



## El diseño de entornos educativos virtuales como desafío y vertiente para el aprendizaje: Significados del docente universitario

*The Design of Virtual Educational Environments as a Challenge and Approach for Learning:  
Meanings of the University Teacher.*

-   Claudia Mendizábal (C.M.); Universidad Veracruzana (México)
-   Esmeralda Alarcón (E.A.); Universidad Veracruzana (México)
-   Karla Martínez-Ramila (K.M-R); Universidad Veracruzana (México)

### RESUMEN

La expansión de la educación virtual plantea desafíos en la organización y sistematización de la enseñanza para asegurar aprendizajes significativos. Este artículo presenta resultados parciales que forman parte del proyecto de investigación "Caracterización del aprendizaje en educación virtual: caso Licenciatura en Enseñanza de las Artes", cuyo objetivo fue identificar los elementos que intervienen en el aprendizaje de los estudiantes dentro de la plataforma institucional Eminus de una universidad pública estatal, mexicana. Se siguió una metodología cualitativa desde el interaccionismo simbólico, empleando grupos focales con 14 docentes de tres regiones universitarias. Los resultados evidencian que la ausencia de un diseño instruccional fundamentado y la carencia de un marco curricular cohesivo impactan negativamente en los objetivos de aprendizaje significativos. Se identificaron como factores críticos: la desarticulación entre contenidos artísticos y pedagógicos, así como las limitaciones institucionales que restringen la autonomía docente. Se concluye que es fundamental desarrollar un diseño instruccional contextualizado que integre competencias pedagógicas, tecnológicas y disciplinares del profesorado.

### ABSTRACT

*The expansion of virtual education poses challenges in the organization and systematization of teaching to ensure meaningful learning. This article presents partial results from the research project "Characterization of Learning in Virtual Education: Case Study of the bachelor's degree in arts education, LENA", which aimed to identify the elements involved in student learning within the institutional platform Eminus at a Mexican public state university. A qualitative methodology based on symbolic interactionism was followed, using focus groups with 14 teachers from three university regions. The results show that the absence of a well-founded instructional design and the lack of a cohesive curricular framework negatively impact meaningful learning outcomes. Critical factors were identified: the disconnection between artistic and pedagogical content, as well as institutional limitations that restrict teacher autonomy. It is concluded that developing a contextualized instructional design that integrates pedagogical, technological, and disciplinary competencies of the teaching staff is fundamental.*

### PALABRAS CLAVE - KEYWORDS

Educación virtual, diseño instruccional, currículum, aprendizaje virtual, enseñanza de las artes

*Virtual education, instructional design, curriculum, virtual learning, arts education*



## 1. INTRODUCCIÓN

A medida que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se consolidan en la educación, los entornos educativos han evolucionado hacia modelos más flexibles y abiertos, promoviendo la adopción de plataformas digitales para el aprendizaje (Engel, 2022; Del Prete, 2019; Pardo y Cobo, 2020; Rama, 2019; Chan-Núñez, 2016; Fainholc, 2016). Sin embargo, esta expansión plantea desafíos, especialmente en la organización y sistematización de la enseñanza, que constituyen la base para asegurar aprendizajes significativos en los espacios virtuales (Zuluaga et al., 2022; Santillán y Jaramillo, 2021; Sanabria, 2020; Marciniak y Gairín, 2017).

Desde su concepción, la educación virtual se asume como un sistema de formación dentro de una plataforma digital que se caracteriza por el estudio autónomo e independiente, que no solo traslada procesos de enseñanza tradicionales a entornos digitales, sino que exige un rediseño pedagógico coherente con los recursos tecnológicos y las necesidades de los estudiantes (García, 2020; Durán et al., 2015; Cabero y Romero, 2010). Al respecto Fainholc (2016) menciona que para una correcta concreción de la educación virtual, se requiere de: evaluación diagnóstica, promoción de aprendizajes autónomos y resolutivos, incluir elementos culturales, crear estructuras organizativas estratégicas, promover la investigación y la capacitación de todos los participantes.

