cb3fe2b4bb431c0724c32294/1?pq-origsite=gscholar&cbl=29705>

Tetteh, R. (2010). Daily Graphic. In *Daily Graphic* (Issue 1). Graphic Communication Group.

Tucker, S., & Hodge, E. (2004). Quality Assurance of Distance Education: Multiple assessment measures used in business, career, and technical education departments. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 5(2), 15–21.

Tuning Africa Project EU/ African Union. (2013).

U de G/ Universidad de Guadalajara. (2008). *Reglamento General de Ingreso de Alumnos a la Universidad de Guadalajara*. I, 1–8.
<http://www.secgral.udg.mx/sites/archivos/normatividad/general/ReglamentoGrallnAlumnos.pdf>

U de G/ Universidad de Guadalajara. (2010). *Modelo educativo Siglo 21. Rectoría General 2001–2007* (p. 177).
http://www.udg.mx/sites/default/files/modelo_Educativo_siglo_21_UDG.pdf

UACH. (1998). *Reglamento de la Modalidad Educativa Abierta y a Distancia de la Universidad Autónoma de Chihuahua*. 7.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

UAEM. (2006). Reglamento de Educación a Distancia. *Gaceta Universitaria*, 13.
https://controlescolar.uaemex.mx/dce/Manuales/Legislacion_Universitaria/UAEM-ReglamentoDeEducacionDistancia.pdf

UAEM. (2019). *Modelo Universitario*. Universidad Autónoma Del Estado de Morelos.
<https://www.uaem.mx/vida-universitaria/identidad-universitaria/modelo-universitario.php>

UdeG. (2011). Estatuto orgánico del Sistema de Universidad Virtual. *Gaceta Universitaria*, 1–12.
<http://www.secgral.udg.mx/sites/archivos/normatividad/especifica/EstatutoSistUdeGVirtual.pdf>

UDLAP. (2011). *Reglamento general de estudiantes* (p. 17). Fundación Universidad

de las Américas, Puebla.
https://udlap.mx/fsa/files/reglamento_General_Estudiantes.pdf?9017

UNACH/ Universidad Autónoma de Chiapas. (2006). *Reglamento para el Centro de Educación Continua y a Distancia de la UNACH*. Universidad Autónoma de Chiapas.
https://www.unach.mx/images/documentos/legislacion/documentos_pdf/reglamento_del_ceducad.pdf

UNAM. (2009). *Estatuto del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia* (p. 4). <https://suayedfca.unam.mx/normatividad>

UNAM. (2013). *Reglamento General de Estudios Universitarios*. 1–14.
https://consejo.unam.mx/static/documents/reglamentos/reglamento_general_de_estudios_universitarios.pdf

UNAM. (2015). *Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://web.cuaed.unam.mx/>

UNESCO. (2013). *UNESCO handbook on education policy and analysis and programming*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002211/221189E.pdf>

Universidad Nacional Autónoma de México. (2020). *Diferencia entre Sistema Escolarizado y Sistema de Universidad Abierta y Educación Distancia*. UNAM.
https://suayed.iztacala.unam.mx/hrf_faq/diferencia-entre-sistema-escolarizado-y-sistema-de-universidad-abierta-y-educacion-distancia/

Universidad Nacional Autónoma del Carmen. (2017). *Modelo Educativo Acalán. Modalidad a distancia* (p. 169). Universidad Autónoma del Carmen.
http://www.unacar.mx/Dir_General_Academica/Documentos/Modelo_Educativo_Acalan/Modelo_Ed_Acalan2017.pdf

Universidad Veracruzana. (2013). *Estatuto General* (p. 144).
<https://www.uv.mx/legislacion/files/2016/05/Estatuto-General-reformas-9-mayo-2016.pdf>

Unzueta M., S. (2011). Algunos aportes de la psicología y el paradigma socio crítico a una educación comunitaria crítica y reflexiva. *Integra Educativa*, IV(2), 105–144. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v4n2/v4n2a06.pdf>

Urrutia Egaña, M., Barrios Araya, S., Gutiérrez Núñez, M., & Mayorga Camus, M. (2014). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Educación Médica Superior*.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0864-21412014000300014

