



Tensiones en el diseño instruccional de cursos en línea en instituciones de educación superior.

Tensions on Instructional Design of on-line courses in Higher Education.

Azeneth Patiño; irma-azeneth.patino-zuniga.1@ulaval.ca;  <https://orcid.org/0000-0003-0919-8108>
Université Laval (Canada)

Aurora Guadalupe Martínez Cantú; aurora.martinezcnt@uanl.edu.mx
Universidad Autónoma de Nuevo León (Mexico)

Resumen

En este artículo presentamos los resultados de un estudio cualitativo sobre el contexto profesional de diseñadores instruccionales ejerciendo en instituciones de educación superior en el noreste mexicano. Basados en la teoría de la actividad y en el análisis de contenido, se analizaron los datos de 12 diseñadores instruccionales pertenecientes a 3 instituciones educativas con el objetivo de caracterizar las prácticas en el proceso de diseño instruccional de cursos en línea. Los hallazgos indican que existen cinco tensiones: (1) entregas de trabajo tardías, (2) falta de reconocimiento, (3) cesión de responsabilidad y carga de trabajo, (4) confusión de roles y (5) rechazo de la orientación pedagógica. Los resultados obtenidos en este estudio concuerdan con los hallazgos de otros autores y revelan que las tareas y responsabilidades de los diseñadores instruccionales son aún desconocidas para los profesores universitarios y expertos de contenido.

Palabras clave: Diseñadores instruccionales, Diseño Instruccional, Teoría de la Actividad, Tecnología Educativa, Educación Superior

Abstract

This article presents the results of a qualitative study that seeks to describe the professional context of instructional designers working in Higher Education institutions in North-East Mexico. For this study, 12 instructional designers working in 3 different institutions participated in data collection. Based in Activity Theory, and Content Analysis, five tensions were identified in the context of this study: (1) delayed work deliveries, (2) lack of recognition, (3) transfer of responsibility and workload, (4) confusion of roles and (5) refusal of pedagogical support. These findings indicate the tasks and responsibilities of Instructional Designers are still unknown to professors and content experts in the North-East Mexico region.

Keywords: Instructional designers, Instructional Design, Activity Theory, Educational Technology, Higher Education



1. INTRODUCCIÓN

El diseño instruccional constituye una de las ramas de estudio en la tecnología educativa y se puede definir como un proceso sistemático cuyos procedimientos tienen la finalidad de desarrollar sistemas de aprendizaje así como también de diversos recursos para facilitar el aprendizaje (Gustafson y Branch, 2007). El diseño instruccional se lleva a cabo en un contexto multidisciplinario (Basque, 2014; Charlier, 2014; Richey, Klein y Tracey, 2011; Spector, 2012). Los cursos en línea suelen ser el producto de un trabajo en equipo realizado por un grupo de profesionales de diversas disciplinas (p.ej. desarrolladores web, pedagogos, lingüistas, especialistas de contenido en distintas disciplinas). El contexto de trabajo multidisciplinario en el que se lleva a cabo el diseño instruccional de cursos en línea puede tener un impacto en la calidad del producto final (Argueta-Velazquez y ramírez-Montoya, 2017; Sugar y Luterbach, 2016).

Diversos autores se han enfocado en el estudio de la práctica profesional de diseñadores instruccionales con el objetivo de identificar las prácticas eficaces para mejorar los productos del diseño instruccional (Argueta-Velázquez y Ramírez-Montoya, 2017; Scoppio y Luyt, 2017; Sugar y Luterbach, 2016); identificar las competencias necesarias para ejercer la profesión (Charlier, 2014; Klein y Jun, 2014; Ritzhaupt y Kumar, 2015); y describir la práctica real de los diseñadores instruccionales (Gray et al., 2015; Potvin, Power y Ronchi, 2014; Power, 2008; Ruiz-Díaz y Vilanova, 2017; Sharif y Cho, 2015).

En el contexto mexicano, Argueta-Velazquez y Ramírez-Montoya (2017) destacan la comunicación, la colaboración y el compromiso de los diferentes especialistas involucrados en el proceso de diseño instruccional de un MOOC como valores que determinan el rumbo del producto final. Para Scoppio y Luyt (2017), la colaboración del diseñador instruccional con los miembros de su equipo, así como con otros diseñadores instruccionales es un requisito indispensable para llevar a bien el proceso de diseño de cursos. En el estudio de Sugar y Luterbach (2016) realizado en los Estados Unidos, profesionales del diseño instruccional respondieron una encuesta de preguntas semiabiertas y participaron en una entrevista de seguimiento donde se les pidió describir actividades de diseño instruccional eficaces, ineficaces y extraordinarias. Luego del análisis temático de los datos recopilados, Sugar y Luterbach (2016) identificaron seis incidentes eficaces, cuatro incidentes extraordinarios y seis incidentes ineficaces, donde destaca la colaboración o la ausencia de la misma como factor determinante en el proceso de diseño instruccional.