En el mismo sentido (García, 2020) señala que los elementos mínimos que se tienen que considerar en un modelo de formación virtual son: a) separación física del profesor y los estudiantes; b) posibilidad de estudio independiente y autónomo; c) soporte institucional y académico; d) comunicación e interacción sincrónica o asincrónica; e) infraestructura tecnológica; f) infraestructura organizacional; g) soporte pedagógico-didáctico; y h) mecanismos de aseguramiento de la calidad en las prácticas educativas, sobre todo para garantizar el desarrollo de aprendizajes significativos en los estudiantes.

Es precisamente en los elementos anteriores en los que se ubica uno de los retos más importantes que enfrentan las instituciones que incorporan sistemas formativos a través de la educación virtual; se trata de la falta de atención al diseño instruccional y la reconceptualización de las prácticas educativas para el aseguramiento de los aprendizajes (Zuluaga et al., 2022; De la Torre y Sosa, 2018). En la mayoría de los casos la puesta en marcha de una nueva oferta educativa a través de la educación virtual se ha hecho desde el traslado automático de la dinámica de trabajo presencial a las plataformas virtuales, sin una estructuración previa que integre de manera coherente los aspectos disciplinarios, tecnológicos y pedagógicos, lo cual termina impactando en la experiencia y efectividad del proceso formativo (Silva et al., 2016). De ahí la relevancia del diseño instruccional en los entornos virtuales, que adquieren identidad propia y que en su operación despliegan elementos que implican una verdadera reingeniería de los procesos formativos.

### 1.1. El currículum y el diseño instruccional en entornos virtuales

La sociedad del conocimiento como impulsora de la educación virtual requiere una nueva valoración sobre el currículum, en este sentido desde el contexto latinoamericano éste se concibe como una práctica compleja resultado de una propuesta político-educativa

conformada por aspectos estructurales-formales y procesuales- prácticos (De Alba, 1998; Sacristán, 2007). Además, lejos de entenderse como un concepto estático, se asume como una práctica compleja y de construcción cultural que supera asunción solo como un plan de estudios porque no se reduce a un conjunto de materias y conocimientos propios de un campo disciplinar. En suma, se considera como el resultado de un entramado de prácticas culturales y necesidades contextuales, configurado desde las interacciones de sus agentes educativos.

Al respecto, Sacristán (2010) menciona que dentro de la sociedad de la información y el conocimiento se proponen “nuevos sentidos al conocimiento “enseñable”, regulaciones muy distintas de esos contenidos, unas formas de poner en contacto a los aprendices con los contenidos, nuevas formas de control, así como una ruptura de las coordenadas espacio-temporales tradicionales con las que se regulaba un artefacto cultural construido como es el currículum” (p. 201). Desde esta perspectiva la noción de currículum necesita ser reconfigurada para los entornos educativos expandidos, especialmente dentro de la educación virtual, dado que moldea la organización escolar y la práctica educativa (Sacristán, 2007), si desde el desarrollo curricular no se está pensando en las particularidades de la educación virtual, no se atenderán de forma articulada e integral sus necesidades, retos y desafíos, lo cual desembocará en deficiencias en el proceso formativo de los estudiantes y en sí a una desigualdad del conocimiento y difícilmente tendrá un impacto en la formación.

De tal forma que para fomentar aprendizajes significativos, el currículum tiene que estar en constante revisión y ajuste para hacer frente a los cambios que se generan en la ciencia, tecnología, cultura y economía. Por consiguiente, el diseño pedagógico de las prácticas mediadas por tecnología también se ve afectado.

El diseño se entiende como un proceso anticipatorio que planifica, organiza y orienta una actividad (Chiappe, 2008; Serrano y Ponds, 2008; Bruner, 1969), mientras que lo pedagógico atiende lo educativo. En consecuencia, un diseño pedagógico es el proceso que permite la preparación, organización y sistematización de los contenidos, para traducirlos en el diseño de estrategias, técnicas y recursos didácticos que de forma coherente y pertinente aseguren aprendizajes en los estudiantes (Chiappe, 2008). Por lo tanto si se trata de anticipar, dirigir y evaluar, es necesario cuestionarse: ¿a quién?, ¿qué?, ¿para qué?, ¿cuándo? y ¿cómo?.