- van den Akker, J. (2006). Principles and methods of development research. In J. Jvan den Akker, N. Nieveen, M. R. Branch, K. L. K. L. Gustafson, & T. Plomp (Eds.), *Design methodology and developmental research in education and training* (pp. 1–14). Kluwer Academic.
- Varela Ruiz, M., & Vives Varela, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Investigación En Educación Médica*, 5(19), 191–198. <https://doi.org/10.1016/J.RIEM.2016.04.006>
- Villalonga, A. (2015). La Educación Superior a distancia. Modelos, retos y oportunidades. In *Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe* (p. 22). Oficina de la UNESCO – La Habana. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/educacion_a_distancia_modelo_final.pdf
- Villarreal, H. (n.d.). La planeación del desarrollo en México: Análisis comparativo de tres administraciones, 1980-1994. *Universidad Autónoma Metropolitana.*, 17.
- Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2019). Online communication and interaction in distance higher education: A framework study of good practice. *International Review of Education*, 65(4), 605–632. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09792-3>
- Webster, J., & Hackley, P. (1997). Teaching effectiveness in technology-mediated distance learning. *Academy of Management Journal*, 40(6), 1282–1309.
- Zabalegui, A. (2002). Más allá del dualismo cualitativo-cuantitativo. *Enfermería Clínica*, 12(2), 74–79. [https://doi.org/10.1016/S1130-8621\(02\)75850-6](https://doi.org/10.1016/S1130-8621(02)75850-6)
- Zapata, M. (2017). Latinoamérica y la educación superior en la encrucijada de la sociedad del conocimiento. Desafíos y disrupciones. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 8(15), 193–199.
- Zedillo, E. (1995). Presentación del Programa de Desarrollo Educativo Presidente Ernesto Zedillo. In *Programa de Desarrollo Ejecutivo 1995-2000*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Apéndice 1. Representación gráfica del diagnóstico, modelo y evaluación a distancia.

MODELO PARA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA DIMENSIÓN ACADÉMICA

Instrucciones:

Seleccione la afirmación más cercana a los elementos que forman parte de su sistema educativo a distancia.

Identifique la casilla que se adecue más a su opinión respecto a la descripción de la fila correspondiente, en donde: 1 representa total desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 neutral, 4 algo de acuerdo y 5 total acuerdo.

CRITERIO	DESCRIPCIÓN	1	2	3	4	5
Estudiante a distancia	Es aquel que se inscribe y aprende en una modalidad educativa a distancia (alumno a distancia).					
	Es la persona que se inscribe en una modalidad presencial y puede tomar algunas asignaturas a distancia.					
	Es aquel involucrado en un proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de una universidad, independientemente de la modalidad educativa.					
Profesor a distancia	Profesional contratado para enseñar exclusivamente dentro de modalidades educativas a distancia.					
	Profesional contratado en modalidad presencial pero que también enseña en programas a distancia.					
	Profesional dedicado a la enseñanza y transmisión de ciertos contenidos.					
Preparación a distancia	Capacitación a docentes dentro de modalidades a distancia en diseño instruccional, manejo de TIC y modelos innovadores.					
	Capacitación a docentes dentro de modalidades no presenciales sobre incorporación y uso de TIC a la enseñanza, para impulsar el aprendizaje.					
	Capacitación a docentes dentro de modalidades presenciales.					
Proceso enseñanza-aprendizaje	Se enfoca en la transmisión y evaluación de contenidos mediante el uso de tecnologías educativas en modalidades no presenciales.					
	Se enfoca en la transmisión y evaluación de contenidos mediante el uso de TIC en modalidades presenciales y a distancia.					
	Incorporación de tecnología dentro de procesos educativos presenciales.					
Educación a distancia	Proceso educativo no escolarizado con recursos y estrategias basadas en el uso de TIC.					
	Proceso educativo escolarizado presencial con recursos y estrategias basadas en el uso de TIC.					
	Proceso educativo escolarizado presencial que incorpora tecnología en el aula.					
Evaluación docente	Evaluación externa y periódica del desempeño docente dentro de modalidades educativas a distancia.					
	Evaluación periódica por parte de los estudiantes sobre el desempeño del docente independiente de la modalidad educativa.					
	Autoevaluación periódica del docente sobre su desempeño mediante un reporte a sus superiores.					
Evaluación de aprendizaje	Proceso sistemático que arroja datos cualitativos y cuantitativos respecto al aprovechamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia.					
	Proceso sistemático que arroja datos cuantitativos respecto al aprendizaje de los estudiantes inscritos en modalidades a distancia.					
	Proceso sistemático que arroja datos sobre el aprendizaje de estudiantes dentro de modalidades educativas presenciales.					
Evaluación	Evaluación de los planes y programas de estudio que conforman un programa académico con modalidades a distancia.					
	Evaluación del diseño, implementación, desarrollo, evaluación y actualización de un programa académico a distancia.					
	Evaluación de la infraestructura tecnológica y física de un programa educativo a distancia					
Plan de estudio a distancia	Conjunto estructurado de materias y experiencias de aprendizaje, por medio de los cuales se dota de conocimientos, habilidades y valores al alumno dentro de modalidades educativas a distancia.					
	Conjunto de materias y actividades de aprendizaje, diseñadas de acuerdo con un perfil de ingreso y egreso, establecidas para educación superior, sin importar la modalidad educativa.					
	Conjunto de materias y experiencias de aprendizaje, para instituciones de educación superior dentro de la modalidad a distancia.					