Por su parte, Charlier (2014) resume una serie de competencias que se requieren para ejercer la profesión en países como Canadá, Francia y Bélgica. Dicha autora menciona la importancia del rol de mediadores y administradores de proyecto que juegan los diseñadores instruccionales, así como de los conocimientos en docencia y pedagogía, la empatía y la capacidad de adaptación que exige el diseño instruccional. La investigación realizada por Klein y Jun (2014) en los Estados Unidos tenía como objetivo identificar las competencias necesarias en los profesionales del diseño instruccional. Las cinco competencias consideradas como las más importantes por los participantes son: (1) alinear objetivos, intervenciones y evaluación; (2) preparar metas y objetivos que se



puedan evaluar; (3) colaborar y trabajar en equipo con otros; (4) especificar las estrategias según los resultados esperados; y (5) diseñar el *curriculum* o programa del curso. Klein y Jun (2014) destacan la importancia de la competencia comunicativa y el trabajo en equipo que fue mencionada por la mayoría de los participantes en una de las preguntas abiertas de la encuesta. En el marco de otro estudio realizado en Estados Unidos, Ritzhaupt y Kumar (2015) entrevistaron a diseñadores instruccionales con el propósito de identificar los conocimientos y las competencias requeridas para ejercer con éxito el diseño instruccional. Además de conocimientos en teorías del aprendizaje y en modelos de diseño instruccional, Ritzhaupt y Kumar (2015) señalan que la competencia comunicativa y habilidades interpersonales resultan de vital importancia para los diseñadores entrevistados debido a que deben trabajar con especialistas de diversas disciplinas y se debe ser amable y cordial para el trabajo en equipo.

Potvin et al. (2014) y Power (2008) se han interesado en el estudio de la dimensión profesional de los diseñadores instruccionales francófonos en Canadá y en otros países europeos de habla francesa. Potvin y sus colaboradores (2014) indican que la denominación del puesto en el que ejercen estos profesionales varía según el país y, por ende, sus responsabilidades y tareas varían también según el contexto en que laboran. Esto concuerda con los resultados de Sharif y Cho (2015) que identificaron otras denominaciones para el puesto de diseñadores instruccionales en provincias anglófonas de Canadá, tales como desarrolladores de cursos/diseñadores de cursos, soporte instruccional/desarrollador de medios, instructores, etc. Por otra parte, Grey et al. (2015) observaron los juicios de diseño realizados por diseñadores instruccionales en sus áreas de trabajo durante las actividades normales de trabajo en Estados Unidos. Dicho estudio se centra específicamente en clasificar los juicios de diseño realizados concernientes al enfoque pedagógico. Ruiz-Díaz y Vilanova (2017) realizaron un estudio cualitativo con diseñadores instruccionales en Argentina con el objetivo de descubrir las características del enfoque en sus propuestas virtuales. En dicho estudio, los participantes respondieron una encuesta semiestructurada sobre diversos temas entre los que destaca la información sobre sus trayectos educativos virtuales (i.e. el proceso de diseño instruccional); específicamente sobre el número de participantes en su equipo de trabajo, los roles ejercidos por el tutor y el diseñador instruccional, los tipos de actividades realizadas, las características de los materiales producidos, entre otros.

En el contexto mexicano, algunos investigadores como Meza Cano, De la Rosa Gómez y González Santiago (2018), Chiappe Laverde (2008), Benítez Lima (2010) y Martínez Rodríguez, (2009) se interesan en el estudio científico del diseño instruccional enfocándose en la dimensión pedagógica. Diversas investigaciones como la de López Arreguín (2012) y la de Jardines-Garza (2011) se centran en los aspectos pedagógicos y los modelos teóricos utilizados para llevar a cabo el diseño instruccional de cursos en contextos multidisciplinarios; sin embargo, la práctica ha sido poco explorada. Además del trabajo de Argueta-Velázquez y Ramírez-Montoya (2017), pocos estudios se enfocan en la práctica profesional de los diseñadores instruccionales o en su impacto en la calidad de los cursos en línea en el contexto mexicano. Con el objetivo de describir las prácticas actuales de los profesionales del diseño instruccional, así como las áreas de oportunidad para favorecer la creación de cursos en línea, este proyecto de investigación tiene como objetivo caracterizar el contexto de trabajo de los diseñadores instruccionales del área metropolitana de



Monterrey. Las preguntas de investigación que guían este estudio son las siguientes: ¿Cuáles son las actividades y tareas que desempeñan los diseñadores instruccionales laborando en instituciones de educación superior? ¿cuáles son las tensiones en el proceso de diseño instruccional de cursos en línea desde el punto de vista de los diseñadores instruccionales laborando en instituciones de educación superior?

2. MARCO TEÓRICO

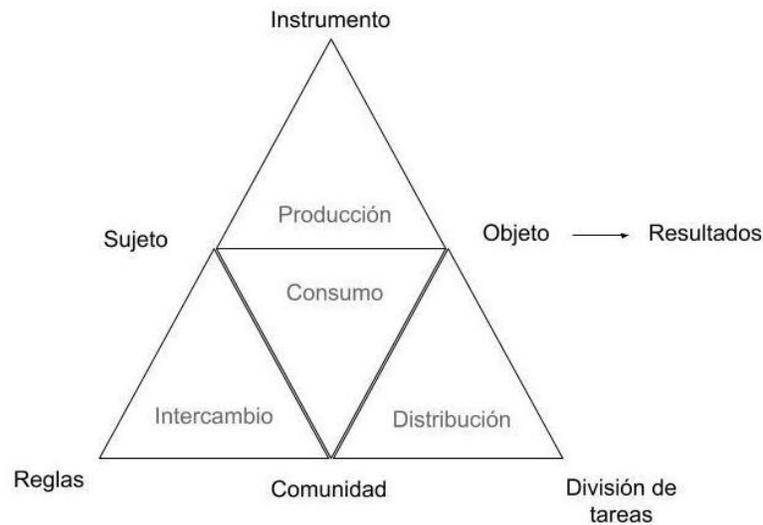
La teoría de la actividad tiene como objetivo comprender a los individuos humanos y las entidades sociales que conforman a través del análisis de sus actividades (Engestrom, 1999; Kaptelini y Nardi, 2006). De esta manera, la teoría de la actividad se interesa en el análisis de la actividad humana; y por ello, nos parece pertinente para analizar la actividad del diseño de cursos en línea. De manera específica, esta teoría nos permite analizar las interacciones de los profesionales implicados en cada una de las fases del proceso de diseño instruccional (i.e. análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación) desde la perspectiva de los diseñadores instruccionales.