En este sentido, el nuevo rol de los docentes como facilitadores del aprendizaje conlleva a la necesidad de desarrollar competencias disciplinares y aquellas de carácter pedagógico, tecnológico, comunicativo, de gestión e investigación (Gómez, 2017), éstas permitirán hacer frente al trabajo del diseño instruccional, el cual no sólo implica el dominio de conocimientos disciplinares y la organización de estos sin mayor reflexión, sino que diseñen y organicen los conocimientos, así como las estrategias didácticas adecuadas, según el recurso tecnológico y las características de los estudiantes, orientadas a construir ambientes virtuales de aprendizaje. En resumen, la presencia del docente en la educación virtual se ubica desde las etapas del diseño instruccional, no solamente en la administración, seguimiento, retroalimentación y evaluación.

De este modo, el diseño instruccional se define desde ese proceso anticipatorio al diseño - diagnóstico-, posteriormente la planeación y organización de contenidos, desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje; construcción de instrumentos de evaluación que triangulen el contenido, lo procedimental y actitudinal, con relación a los aprendizajes y

competencias esperadas; por último, el monitoreo y evaluación. Entre los modelos más comunes en la educación virtual encontramos ADDIE, Dick y Carey, ASSURE, ARCS, Gagné y Briggs, y TPACK. Siendo ADDIE el más utilizado debido a su flexibilidad para la creación de MOOC's (López y Chacón, 2020; Domínguez et al., 2018).

Dentro de la educación virtual intervienen una serie de elementos que en su articulación lógica definen una forma de organizar la enseñanza, la cual tiene inferencia en los tipos de aprendizajes que se generan en entornos educativos expandidos. Desde la teoría de la comprensión son cuatro los elementos que condicionan el aprendizaje: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua (Stone, 1999). Estos cuatro elementos se interrelacionan de forma constante, reflexiva, no como un proceso secuencial y rígido. Por tanto, responden a un proceso flexible en función de las dinámicas entre docentes, estudiantes y el contexto.

Diversos autores (Engel y Coll, 2022; Cabero, 2021; Rizo, 2020; Sierra, 2011) mencionan la importancia de la autonomía con relación al desempeño académico y la construcción de aprendizajes de los estudiantes. Ésta requiere ser orientada, favorecida y reforzada por la organización y sistematización de la enseñanza dentro de plataformas digitales para el aprendizaje. En este sentido la categoría organización y sistematización de la enseñanza se entiende como la estructura del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la plataforma tecnológica, que se caracteriza por integrar los siguientes elementos:

- a) Diseño, que involucra planeación, instrucción, actividades y evaluaciones que pueden presentarse de manera organizada y sistematizada articulando elementos pedagógicos, artísticos y tecnológicos.
- b) Tópicos generativos, son las teorías, temas y conceptos centrales para el dominio de la disciplina pedagógica y artística.
- c) Metas de comprensión, o conocidos como objetivos de aprendizaje explícitos, comprensibles y al alcance de los estudiantes.
- d) Desempeños de comprensión, a partir de actividades que propician a utilizar el conocimiento de manera flexible y en vinculación con la realidad, permitiendo la resolución de problemas del campo disciplinar.
- e) Evaluación, visto como un proceso integral, sistemático y continuo para medir resultados de aprendizaje.
- f) Currículum, proyecto político- educativo para la formación profesional que integra elementos culturales.
- g) Trabajo colegiado, integración colegiada para el intercambio de conocimientos, experiencias y problemáticas.
- h) Formación continua, proceso de formación permanente para promover el desarrollo profesional de los docentes.

Con este marco de referencia el objetivo de la investigación fue identificar los elementos que intervienen en el aprendizaje dentro de un entorno virtual de aprendizaje en una universidad pública estatal mexicana. A partir de una propuesta de exploración con seis categorías que integran aspectos tecnológicos y pedagógicos. La investigación se desarrolló en dos etapas, la primera enfocada en un acercamiento de tipo descriptivo para analizar el contexto a partir de las categorías: interactividad tecnológica real, interactividad tecnológica potencial e interactividad tecno-pedagógica. Un segundo momento para profundizar en los sentidos,

valoraciones y significados compartidos desde las categorías: aprendizaje profundo, aprendizaje superficial y, organización y sistematización de la enseñanza. Para fines de este artículo se presentan los resultados de esta última.