Asesor a distancia	Persona que, por su preparación en una cierta área o disciplina, guía y coordina a los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de modalidades educativas a distancia.					
	Persona que, debido a su experiencia, es capaz de asesorar a los estudiantes en el uso de tecnologías educativas dentro de programas a distancia.					
	Persona que brinda soporte técnico dentro de programas educativos a distancia.					
Instructor a distancia	Persona que en el proceso de enseñanza y aprendizaje a distancia diseña/ presenta contenidos destinados a desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas para desarrollar actitudes y aptitudes.					
	Persona que, dentro del proceso educativo a distancia, facilita el aprendizaje a los estudiantes mediante el uso de plataformas y materiales educativos.					
	Persona que, dentro del proceso educativo a distancia, se encarga del diseño de materiales educativos.					
Tutor a distancia	Persona que orienta al alumno en la toma de decisiones para el desarrollo de actividades académicas y de investigación durante su formación profesional dentro de programas educativos a distancia.					
	Persona que acompaña a los alumnos para mejorar comprensión de contenidos, la realización de trabajos, ejercicios y evaluaciones.					
	Docente que entre sus funciones tiene la de acompañar al estudiante durante su trayectoria estudiantil, sobre todo atendiendo aspectos emocionales y de autorregulación					

DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA

CRITERIO	DESCRIPCIÓN	1	2	3	4	5
Diagnóstico EaD	Aplicación de estrategias para poner en marcha un proyecto académico que fortalezca la EaD.					
	Aplicación de estrategias para analizar fortalezas y debilidades dentro de un programa educativo a distancia.					
	Aplicación de criterios para medir la cantidad de recursos humanos y tecnológicos de la educación ofrecida por un programa educativo a distancia.					
Direcciones EaD	Su objetivo es diseñar e implementar programas educativos a distancia dentro de las unidades académicas o instalaciones pertenecientes a una institución de educación superior.					
	Su objetivo es brindar el apoyo de un conjunto de expertos que asesoren procesos de docencia, investigación, tutoría y educación continua, en programas educativos a distancia.					
	Su objetivo es supervisar la incorporación de TIC dentro de programas educativos a distancia, así como el desempeño docente y la eficiencia de los procesos de gestión institucional.					

Señala cuáles funciones realiza su programa educativo a distancia, de las enumeradas a continuación:
Instrucciones: Marcar si existe o no dentro de la IES.

CRITERIO	DESCRIPCIÓN	SI	NO
Funciones de las direcciones de EaD	1.- Impulsar la implementación de Programas educativos a distancia de calidad;		
	2.- Apoyar y supervisar en las actividades de educación Continua, con la finalidad de impulsar su desarrollo;		
	3.- Establecer y promover vínculos de comunicación, convenios y colaboración e intercambio con instituciones nacionales y extranjeras que realicen acciones en el campo de la educación a distancia;		
	4.- Apoyar en la promoción de la oferta educativa a distancia, mediante la firma de convenios con diversos organismos e instituciones de gobierno;		
	5.- Promover la formación y el fortalecimiento académico de los docentes para las modalidades abierta y a distancia;		
	6.- Impulsar líneas de investigación en educación y tecnologías que fortalezcan sistemas de educación a distancia;		
	7.- Promover la innovación educativa y el uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación;		
	8.- Apoyar y supervisar la elaboración de material didáctico para el desarrollo de los programas.		