Leontiev (1984) distingue tres niveles en la actividad humana: la actividad, las acciones y las operaciones. En el marco de esta teoría, una actividad podría definirse de manera general como la relación entre el sujeto y el objeto de la actividad, ya que el objeto de una actividad es esencial para distinguir una actividad de otra. Leontiev (1984) considera que las acciones son los elementos esenciales de las actividades humanas; es decir, una actividad existe en forma de acciones (p. ej. la actividad de trabajo existe en forma de diversas acciones de trabajo). Por otra parte, las operaciones son los procesos automáticos que permiten la realización de la acción; es decir, son los medios de realización de la acción. De esta manera, la actividad tiende a un motivo, las acciones a una meta consciente y las operaciones a las condiciones automáticas de realización.

Engestrom (1991) considera también cuatro subtriángulos que constituyen potencialmente la actividad y están representados en la figura 1. El subtriángulo de producción se centra en los polos sujeto-instrumento-objeto y se refiere a la utilización de instrumentos por parte de los sujetos con el propósito de lograr un objetivo que la necesidad demanda (el objeto de la actividad). El subtriángulo de consumo se enfoca en los polos sujeto-comunidad-objeto y hace referencia a la realización de la actividad en respuesta a una necesidad compartida por los miembros de la comunidad y del sujeto. El subtriángulo de intercambio se enfoca en los polos sujeto-reglas-comunidad y permite analizar los intercambios que se llevan a cabo entre los diversos actores de la comunidad de acuerdo con las reglas formales o informales que estructuran la actividad misma. El subtriángulo de distribución se centra en los polos objeto-comunidad-división de tareas y aporta una visión de la manera en que el objeto de la actividad se distribuye en el entorno; es decir, la forma en que se realiza la repartición de las acciones según la jerarquía de poderes entre los sujetos y la comunidad.



Figura 1. Sistema de la actividad humana con polos y subtriángulos traducido y adaptado de Engestrom (1999)



Engeström (1999) identifica cuatro niveles posibles de tensiones en un sistema de actividad. Dichas tensiones se refieren a una especie de oposiciones que juegan un rol importante en la transformación y la producción de innovaciones; es decir, las tensiones no representan necesariamente conflictos o problemas, sino que pueden impulsar transformaciones y ser generadoras de cambio (Engeström, 2001). En las tensiones de primer nivel, el objeto tiene un valor relacionado a su uso y un valor relacionado a su intercambio en el sistema; lo cual produce un dilema inicial (de doble naturaleza) frente a cada elemento del sistema de actividad. En un segundo nivel, las tensiones pueden existir entre cada uno de los elementos del sistema. El tercer nivel de tensiones se manifiesta cuando las motivaciones relacionadas con la producción del objeto entran en conflicto con la cultura dominante de la actividad tal como existe en un contexto antes de la introducción de una forma de actuar diferente. Las tensiones de tercer nivel pueden manifestarse en el sujeto (la dimensión cultural/histórica) o en la cultura de la comunidad. Finalmente, el cuarto nivel de tensiones tiene el potencial de producir innovaciones y ocurre entre un sistema de actividad y otros sistemas de actividad vecinos que comparten los mismos objetos.

3. METODOLOGÍA

La investigación presentada en este artículo se posiciona en el paradigma explicativo de la investigación cualitativa, particularmente, en la perspectiva fenomenológica (Poisson, 1991) debido a que se busca privilegiar en todo momento la percepción de los participantes y tiene como objetivo comprender el fenómeno estudiado desde su perspectiva. Los participantes se reclutaron siguiendo la técnica de muestreo 'bola de nieve' (Fortin y Gagnon, 2010) puesto que una vez reclutados, ellos mismos sugieren el nombre de otras personas que podrían cumplir los criterios

de inclusión. Posteriormente, se verificó la admisibilidad al estudio de las personas sugeridas quienes debían reunir los siguientes requisitos: (1) expresar su consentimiento a participar en el estudio, (2) ejercer como diseñadores instruccionales en instituciones de educación superior y (3) contar con experiencia mínima 1 año en el puesto de diseñador instruccional. Los datos fueron recopilados siguiendo el método de auto-reporte (Bachelor y Joshi, 1986) en el que se solicita a los participantes describir por escrito lo que piensan con respecto a una situación en particular.

El instrumento utilizado para la recolección de la información consistió en un cuestionario semiabierto en línea distribuido durante el período 2014-2015 por *SurveyMonkey* con el fin de recopilar datos sociodemográficos (edad, sexo, años de experiencia y formación académica) e identificar la percepción de los diseñadores instruccionales con respecto a su profesión. Los textos producidos por los participantes fueron analizados con el programa de análisis cualitativo *QDA Miner*. La codificación de dichos textos se llevó a cabo siguiendo las etapas del análisis de contenido propuestas por L'Écuyer (1990). De esta manera, luego de lecturas preliminares de los datos, se privilegió la unidad de sentido para clasificar los enunciados. Se prosiguió entonces a la categorización y clasificación por temas de los enunciados siguiendo el modelo de categorías emergentes del material analizado.