## 2. MÉTODO

Esta investigación es de carácter cualitativo, se caracteriza por ser inductiva, holística, naturalista, conlleva a la comprensión, otorga valor a todas las perspectivas, es humanista y flexible (Taylor y Bodgan, 2002). Se siguió un diseño desde el interaccionismo simbólico, el cual permitió aproximarse a los significados que los sujetos asignan a sus vivencias, dichos significados condicionan las prácticas tanto de los docentes como de los estudiantes que participan en procesos formativos a través de la educación virtual.

Retomando la propuesta de Tójar (2006) para este tipo de estudios, se subraya la importancia de los significados, la interacción e interpretación. En este sentido, una de las posturas que orientó la investigación es considerar al aprendizaje como un proceso que tiene lugar a partir de un consenso entre los actores principales; por consiguiente, dicho aprendizaje se construye a partir de diversas visiones y supuestos que son resultado de la interacción en la práctica cotidiana, práctica que está regulada por las intenciones formativas que convocan a docentes, estudiantes, agentes institucionales y el contexto.

### 2.1. Contexto de la investigación

El estudio se desarrolló en una universidad pública estatal mexicana. La Universidad Veracruzana (UV) cuenta con cinco sedes regionales (Xalapa, Veracruz-Boca del Río, Córdoba-Orizaba, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán). Debido a su amplia matrícula que asciende a 88,387 estudiantes de pregrado y posgrado, atendida por 6,027 docentes, con oferta educativa presente en 27 municipios distribuidos en las 5 regiones geográficas del estado, se ubica entre las cinco universidades públicas estatales más grandes de México (UV en números, 2024). En el año 2017 se creó la Licenciatura en Enseñanza de las Artes (LENA), siendo el primer programa educativo bajo modalidad híbrida que ofertó la UV a través de su plataforma institucional: EMINUS.

A través de la plataforma EMINUS, la LENA se ofrece en cuatro regiones (Veracruz-Boca del Río, Córdoba-Orizaba, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán). El plan de estudios se integra por cuatro áreas de formación: a) básica (general e iniciación a la disciplina), disciplinaria, terminal y elección libre; teniendo un total de 45 cursos, 75% de estos se imparten de manera virtual. Tiene una matrícula de 227 y 34 docentes, agrupados en todas las regiones.

### 2.2. Informantes clave

Para la selección de los docentes participantes, se tomaron en cuenta los criterios reflejados en la Tabla 1.

**Tabla 1***Descripción de criterios*

Criterios	
<b>Inclusión</b>	Experiencia de 1 año o más como docente virtual Adscripción en alguna de las regiones de la LENA Participación en actividades relacionadas con el diseño de los cursos
<b>Exclusión</b>	Carga académica menor a 10 horas Ser docente virtual en una sola región

De lo anterior se tuvo un total de 24 docentes, en busca de la participación total de los seleccionados, se mandó invitación vía correo electrónico a través de las coordinaciones regionales. Se obtuvo interés de participación de 14 docentes, pertenecientes a las regiones Veracruz, Córdoba y Poza Rica, de los cuales el 42% cuenta con doctorado y el 58% restante con maestría. Sobre el campo de formación disciplinar, ocho son del área de artes, tres de humanidades, dos de ciencias de la salud y uno de económico-administrativo (Tabla 2).

**Tabla 2***Descripción de docentes participantes en la investigación*

Región	Sexo		Campo de Formación	Disciplina	Cursos
	M	H			
Veracruz	2	2	Pedagogía Artes	Pedagógica Artística	Análisis de modelos educativos Legislación educativa Historia del arte Filosofía del arte Economía del arte Mercado del arte
Córdoba	2	3	Informática Administración Psicología Artes	Pedagógica Artística	Legislación educativa Educación especial Tópicos selectos de la administración Administración de organizaciones educativas Desarrollo empresarial Estadística de la investigación aplicada a la Enseñanza de las Artes Gestión cultural
Poza Rica	1	4	Psicología Artes	Pedagógica Artística	Legislación educativa Educación especial Estadística de la investigación aplicada a la Enseñanza de las Artes Estética del arte Filosofía del arte Economía del arte

*Nota. Fuente: Datos del personal de la Universidad Veracruzana (2023).*

Como se puede observar en la tabla, en dos regiones de la LENA laboran docentes que imparten cursos de la disciplina pedagógica sin tener formación en dicho campo del conocimiento.