CRITERIO	DESCRIPCIÓN	SI	NO
Dependencias académicas/ admivas.	Gestionar procesos administrativos, programas educativos y/u oferta educativa, , atención a aspirantes y estudiantes sobre solicitudes y trámites, reglamentación y recursos tecnológicos en EaD.		
	Gestionar procesos administrativos, controlar programas educativos, así como la reglamentación de recursos tecnológicos.		
	Gestionar procesos de ingreso, trayectoria y egreso de estudiantes.		
Gestión académica	Tiene la función de coordinar y gestionar la oferta educativa académica relacionada con la educación a distancia.		
	Busca diseñar y ejecutar los trámites relativos a la implementación de programas educativos a distancia.		
	Busca acreditar la calidad de los programas educativos a distancia.		

DIMENSIÓN TECNOLÓGICA

Instrucciones:

Seleccione la afirmación más cercana a los elementos que forman parte de su sistema educativo a distancia.

Identifique la casilla que se adecue más a su opinión respecto a la descripción de la fila correspondiente, en donde: 1 representa total desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 neutral, 4 algo de acuerdo y 5 total acuerdo.

CRITERIO	DESCRIPCIÓN	1	2	3	4	5
Tecnologías de la educación	Conjunto de TIC para transmitir, almacenar, administrar, procesar y difundir información en entornos educativos a distancia de la institución.					
	Uso de educación mediada por la tecnología, como medio para difundir información y contar con más recursos o materiales didácticos digitales en entornos híbridos.					
	Uso de plataformas o software dentro de los procesos de enseñanza- aprendizaje en entornos no presenciales.					
Infraestructura	Conjunto de entornos de interacción e infraestructura tecnológica y física, enfocados a la innovación tecnológica, la aplicación del conocimiento en educación no escolarizada.					
	Conjunto de tecnologías e instalaciones físicas enfocadas al desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje, así como a la gestión de procesos administrativos a distancia.					
	Conjunto de tecnologías enfocadas al desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje a distancia.					
Materiales educativos o didácticos	Conjunto de materiales, recursos y contenidos apoyo para el proceso de enseñanza- aprendizaje y los que difunden información y no pertenecen directamente al rubro educativo.					
	Contenidos para aula virtual, recursos de aprendizaje e implementación de tecnologías, además de videoconferencias.					
	Contenidos de cursos para programas educativos a distancia con base en especialistas del área.					

DIAGNÓSTICO DEL MODELO DE EAD

DIMENSIÓN ACADÉMICA

Señale el supuesto que más se acerque a la realidad de su programa educativo

Instrucciones: Marcar sí o no.

CRITERIO	SUBCATEGORÍA	SI	NO
Alumno/ a distancia	¿Cuenta con una categoría especial para "alumnos a distancia"?		
	¿El alumno requiere un perfil especial dentro de un programa a distancia?		
	¿El estudiante tiene un papel concreto dentro de la modalidad a distancia?		
Profesor a distancia	¿Cuenta con una categoría especial para "profesor a distancia"?		
	¿Es contratado desde el inicio como docente para educación a distancia?		
	¿Cuál es el papel del profesor en la construcción de la modalidad educativa a distancia?		
Tutor/ Instructor/ Asesor a distancia	¿Cuenta con una categoría especial para "tutor a distancia"?		
	¿Cuenta con una categoría especial para "instructor a distancia"?		
	¿Cuenta con una categoría especial para "asesor a distancia"?		
	¿El tutor guía al alumno para tomar decisiones durante su trayectoria académica? ¿Tiene otras funciones?		
	¿El tutor tiene otras funciones de tipo administrativo?		

Preparación docente	¿Cuenta con una categoría especial para "preparación docente para educación a distancia"?		
	¿Los docentes tienen acceso a educación continua en diseño instruccional, uso de TIC y modelos innovadores dentro de su institución?		
	¿Los docentes reciben formación docente de fuentes externas a la institución?		
Proceso enseñanza-aprendizaje	¿Cuenta con un modelo educativo a distancia para educación superior?		
	¿Cuenta con una categoría especial para "procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia"?		
	¿Se enfoca en la transmisión y evaluación de contenidos mediante el uso de TIC?		
Definición EaD	¿Cuenta con una categoría especial para "educación a distancia"?		
	¿Cuenta con un programa educativo a distancia con recursos y estrategias basadas en el uso de TIC?		
Evaluación docente	¿Se realiza una evaluación externa y periódica del desempeño docente dentro de modalidades educativas a distancia?		
	¿Existe un procedimiento de evaluación docente a nivel institucional para profesores dentro de programas a distancia?		
	¿El docente realiza una autoevaluación periódica sobre su desempeño?		
Plan de estudios	¿Cuenta con una categoría especial para "plan de estudios para educación a distancia"?		
	¿Se cuenta con un conjunto estructurado de materias y experiencias de aprendizaje (conocimientos, habilidades y valores del alumno) en modalidades educativas a distancia?		
Evaluación	¿Cuenta con una categoría especial para "evaluación dentro de educación a distancia"?		
	¿Existe un procedimiento de evaluación del sistema educativo a distancia por agentes externos?		
	¿Existe un procedimiento de evaluación del sistema educativo a distancia por instancias institucionales?		
Evaluación del aprendizaje	¿Existe una evaluación del desempeño de los estudiantes dentro de un programa educativo a distancia?		
	¿Existen instrumentos para analizar los datos relativos a la evaluación del aprendizaje estudiantil?		