4. RESULTADOS

4.1. El perfil de los diseñadores instruccionales

Los participantes del estudio son 12 diseñadores instruccionales ejerciendo en instituciones de educación superior del área metropolitana de Monterrey, Nuevo León (11 mujeres y 1 hombre). Con respecto a la formación académica, los 12 participantes poseen estudios de licenciatura, 10 de ellos estudios concluidos de maestría y 1 participante cuenta con el grado de doctorado. De manera específica, las licenciaturas de los participantes son en las disciplinas de pedagogía (7), lingüística (4) y literatura (1). Las maestrías son en el área de educación (2), tecnología educativa (3), psicopedagogía (1), administración de la educación (1), enseñanza de lenguas extranjeras (1), recursos humanos (1) y artes (1). Como mencionado anteriormente solo 1 participante cuenta con doctorado en *Curriculum & Instruction*. En resumen, cada participante cuenta con estudios en una disciplina relacionada con la educación y/o experiencia como docente.

En cuanto a la experiencia laboral, los resultados arrojaron que 5 participantes llevan de 3-4 años en el ejercicio de su profesión y 4 de ellos tienen de 1-2 años; es decir, la mayoría no cuenta con más de cuatro años de experiencia. Sólo 1 participante ha ejercido su carrera por más de 9 años y 2 de ellos se han desempeñado como diseñadores instruccionales durante 5-6 años. La tabla 1 presenta a los participantes del estudio según sus años de experiencia como diseñadores instruccionales y el último grado de estudios.



Tabla 1. Descripción de los participantes por años de experiencia y último grado de estudios.

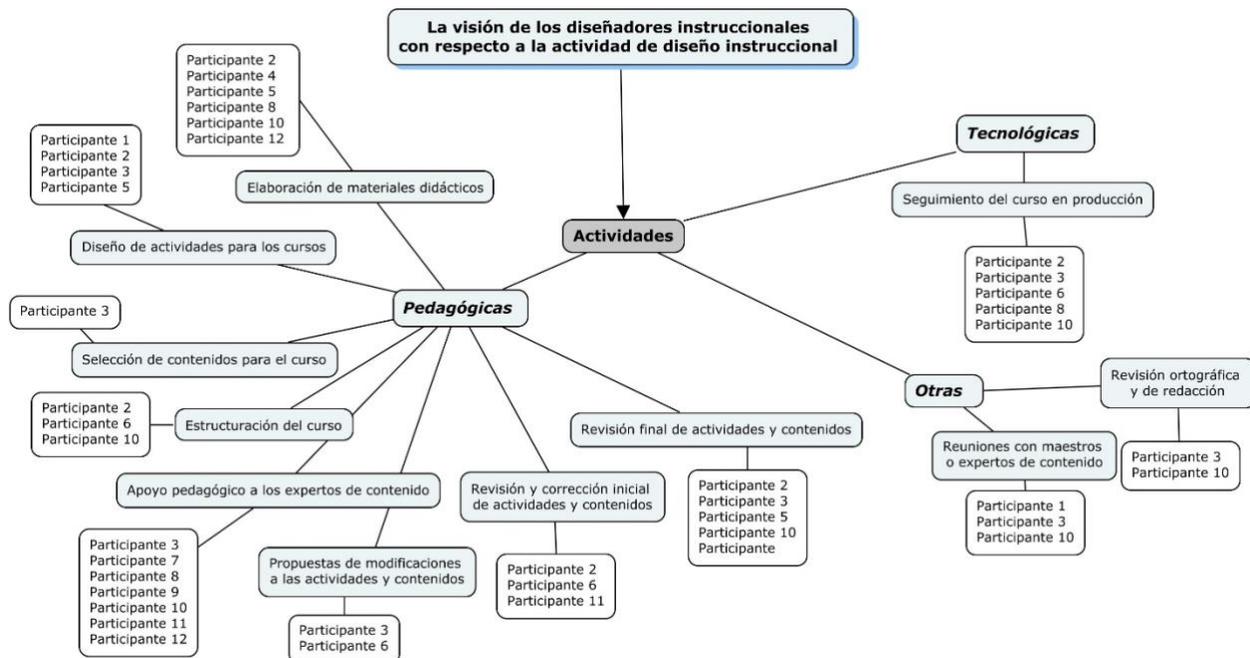
Años de experiencia	Licenciatura	Maestría	Doctorado
1-2 años	1	3	0
3-4 años	1	4	0
5-6 años	0	2	0
9-10 años	0	0	1

4.2. Las actividades de los diseñadores instruccionales en instituciones de educación superior en el noreste mexicano.

De acuerdo con la información recopilada, las acciones que los participantes declaran llevar a cabo en el contexto de su profesión como diseñadores instruccionales son: (1) la elaboración de materiales didácticos, (2) el diseño de actividades para los cursos, (3) la selección de contenidos para el curso, (4) la estructuración del curso, (5) las propuestas de modificaciones a las actividades y contenidos del curso, (6) el apoyo pedagógico a los maestros y tutores, (7) las reuniones con los maestros expertos de contenido, (8) la revisión y corrección inicial de las actividades y contenidos del curso, (9) el seguimiento del curso durante el proceso de producción con grafistas y desarrolladores web, (10) la revisión final de las actividades y contenidos del curso, así como (11) la revisión ortográfica y de redacción. La figura 2 presenta la visión por partes de cada uno de los participantes con respecto a las actividades y tareas realizadas en el contexto de su profesión.



Figura 2. Visión de los participantes con respecto a las actividades de diseño instruccional.