### 2.3 Técnicas e Instrumentos de recogida de información

En congruencia con la metodología cualitativa y el diseño seguido se realizaron grupos focales, dicha técnica, como su nombre lo indica, permite un diálogo grupal a profundidad, que posibilita la discusión desde las diversas miradas que se tienen del fenómeno que se investiga; la participación es dirigida por un moderador, el investigador generando interacción y discusión entre los participantes a partir de las categorías e indicadores establecidas por el investigador (Merton, 1960).

Respecto al diseño de los grupos focales en primer momento se definió el objetivo, quedando de la siguiente manera: *Analizar las experiencias, valoraciones y significados respecto a las características y tipos de aprendizaje dentro de la plataforma Eminus*. Una vez delimitado el objetivo, se trabajó en la construcción de categorías e indicadores desde la propuesta de la Teoría de la Comprensión. Como resultado se obtuvieron dos núcleos temáticos (diseño pedagógico y aprendizaje), tres categorías (organización y sistematización de la enseñanza, aprendizaje profundo, aprendizaje superficial), y once indicadores (diseño, tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión, evaluación, factores, estrategias, vinculación con la realidad, motivación, utilidad y aplicación del conocimiento, y conocimiento frágil).

Posterior a la operacionalización teórica, se trabajó en la elaboración de las preguntas generales y de apoyo, teniendo un total de 29. El instrumento se validó por contenido a través de juicio por expertos.

### 2.4 Procedimiento de recogida y análisis de información

Los grupos focales se realizaron por regiones, en dos sesiones con una duración total de dos horas, en modalidad virtual a través de la plataforma Zoom. Previo al inicio de cada grupo focal, se presentaron los fines de la investigación y el objetivo de la actividad. Del mismo modo, se entregaron consentimientos informados y avisos de privacidad. Los tres grupos focales fueron grabados, además se tomaron notas in situ. Las grabaciones fueron transcritas en un primer momento de manera completa.

El análisis de los datos fue mediante codificación teórica-temática buscando patrones de significados, se realizó en dos etapas. La primera, con análisis manual, identificando y agrupando las respuestas de acuerdo con las categorías e indicadores. Un segundo momento de análisis teórico-interpretativo, fue a través del software ATLAS.ti con la búsqueda de relaciones entre indicadores, categorías, sentimientos, valoraciones, experiencias y significados; dando pauta a la comprensión sistémica de los resultados. En un tercer momento, se identificaron indicadores emergentes y redes de significados. Los resultados del análisis interpretativo se contrastaron con la teoría en orden con las categorías

### 2.3. Declaración ética

La investigación se apejó al código de ética de acuerdo con las leyes mexicanas sobre la Protección De Datos Personales, publicadas en la Gaceta del Diario Oficial de la Federación el 05 de Julio del 2010. El protocolo, así como los instrumentos fueron validados por un grupo de expertos pertenecientes a la Universidad Veracruzana y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Se obtuvo el consentimiento informado de cada uno de los participantes, en donde se especificó el tratamiento de los datos de acuerdo a confidencialidad y anonimato asegurando su privacidad y libertad de expresión. Del mismo modo, se mencionó el tiempo de resguardo y difusión de los de los resultados obtenidos. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

## 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 3.1. El diseño de la educación virtual: significados compartidos

A partir del análisis de los significados, experiencias y valoraciones en los grupos focales respecto al diseño de cursos virtuales, se descubrió que los docentes lo definen como un conjunto de instrucciones, materiales, actividades y evaluaciones semanales, elementos que, según sus palabras, en la mayoría de los casos no se encuentran organizados.