ASPECTO ADMINISTRATIVO

CRITERIO	SUBCATEGORÍA	SI	NO
Direcciones de EaD	¿Cuenta con una categoría especial para "diagnóstico para sistema de educación a distancia"?		
	¿Se detecta la aplicación de estrategias para poner en marcha un proyecto académico (organizacional, infraestructura, administrativo, académico y el escolar) que fortalezcan la educación a distancia?		
Funciones de las direcciones de la EaD.	¿Cuenta con una categoría especial para "direcciones del sistema de educación a distancia"?		
	¿Cuenta con un objetivo para implementar programas educativos a distancia, dentro de las unidades académicas o instalaciones de una institución de educación superior?		
Definición EaD	¿Cuenta con una categoría especial para "funciones del sistema de educación a distancia"?		
	¿Cuenta entre sus funciones el establecer convenios de colaboración institucional?		
	¿Cuenta con la función de promover la innovación educativa y el uso didáctico de las TIC?		
Gestión académica	¿Cuenta con una categoría especial para "gestión académica a distancia"?		
	¿Se detecta un mecanismo para coordinar y gestionar la oferta educativa académica a distancia?		
Dependencias académicas/ admivas.	¿Cuenta con una categoría especial para "dependencias del sistema de educación a distancia"?		
	¿Se busca gestionar procesos administrativos, programas educativos y/ u oferta educativa?		
	¿Se considera reglamentar procesos administrativos, académicos y tecnológicos para programas educativos a distancia?		

ASPECTO TECNOLÓGICO

CRITERIO	SUBCATEGORÍA	SI	NO
Tecnologías de la educación	¿Cuenta con una categoría especial para "tecnologías educativas a distancia"?		
	¿Se detecta un conjunto de tecnologías para administrar, procesar y difundir información en entornos educativos a distancia?		
Infraestructura	¿Cuenta con una categoría especial para "infraestructura para el sistema de educación a distancia"?		
	¿Se detectan entornos de interacción e infraestructura tecnológica y física, enfocadas a la innovación tecnológica, aplicación del conocimiento y desarrollo de habilidades en proyectos educativos a distancia?		
	¿Cuenta con una categoría especial para "materiales educativos dentro del sistema de educación a distancia"?		
Materiales educativos	¿Se cuenta con materiales, recursos y contenidos para el proceso de enseñanza-aprendizaje?		
	¿Se cuenta con materiales, recursos y contenidos para difundir información?		
	¿Cuál es el estatus legal de autoría de los materiales educativos para educación a distancia?		

EVALUACIÓN DEL MODELO DE EAD

Instrucciones: Lea con atención los siguientes supuestos y señale la opción más adecuada.

Identifique la casilla que se adecue más a su opinión respecto a la descripción de la fila correspondiente, en donde: 1 representa totalmente en proceso y 3 no se encuentra.