4.3. Las tensiones en el diseño instruccional de cursos en línea

De acuerdo con los datos obtenidos, los polos del sistema de actividad propuestos por Engestrom (2015) y Engeström, Miettinen y Punamäki-Gitai (1999) para el análisis de una actividad se han adaptado al contexto de este estudio de la siguiente manera:

- Sujeto: hace referencia al individuo o grupo de individuos que el observador elige analizar. En el caso de esta investigación, se hace alusión a un grupo de diseñadores instruccionales.
- Objeto: definido como la actividad u objetivo que busca realizarse. En este estudio, se refiere a crear un curso en línea.
- Instrumento: se hace alusión a los instrumentos materiales o simbólicos que median la actividad. Con relación a este trabajo, se hace referencia a todos los recursos disponibles con los que cuentan los diseñadores instruccionales para realizar la actividad.
- Comunidad: está compuesta por un conjunto de sujetos que comparten el mismo objetivo (p.ej. crear un curso en línea) pero que se distinguen de los diseñadores instruccionales. En el contexto del diseño instruccional de cursos en línea, la comunidad está representada por los maestros expertos de contenido, los desarrolladores web, los grafistas y los supervisores de los diseñadores instruccionales.

- División de tareas: consiste en la repartición horizontal de las acciones entre los sujetos y los miembros de la comunidad y a la jerarquía vertical de estatus y poderes de los miembros de la comunidad. En este estudio, se refiere a los roles y responsabilidades de cada uno de los miembros de la comunidad en el proceso de diseño de un curso en línea.
- Reglas: hacen alusión a las normas, convenciones y hábitos implícitos y explícitos que mantienen y regulan las acciones y las interacciones al interior del sistema de actividad. Las fechas de entrega y los estándares de calidad son ejemplos de reglas en esta investigación.

Los resultados preliminares de este estudio exploratorio hacen emerger tensiones en el sistema de actividad que resume la práctica profesional de los diseñadores instruccionales que participaron en esta investigación. En total, se identificaron tres categorías de tensiones correspondientes a los subtriángulos de intercambio, de distribución y al subtriángulo que une los polos de sujeto-comunidad-objeto.

4.3.1. Tensiones de intercambio (sujeto-reglas-comunidad)

El subtriángulo de intercambio, representado en la figura 3, permite analizar las interacciones que se llevan a cabo entre los sujetos y los diversos actores de la comunidad de acuerdo con las reglas formales o informales que estructuran la actividad del diseño instruccional de cursos en línea.

Figura 3. Representación de las tensiones de intercambio



Entregas de trabajo tardías

La mayoría de las preocupaciones expresadas por los participantes se refieren a los tiempos de entrega. Por ejemplo, se hace referencia al estrés producido por el poco tiempo para realizar propuestas y modificaciones: “se vive en constante estrés por los tiempos de entrega de cada producto” (Participante 5). Este tipo de tensión está relacionada con las reglas y prácticas comunes establecidas en las instituciones educativas con respecto a los tiempos de entrega que se exigen al diseñador instruccional y a los miembros de la comunidad, particularmente a los profesores expertos de contenido. “Otra cosa que pasa es que el maestro entrega tarde y luego el DI se ve muy apurado para terminar la retroalimentación, eso merma la calidad del producto a entregar” (Participante 10). “Muchas veces el equipo docente no responde como se debe, entrega todo fuera de tiempo” (Participante 1).

4.3.2. Tensiones de distribución (objeto-comunidad-división de tareas)

Como se mencionó anteriormente, el subtriángulo de distribución representado en la figura 4 se centra en los polos objeto-comunidad-división de tareas y permite analizar la manera en que se realiza la repartición de las acciones según la jerarquía de poderes en los miembros de la comunidad. Los resultados demuestran que la valorización de la práctica de su profesión por parte de la comunidad es casi inexistente.

Figura 4. Representación de las tensiones de distribución.



Falta de reconocimiento

Esta tensión se refiere a la percepción que se tiene de la repartición del trabajo realizado por los actores implicados en el diseño instruccional de un curso en línea. Los participantes sugieren una distribución desequilibrada del reconocimiento que se otorga a los implicados en el diseño exitoso de un curso en línea. *“No se valora el trabajo del diseño instruccional, al final de cada curso, el crédito se le otorga al profesor experto en el tema, sin considerar cuáles fueron las propuestas y/o mejoras de diseño instruccional”* (Participante 3). *“Casi nunca valoran el trabajo del DI”* (Participante 11).

4.3.3. Tensiones sujeto-comunidad-división de tareas

Un tercer tipo de tensión que se identifica en este estudio y se representa en la figura 5, hace alusión a las interacciones entre los polos sujeto-comunidad-división de tareas. Esta variedad de subtriángulo permite analizar cómo se reparte el trabajo de producción de un curso de manera horizontal y vertical entre los diseñadores instruccionales y los otros miembros de la comunidad. Este tipo de tensión incluye la cesión de responsabilidad y carga de trabajo, la confusión de roles y el rechazo de la orientación pedagógica.

Figura 5. Representación de las tensiones sujeto-comunidad-división de tareas.



Cesión de responsabilidad y carga de trabajo

Esta tensión se refiere a la distribución desequilibrada de responsabilidades y tareas entre los diseñadores instruccionales y los maestros expertos de contenido. Los participantes manifiestan una cierta cesión de responsabilidad o carga laboral que va en detrimento del trabajo colaborativo. Según lo estipulado por los participantes, *“posterior a la entrega de material por parte del maestro- autor se le dan sugerencias sobre aspectos didácticos”* (Participante 7). A pesar de que el maestro experto de contenido y el diseñador instruccional comparten algunas tareas pedagógicas como la selección de contenidos, la estructuración del curso y la revisión final del curso; denotan esa cesión

de responsabilidad hacia el diseñador instruccional. *“Algo que siempre, siempre pasa es que el profesor deja al DI todo el trabajo y ya no interviene para hacer las mejoras correspondientes al curso”* (Participante 10).