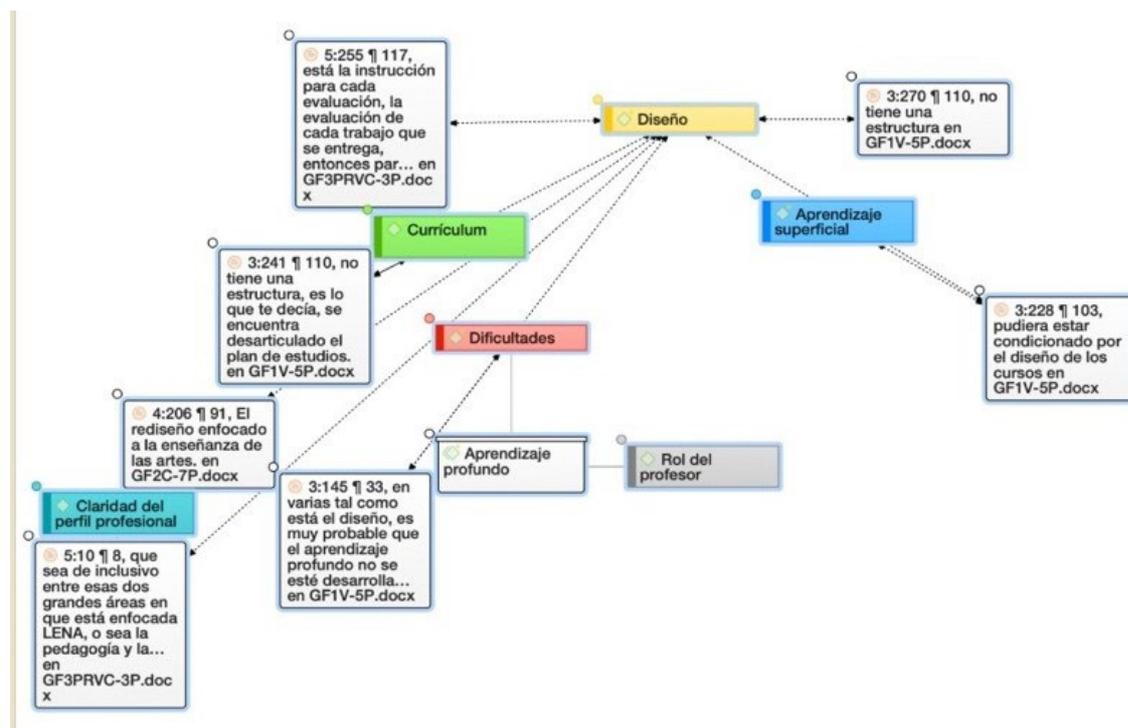
*Está la instrucción para cada evaluación, la evaluación de cada trabajo que se entrega, entonces para esta evaluación vas a redactar un texto. En las instrucciones viene el material de consulta, que no siempre sirve, que no siempre está actualizado, que no siempre es el adecuado. Para que el docente lo revise y le mandes su retroalimentación, le pongas un puntaje, así están organizados (ProfesorGF3MGV, 2023).*

La organización y sistematización de la enseñanza en la educación virtual está intrínsecamente vinculada al diseño instruccional y a la definición operativa que cada docente le otorga. Sin embargo, se hizo evidente que los docentes carecen de un acercamiento o posicionamiento teórico-metodológico que les permita guiar su práctica desde un modelo en específico. Aunque reconocieron que es necesaria la articulación y congruencia entre contenido, actividades, evaluaciones y el plan de estudios, ninguno aportó un análisis profundo sobre lo que debería ser un diseño instruccional aplicado a la educación virtual vinculado con la disciplina pedagógica y artística.

Los resultados demuestran que el diseño actual carece de una estructura que permita la articulación armónica y sistémica entre los contenidos y las actividades de enseñanza-aprendizaje, haciendo necesaria una revisión y rediseño de fondo en los cursos. En este sentido, los resultados de aprendizaje dependen en gran medida del diseño instruccional y el currículum. La falta de estructura del currículum, un diseño instruccional débil y la limitada claridad sobre el perfil profesional se traducen en un aprendizaje predominantemente superficial (Figura 1). Desde Perkins (2001), Stone (1999) y Perrone (1999), el aprendizaje superficial es un proceso de adquisición de conocimiento de bajo nivel cognitivo, dentro de la educación virtual se identifican las posibles causas: a) características de los contenidos; b) organización de los contenidos; y c) excesiva cantidad de información.

Figura 1

Red global sobre el diseño



Para mejorar los resultados de aprendizaje, sería necesario redefinir el diseño instruccional, articular los contenidos con el currículum y empoderar al profesorado para que estén en condiciones de asumir la responsabilidad de revisión y rediseño de sus cursos, tomando como punto de partida el contexto institucional, el modelo educativo, el diseño curricular oficial y las necesidades de sus estudiantes. Para el éxito del aprendizaje en la educación virtual, se requiere de un amplio dominio en tendencias pedagógicas y taxonomías sobre el diseño instruccional (Gil et al., 2021).