DIMENSIÓN ACADÉMICA

CRITERIO	SUBCATEGORÍA	1	2	3
Alumno a distancia	Es posible identificar dentro de la normatividad la figura de "estudiante a distancia"			
	La figura del estudiante establece una serie de características específicas de una modalidad a distancia			
Profesor a distancia	Existe la definición de "docente" dentro de la modalidad educativa a distancia.			
	El docente se encarga de seleccionar los contenidos y la forma en que serán impartidos.			
Preparación docente	Existe un programa de formación docente para los profesores adscritos a programas educativos a distancia.			
Procesos de Enseñanza y aprendizaje a distancia	Se cuenta con una teoría o metodología de enseñanza encaminada a guiar los procesos educativos a distancia			
	Se identifica un fundamento pedagógico que sustenta el programa educativo a distancia.			
Educación a distancia	La institución ha adoptado o construido su propia definición de educación a distancia.			
	La institución ha adoptado definiciones externas de educación a distancia.			
Programas académicos a distancia	Existen programas académicos a distancia a nivel superior elaborados por los académicos involucrados en la implementación y desarrollo del programa educativo a distancia.			
	Los programas son elaborados por expertos en pedagogía, externos a la institución de educación superior.			
Evaluación del aprendizaje	Existen mecanismos y definiciones relativas a la evaluación del desempeño de los estudiantes a distancia.			
Evaluación del sistema	Existen indicadores encaminados a medir el desempeño del programa académico a distancia.			
Plan de estudios	Se ha desarrollado un esquema que incluya las asignaturas y créditos que componen los programas de carrera o en nivel medio superior, en modalidad educativa a distancia.			
Instructor a distancia	Existe la figura de instructor a distancia o su equivalente, de manera separada al profesor.			
Asesor a distancia	Existe la figura del asesor a distancia, de forma separada al profesor.			
Tutor a distancia	Existe la figura del tutor a distancia, de manera separada al profesor.			

ADMINISTRATIVO O DE GESTIÓN

CRITERIO	SUBCATEGORÍA	1	2	3
Diagnóstico de la EaD	El programa educativo a distancia cuenta con mecanismos para realizar un diagnóstico sobre la operación y funcionamiento de dicho programa.			
	En el pasado, se han realizado el ejercicio de diagnóstico del programa, mediante agentes internos o externos.			
Direcciones EaD	Se identifica una estructura jerárquica a nivel administrativo, encargada de operar el programa educativo a distancia.			
Funciones de las direcciones de EaD	Se perciben de forma clara las principales funciones que realizan las direcciones o coordinaciones de los programas educativos a distancia.			
Dependencia académico/admivas	Se identifican departamentos o dependencias cuyo objetivo consiste en apoyar las funciones de las direcciones o coordinaciones.			

TECNOLÓGICO

CRITERIO	SUBCATEGORÍA	1	2	3
Tecnologías de la educación	El programa educativo a distancia cuenta con infraestructura tecnológica suficiente para la correcta operación del programa que incluye plataforma, servidores, equipos de cómputo, internet y videoconferencia.			
Infraestructura	La operación del programa depende de la administración central mediante plataformas, servidores y diseñadores.			
Materiales educativos	Dentro del programa educativo a distancia se han generado materiales educativos como parte de la planeación de cursos y el proceso de enseñanza.			

Apéndice 2. Bitácora primera reunión con la dirección de actualización y legislación universitaria

El 03 de agosto de 2021 a las 13:00 h, hubo una reunión conformada por el Dr. Ricardo Chaparro Sánchez, el Doctor en Derecho Ricardo Ugalde, su asistente la licenciada en Derecho Claudia, así como la responsable de este proyecto de tesis y estudiante de quinto semestre del Doctorado en Tecnología Educativa. El Dr. Chaparro es el secretario general del SUPAUAQ y el Dr. Ugalde es el director de Actualización y Legislación Universitaria de dicha institución.

Desde el punto de vista de la tesista, el objetivo principal consistió en tener contacto personal con los protagonistas de las próximas reformas a los diversos documentos legales que regulan los procesos académicos y administrativos en la Universidad.

El siguiente objetivo se refirió a la presentación de la propuesta, encaminada a la elaboración de un modelo de marco normativo para regular la modalidad de educación a distancia dentro de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). La razón de este objetivo se dirige no solo a socializar la propuesta, sino a incluirla dentro de la agenda de reformas, lo que será más factible mediante la labor de cabildeo político de la Dirección mencionada.

La reunión inició con la intención de intercambiar intenciones respecto a la agenda legislativa tanto de la UAQ como del sindicato. El Dr. Chaparro expresó haber logrado culminar la reforma de los Estatutos del sindicato, después de más de una década sin cambios sustanciales, ante la necesidad de cumplir con los nuevos criterios en materia laboral para los sindicatos de universidades públicas.

Igualmente, señaló que se encuentra en marcha la integración y trabajo legislativo dentro de variadas comisiones, enfocadas a la aparición de cuerpos o códigos referidos, como el código de Ética SUPAUAQ, el reglamento de Estatutos, el Reglamento de sanciones, el Reglamento de Procesos Electorales y el Contrato Colectivo de Trabajo del SUPAUAQ, la Ley Orgánica de la UAQ, el Estatuto

Orgánico de esta institución, el Modelo Educativo Universitario, así como el protocolo de la Unidad de Atención a las Víctimas de Género (UAVIG).