Confusión de roles

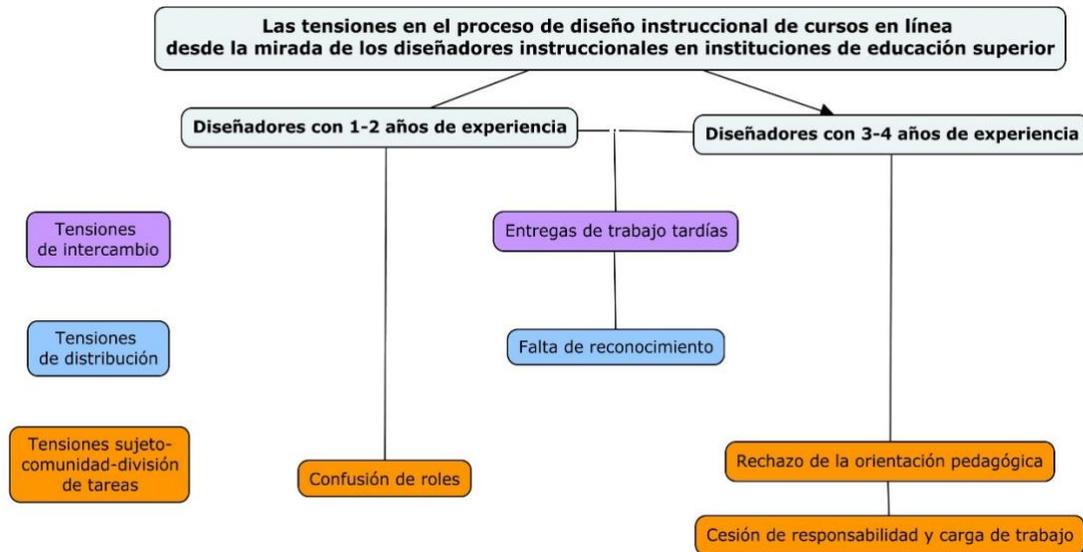
Esta tensión hace referencia a las ideas equivocadas con respecto a los roles de los actores involucrados en la actividad de diseño de un curso en línea. Los participantes declaran que su profesión no es muy conocida y en particular, indican que su rol es con frecuencia malinterpretado. *“Un aspecto negativo es que la profesión de diseño instruccional no es muy conocida como las ingenierías u otras y a veces se piensa que el trabajo del diseñador instruccional es sólo revisar ortografía y redacción.”* (Participante 3).

Rechazo de la orientación pedagógica

Esta tensión se refiere al rechazo de la función de apoyo pedagógico que brindan los diseñadores instruccionales al equipo docente. *“Muchas veces el equipo docente no responde como se debe, entrega todo fuera de tiempo, no acepta tus propuestas, el contenido enviado no cumple los requisitos”* (Participante 1). Tal como lo manifestó la mayoría de los participantes, una de las funciones de los diseñadores instruccionales consiste en *“asesorar pedagógicamente a los profesores diseñadores de contenido de cursos, sobre los contenidos desarrollados, alineación de actividades de acuerdo al nivel educativo al que va dirigido el curso”* (Participante 12). Sin embargo, declaran también la existencia de algunos casos en que se presenta una reticencia o rechazo al rol de asesor pedagógico en detrimento de la calidad del curso en línea. Dicha reticencia se manifiesta en el rechazo de modificaciones y sugerencias de cambios a la propuesta inicial. La figura 6 muestra un esquema representando la visión de los participantes con respecto a las tensiones de la actividad de diseño instruccional según los años de experiencia profesional.



Figura 6. La visión de los participantes según su experiencia profesional.



5. DISCUSIÓN

Las tensiones identificadas en este estudio ocurren específicamente en los polos de intercambio y de distribución; es decir, en los polos que implican la repartición de las acciones según la jerarquía de los actores implicados y de acuerdo con las reglas institucionales que estructuran la actividad. La tensión de entregas tardías identificada en este estudio concuerda con los hallazgos de Sharif y Cho (2015), donde cumplir con las fechas de entrega y negociar con los expertos de contenido se destacan como uno de los retos en el trabajo de los diseñadores instruccionales encuestados en universidades canadienses de habla inglesa. En el mismo sentido, Argueta-Velázquez y Ramírez-Montoya (2017) enumeran el tiempo como uno de los retos que el equipo de trabajo tuvo que enfrentar durante el diseño de un MOOC que integraba recursos educativos abiertos y gamificación. Una de las competencias esperadas de los diseñadores instruccionales identificadas por Charlier (2014) es la capacidad de ejercer el rol de mediadores entre los diferentes actores al servicio de la realización de proyectos pedagógicos. Es posible que las tensiones identificadas en este estudio tengan una relación con la competencia de los diseñadores instruccionales para ejercer el rol de mediadores y con los años de experiencia en el puesto. De manera particular, las tensiones identificadas en el marco de esta investigación conciernen a los diseñadores que cuentan con experiencia entre 1 y 4 años solamente. Así mismo, dichas tensiones están relacionadas solamente con los actores que comparten la dimensión pedagógica del diseño de cursos en línea (i.e. diseñadores instruccionales y maestros expertos de contenido) y no con otros miembros de la comunidad como programadores web o grafistas. Esto concuerda con la tendencia en literatura científica donde los investigadores se centran en el estudio de casos conformados por (a) un diseñador instruccional y un profesor universitario o bien (b) un diseñador instruccional y un

experto de contenido. Argueta-Velázquez y Ramírez-Montoya (2017) reportaron problemas de comunicación entre los especialistas al inicio del proyecto de diseño de un MOOC; dichos problemas fueron abordados por los diseñadores instruccionales quienes se encargaron de conciliar las visiones del cliente y los expertos de contenido.