Con base en lo anterior, se realizó el análisis de la estructura de los cursos con la finalidad de identificar si su diseño corresponde a algún modelo instruccional definido. Es así que se comparó con los modelos más utilizados en procesos de formación virtual: ADDIE, Dick y Carey, ASSURE, ARCS, Gagné y Briggs y TPACK; sin embargo, no se encontró correspondencia entre ninguno de estos modelos y el diseño de los cursos virtuales de la LENA. Del mismo modo, se realizó una comparación desde las principales teorías de aprendizaje —conductismo, cognoscitivismo, constructivismo y conectivismo— sin identificar fundamentos teóricos específicos en los cursos. Lo más cercano a un modelo se puede apreciar en la tecnología educativa, reflejado en el planteamiento de instrucciones y realización de actividades para el logro de objetivos. Lo cual muestra incongruencia con el programa de estudios, el cual sigue un diseño de enfoque por competencias y modelo constructivista de acuerdo con los lineamientos de la Universidad Veracruzana. Respecto al diseño instruccional, tanto en el plan de estudios como en los programas de los cursos, no se hace referencia a una metodología o modelo para la enseñanza virtual.

De acuerdo con lo expuesto, se concluye que la LENA carece de un modelo teórico que oriente el diseño instruccional de sus cursos virtuales. La carencia de fundamentación en el diseño, la revisión y la evaluación ha dado lugar a prácticas educativas improvisadas. Esta situación no es exclusiva del programa LENA, es recurrente en los programas de formación virtual; en diversas instituciones, las prácticas pedagógicas de la presencialidad se trasladan a entornos digitales sin pensar en las implicaciones de los procesos formativos mediados por tecnología y sin el uso de referentes teóricos para su implementación y esto lo percibe el profesorado, tal como lo señaló un docente: *“quien hizo las planeaciones didácticas no tenía una capacitación en el área de educación virtual... no estaban todavía en contacto con la puesta en práctica de la licenciatura”* (ProfesorGF2MAPR, 2022). En este sentido, las instituciones deben tener claro que los procesos virtuales tienen ontología propia que afecta la concepción de los procesos de formación universitaria. Si bien la virtualidad no es algo nuevo, aún no se ha regulado en su totalidad esta alternativa educativa (Rama, 2019).

La improvisación de la educación virtual tiene su origen en las políticas institucionales, ya que desde ahí es donde se configura, el diseño, implementación y ejecución de los programas educativos. En este sentido, se encontró que, los docentes visualizan a la institución y sus formas de operar esta modalidad educativa como una limitante para la organización y el diseño. En palabras de un profesor: *“se nos limitó mucho a los profesores para poder cargar la información, porque dependen de un máster los cursos, se nos ha limitado un montón en trabajar las características o enriquecer las materias”* (ProfesorGF2HJV, 2022). Si bien, han solicitado a la dirección central, los permisos para la edición de los cursos, este proceso lo experimentan como un trámite burocrático que se vuelve un problema e impide su participación en la mejora del diseño instruccional. Los profesores se sienten restringidos al no tener dichos permisos institucionales en la plataforma para realizar modificaciones al diseño de los cursos, aunque externaron que a través del centro de mensajes realizan algunas adecuaciones, estas no tienen el mismo impacto, al no estar presente en la interfaz del curso.

Al ingresar a LENA, los docentes, en su mayoría no contaban con conocimientos ni formación para trabajar en la educación virtual. A través de su práctica han identificado problemáticas, fortalezas, áreas de oportunidad y han adquirido experiencia dentro en esta modalidad de trabajo, esto es importante, ya que retroalimenta su práctica; aunque los supuestos empíricos son un componente de los saberes pedagógicos de un profesor, es indispensable que complementen con elementos teórico-epistemológicos. Estos hallazgos coinciden con los resultados de diversas investigaciones sobre educación virtual (Castillo, 2021; Crisol-Moya et al., 2020; Bello, 2016), que subrayan la falta de formación y capacitación docente como un factor crítico que ha llevado a la improvisación en los procesos formativos mediados por tecnología.