Respecto a este protocolo, existe la necesidad de armonizar dicho documento con las leyes laborales, pues si bien las posibles víctimas de violencia de género reciben atención en primera instancia mediante la Unidad de Atención UAQ, no siempre resulta posible continuar el proceso en instancias judiciales debido a la ausencia de procesos adecuados.

Por su lado, el Dr. Ugalde habló de la importancia de revisar y reformar tanto la Ley Orgánica como el Estatuto Orgánico de la UAQ, al ser los documentos legales de mayor jerarquía. Sin embargo, debido a los periodos legislativos, se pretende empezar a trabajar con el Estatuto y dejar en suspenso a la Ley Orgánica, si se toma en cuenta que se requiere de al menos las dos terceras partes del Congreso Local para aprobar una reforma posterior.

Por otro lado, expresó la relevancia de dejar en el Estatuto solo aquellos temas pertinentes, y pasar los que no lo son a otros documentos. Igualmente, es urgente realizar modificaciones a lo referido al personal y trámites administrativos dentro de la UAQ, en beneficio tanto de estudiantes como del personal académico. Respecto a los profesores, resaltó la importancia de organizar y reglamentar la existencia de los cuerpos o áreas académicas, a fin de mejorar los procesos académicos y educativos.

Los estudiantes también fueron considerados, al tener como tarea pendiente la revisión del Reglamento de Estudiantes, que implica su depuración para incluir aspectos relacionados exclusivamente con los procesos de evaluación y pasar a otro documento legal, lo referido a trámites administrativos. De forma general, se hizo la invitación a los miembros del SUPAUAQ como contraparte de la parte patronal (representada por la UAQ), con el objeto de tomar en cuenta el parecer e intereses laborales del personal académico durante las reformas programadas, sobre todo en los próximos meses antes de terminar el 2021.

En este punto, la responsable del proyecto de tesis para elaborar el modelo de marco normativo encargado de regular la modalidad educativa a distancia dentro de la Universidad, procedió a explicar de manera sucinta tanto los objetivos como parte de la metodología diseñada para presentar posteriormente un instrumento de evaluación, basado en el modelo previo, ante el Consejo Universitario de la UAQ, con la finalidad de formar parte de los diferentes cuerpos normativos que regulan la vida universitaria.

Apéndice 3. Versión Final de Entrevista a Actores clave de Programas Educativos a Distancia

La entrevista consta de tres etapas, que inician con la apertura, para establecer contacto con el entrevistado en un ambiente de confianza, continua con los datos generales del entrevistado, que posteriormente servirán para hacer referencias cruzadas durante la interpretación.

Posteriormente, aparecen las preguntas que forman parte de la entrevista como tal y permitirán obtener la mayor cantidad de información para la investigación, terminando con el cierre, con agradecimientos y despedida.

Apertura

Instrucciones:

Estimado (a) profesor (a)/ doctor (a):

Se le solicita contestar las siguientes preguntas de forma sincera, completa y detallada. El valor, interés y utilidad del estudio quedarán condicionados por la veracidad y fidelidad de la información recogida. Además, la investigadora se compromete a enviar un resumen de los resultados del estudio, a quien lo solicite. Es importante aclarar que la información obtenida, tendrá carácter anónimo.

NOTA: Las preguntas y respuestas derivadas de esta entrevista serán grabadas con objeto de registro estenográfico y posterior análisis de datos. Se requiere el permiso previo de los entrevistados para poder continuar con el proceso.

Muchas gracias por su colaboración.

Tiempo aproximado de realización: Una hora.

DATOS GENERALES

Fecha: _____.

Nombre: _____.

Cargo que desempeña: _____.

Experiencia en programas académicos a distancia: _____.

Institución/ facultad a la que está adscrita/o: _____.

Nivel y área de estudios del entrevistado: _____.

Desarrollo

A) Modalidades educativas y pandemia

1.- ¿Conoce las modalidades educativas que se ofrecen en su Universidad/Facultad?

2.- Respecto a los programas educativos a distancia dentro de su Facultad o unidad académica, describa su proceso de implementación, tiempo de existencia, y si su operación es autónoma o depende de alguna entidad administrativa a la que esté adscrito.