Las tensiones identificadas en los polos sujeto-comunidad-división de tareas, particularmente la tensión de falta de reconocimiento sugiere una posible jerarquía vertical en las instituciones educativas que privilegia el estatus de profesor. La tensión de rechazo de la orientación pedagógica identificada en este estudio concuerda con los resultados resumidos por Basque (2014):

Muchos profesores universitarios, cuando se les proponen los servicios de un consejero pedagógico, un diseñador instruccional, un ingeniero (tecno) pedagógico o un tecnólogo educativo, se preguntan cómo una persona que no es experta en la disciplina que ellos enseñan podrá ayudarlos de manera significativa y útil en la preparación de sus cursos. De hecho, muchos no lo creen demasiado en el inicio. Algunos incluso muestran una marcada reticencia para permitir que otra persona entre en su universo educativo. [traducción libre] (p. XVII).

Es posible que la falta de reconocimiento y el rechazo de orientación pedagógica estén relacionados con el desconocimiento de la profesión. En el estudio realizado por Sugar y Luterbach (2016), uno de los diseñadores instruccionales universitarios destacó la falta de colaboración y de comunicación con su equipo de trabajo como una práctica ineficaz provocada porque los miembros de su equipo lo consideraban un consultante técnico, no un especialista del aprendizaje; por ende, rechazaron cualquier tipo de apoyo en lo referente a las tareas pedagógicas durante el diseño del curso. En lo referente a la tensión de confusión de roles, tal como lo menciona Basque (2014), la profesión de diseñador instruccional sigue siendo desconocida y poco se reconoce la experiencia y las habilidades que requiere su práctica:

En general, [los profesores universitarios] ignoran que muchos académicos que trabajan en un campo disciplinario llamado "Tecnología educativa" han desarrollado una variedad de herramientas conceptuales que podrían facilitar enormemente su trabajo en la preparación de su curso y la mejora de su enseñanza. [traducción libre] (p. XVII).

Esto concuerda con los resultados del estudio de Sharif y Cho (2015) donde los diseñadores instruccionales encuestados declaran que al presentarse como diseñadores instruccionales las personas desconocen la profesión (52%), piensan que son personal de soporte técnico (28%), piensan que son instructores (15%) o que desempeñan otras funciones no relacionadas con su puesto (5%). De la misma manera, los diseñadores instruccionales que participaron en el estudio realizado por Ritzhaupt y Kumar (2015) reportaron que los miembros de la institución donde laboran los consideran como parte del personal técnico o del departamento de sistemas informáticos y no como especialistas en diseño instruccional.





6. CONCLUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten describir algunas tensiones existentes en el proceso de diseño instruccional de cursos en línea. Tal como lo afirman diversos autores, las tensiones pueden convertirse en generadoras de cambio que permiten transformaciones en el desarrollo de actividades. Con el aumento de la demanda de cursos en línea, existe la posibilidad que la profesión de diseñador instruccional sea eventualmente reconocida y que se busque mejorar los procesos del diseño de cursos en línea. Lo anterior podría lograrse mediante planes de acción concretos que especifiquen las funciones y tareas de ambos actores: el profesor y el diseñador instruccional y que valoricen, a su vez la profesión de este último y su trabajo colaborativo con el primero con el fin de enriquecer el producto: los cursos en línea.

Diversos autores hacen alusión a la competencia comunicativa y la capacidad de diálogo (Argueta-Velázquez y Ramírez-Montoya, 2017; Klein y Jun, 2014; Ritzhaupt y Kumar, 2015) como aspectos determinantes para el trabajo en equipo y la gestión de proyectos de diseño instruccional. Se recomienda integrar cursos de gestión de proyectos y de competencia comunicativa en los programas de formación inicial y de formación continua de especialistas del diseño instruccional.

En cuanto a los límites del estudio, los resultados presentados en este artículo se limitan a la percepción de los diseñadores instruccionales con respecto al ejercicio de su profesión en un contexto específico. Como futuras líneas de investigación, se recomienda realizar estudios cualitativos enfocados en casos que incluyan la perspectiva de otros actores implicados en el diseño instruccional de cursos en línea; por ejemplo, estudios basados en la tercera generación de la teoría de la actividad que permitan caracterizar las perspectivas de expertos de contenido, diseñadores instruccionales, profesores, tutores, etc. para analizar las diferentes perspectivas de cada uno y la posible transformación del proceso de diseño de cursos en línea en contextos determinados. De la misma manera, se sugiere la realización de estudios basados en enfoques distintos al aquí presentado con la finalidad de enriquecer los conocimientos sobre el objeto de estudio.

7. AGRADECIMIENTOS

El material que se presenta en este artículo se realizó en el marco de una investigación financiada por la beca CONACYT-I2T2 NUEVO LEÓN para estudios doctorales en Tecnología Educativa.

REFERENCIAS

Argueta-Velázquez, M., & Ramírez-Montoya, M. S. (2017). Innovación en el diseño instruccional de cursos masivos abiertos con gamificación y REA para formar en sustentabilidad energética. *Education in the Knowledge Society*, 18(4), 75–96.