3.- Los programas académicos a distancia que existen dentro de su institución, ¿pertenecen a una modalidad no presencial de forma autónoma, o forman parte de la modalidad presencial?

4.- ¿Qué cambios de tipo administrativo aparecieron respecto a sus programas educativos a distancia dentro de su facultad, a partir del surgimiento de la pandemia?

5.- ¿Considera que estos cambios dentro de la gestión educativa de su Facultad resultaron adecuados para el correcto funcionamiento de los programas a distancia a nivel superior?

B) Fundamento Pedagógico de los Programas Académicos a Distancia

6.- ¿Existen programas académicos a distancia dentro de su institución? ¿Cuáles son?

7.- ¿Cuál es el fundamento pedagógico que sustenta los programas educativos a distancia dentro de la Escuela de Bachilleres?

8.- ¿Reconoce teorías o modelos de enseñanza- aprendizaje que guíen sus programas académicos a distancia? (detallar si se tiene información al respecto).

9.- Describa las características académicas de la educación a distancia que se desarrolla mediante sus programas académicos inscritos en dicha modalidad.

10.-Describa la organización administrativa que presenta el programa educativo a distancia dentro de su facultad.

11.- ¿Existen mecanismos de evaluación respecto a los programas educativos a distancia?

12.- Si existen mecanismos de evaluación, ¿De qué tipo son?

13.- Estas evaluaciones, ¿Se realizan de manera interna dentro del programa, o provienen de agentes externos?

14.- ¿Cuál es la finalidad de la evaluación que realiza dentro de su programa educativo a distancia?

15.- Describa las características de la evaluación realizada.

C) Infraestructura de los programas académicos a distancia

16.- ¿Podría describir la infraestructura tecnológica de los programas educativos a distancia dentro de su institución?

17.- ¿El tipo y cantidad de infraestructura existente en su facultad, ha resultado útil y funcional para la satisfacción de sus necesidades educativas?

18.- ¿Cuenta con materiales educativos que apoyen los programas académicos a distancia?

19.- ¿Los materiales educativos para educación a distancia disponibles en su Facultad, son de creación propia o se han adaptado de otros autores?

D) Actores educativos involucrados en los programas educativos a distancia

20.- Cuáles son los actores educativos involucrados en el diseño, desarrollo e implementación de un programa educativo a distancia dentro de su Institución?

21.- ¿Cuál es el rol de cada uno de estos participantes dentro del programa educativo a distancia? Describa ampliamente.

22.- Respecto a los profesores adscritos a los programas educativos a distancia, ¿Podría señalar su tipo de contratación?

23.- Los profesores adscritos a sus programas educativos a distancia, ¿tienen acceso a formación continua para educación a distancia?

24.- En el caso de que cuenten con un programa de formación continua para docentes a distancia, ¿Podría explicar más a detalle este aspecto?

E) Lineamientos sobre educación a distancia a nivel superior

25.- ¿Existe algún lineamiento o modelo normativo que regule al programa educativo a distancia en su Universidad? Si es así, ¿Qué características tiene?

26.- Considerando la existencia de una normatividad o lineamientos que regulen los programas educativos a distancia, en su opinión, ¿ha contribuido al cumplimiento de metas administrativas de la Facultad? (Explicar a profundidad las razones de su respuesta).

27.- Según su parecer, ¿Qué puntos básicos debería abordar una normatividad para educación a distancia? (Explicar a detalle).

28.- Basado en su experiencia dentro de programas educativos no presenciales, ¿qué reflexiones o recomendaciones puede ofrecer para su mejora?

29.- Si hay algún otro comentario que desee realizar sobre los temas abordados durante esta entrevista, se agradecería su participación.

Cierre

Muchas gracias por su tiempo, atención y disposición durante la realización de esta entrevista.

Apéndice 4. Artículos publicados durante el doctorado

a) Evaluación de falacias mediante videos educativos.



revistasuperacionacadémicaSUAUAQ-2019.pdf

b) Uso de las TIC en las universidades en México: Situación actual.



revistaemprennova2020.pdf

- c) Ejes que vertebran tres modelos educativos universitarios: académico, gestión y tecnológico.



revistaedutech2021.pdf

- d) Situación de las modalidades y tecnologías educativas en las universidades mundiales.



revistaemprennova2021.pdf

- e) Revisión documental de modelos educativos y procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel superior.



revistaemprennova2022.pdf