- Bachelor, A., & Joshi, P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie: guide pratique*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Basque, J. (2014). Préface. En *La formation en ligne. Les conseillers et ingénieurs pédagogiques* (pp. XVII–XX). Canada: Presses Université Laval.
- Benítez Lima, M. G. (2010). El modelo de diseño instruccional Assure aplicado a la educación a distancia. *Tlatemoani. Revista Académica de Investigación*, Marzo 2010(1). Recuperado de http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/01/pdf/63-77_mgbl.pdf
- Charlier, B. (2014). Préface. En *La formation en ligne. Les conseillers et ingénieurs pédagogiques* (pp. XXI–XXIV). Canada: Presses Université Laval.
- Chiappe Laverde, A. (2008). Diseño instruccional: oficio, fase y proceso. *Educación y Educadores*, 11(2), 229–239. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411215>
- Engestrom, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. En Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki-Gitai (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19–38). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research* (Second edition). New York, NY: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki-Gitai, R.-L. (Eds.). (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- Fortin, F., & Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal: Chenelière éducation.
- Gray, C. M., Dagi, C., Demiral-Uzan, M., Ergulec, F., Tan, V., Altuwaijri, A. A., ... Boling, E. (2015). Judgment and Instructional Design: How ID Practitioners Work In Practice. *Performance Improvement Quarterly*, 28(3), 25–49. <https://doi.org/10.1002/piq.21198>
- Gustafson, K., & Branch, R. (2007). What is instructional design? En R. Reiser & J. Dempsey, *Trends and issues in Instructional Design and Technology* (2, illustrated ed., pp. 11–16). Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Jardines-Garza, F. J. (2011). Revisión de los principales modelos de diseño instruccional. *Innovaciones de Negocios*, 8(16), 357–389. Recuperado de: <http://eprints.uanl.mx/12561/1/A7.pdf>



- Kaptelinin, V., & Nardi, B. A. (2006). *Acting with technology: activity theory and interaction design*. En *Acting with technology*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Klein, J. D., & Jun, S. (2014). Skills for Instructional Design Professionals. *Performance Improvement*, 53(2), 41–46. <https://doi.org/10.1002/pfi.21397>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Québec, Canada: Les Presses de l'Université du Québec.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, Conscience, Personnalité*. Union Soviétique: Éditions du progrès.
- López Arreguín, M. J. (2012). *Estrategias de diseño instruccional para facilitar el proceso de apropiación tecnológica en profesores que incorporan recursos educativos abiertos en educación virtual*. (Maîtrise, Escuela de Graduados en Educación. Tecnológico de Monterrey). Recuperado de <http://catedra.ruv.itesm.mx/bitstream/987654321/563/1/Marijo%20tesis.pdf>
- Martínez Rodríguez, A. del C. (2009). El Diseño Instruccional en la Educación a Distancia. Un acercamiento a los Modelos. *Apertura, Año 9(10)*, 104–119.
- Meza Cano, J. M., De la Rosa Gómez, A., & González Santiago, E. (2018). Diseño instruccional de Unidades de Apoyo para el Aprendizaje con base en autorregulación para la orientación de estudiantes de psicología en línea. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (62), 94. <https://doi.org/10.21556/edutec.2017.62.1005>
- Molenda, M. y Januszewski, A. (2018). *Educational Technology. A definition with commentary* (pp. 141–174). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Recuperado de <http://proxy2.hec.ca/login?url=http://site.ebrary.com/lib/hecm/Doc?id=10225744>
- Potvin, C., Power, T. M., & Ronchi, A. (2014). *La formation en ligne. Les conseillers et ingénieurs pédagogiques*. Canada: Presses Université Laval.
- Power, M. (2008). *Le conseiller pédagogique réflexif*. Recuperado de <http://marigold.cantookstation.com/resources/5818f62f2357945e3b399ee7>
- Richey, R., Klein, J. D., & Tracey, M. W. (2011). *The instructional design knowledge base: theory, research, and practice*. New York: Routledge.
- Ritzhaupt, A. D., & Kumar, S. (2015). Knowledge and Skills Needed by Instructional Designers in Higher Education. *Performance Improvement Quarterly*, 28(3), 51–69. <https://doi.org/10.1002/piq.21196>



- Ruiz-Díaz, F. L., & Vilanova, G. (2017). Formación de recursos humanos en ambientes mediados por tecnología. Perspectivas y orientaciones desde la mirada de los diseñadores instruccionales. *Informe Científico Técnico UNPA*, 9(2), 45–77.
- Scoppio, G., & Luyt, I. (2017). Mind the gap: Enabling online faculty and instructional designers in mapping new models for quality online courses. *Education and Information Technologies*, 22(3), 725–746. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9452-y>
- Sharif, A., & Cho, S. (2015). 21st-Century Instructional Designers: Bridging the Perceptual Gaps between Identity, Practice, Impact and Professional Development. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(3), 72. <https://doi.org/10.7238/rusc.v12i3.2176>
- Spector, J. M. (2012). *Foundations of educational technology: integrative approaches and interdisciplinary perspectives*. New York: Routledge.
- Sugar, W. A., & Luterbach, K. J. (2016). Using critical incidents of instructional design and multimedia production activities to investigate instructional designers' current practices and roles. *Educational Technology Research and Development*, 64(2), 285–312.

Para citar este artículo:

Patiño, A., y Martínez Cantú, A. G. (2019). Tensiones en el diseño instruccional de cursos en línea en instituciones de educación superior. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (69), 102-120. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.69.1381>