### 3.2. Trabajo colegiado: eje clave para la educación virtual

Los profesores hacen hincapié en la importancia de reuniones con el cuerpo académico de las distintas regiones, y que las modificaciones en el diseño de los cursos se realicen en conjunto con expertos por campos disciplinares, aprovechando estos espacios para comunicar experiencias, problemáticas y conocimientos. En palabras de uno de los docentes:

*La mejor manera de hacer esto, sería con un grupo colegiado de académicos que revisen esa experiencia educativa y desde lo que ellos han visto al momento de estar impartiendo clases, analizar qué tan pertinente son las actividades que se están realizando y que sean actividades que no estén dispersas, sino que tengan un fin (ProfesorGF2MAC, 2022).*

La comunicación efectiva es fundamental no sólo es importante entre profesores-estudiantes, estudiantes-estudiantes, sino también entre los diferentes profesores que integran un programa educativo (Pardo y Cobo, 2020). Aunque la LENA se oferta en cuatro regiones de la institución y comparten plantilla académica de los cursos virtuales, en su mayoría los profesores no se conocen y por tanto no establecen comunicación para compartir experiencias, valoraciones y significados sobre su praxis. Al no interactuar y trabajar en colegiado no hay posibilidad de compartir y retroalimentar su práctica con fines de mejora del programa educativo.

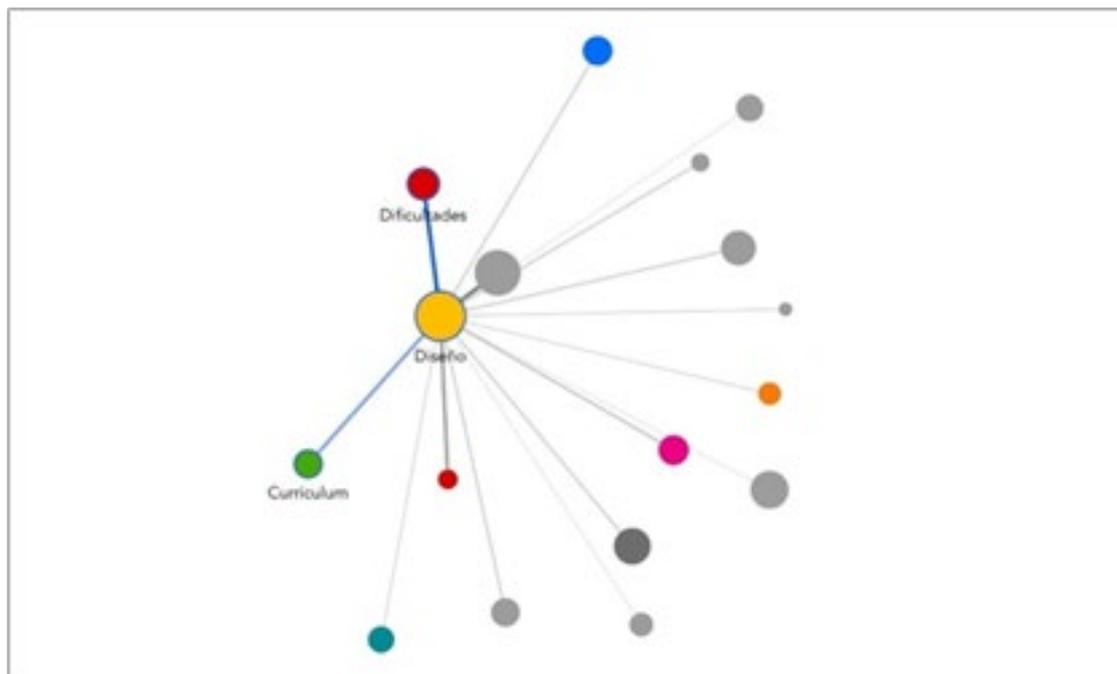
### **3.3. El currículum requiere ser adaptado para la educación virtual**

Respecto a los elementos que intervienen en la organización y sistematización de la enseñanza virtual, se tienen los siguientes: metas de comprensión, tópicos generativos, desempeños de comprensión y currículum, siendo este último el de mayor inferencia. Desde el currículum se engranan las metas de comprensión y los tópicos generativos, y a partir de estos, se generan los desempeños de comprensión. El currículum en la LENA es concebido como un plan de estudios desarticulado. Si el currículum no está pensando en la educación virtual tendrá limitantes en el aprendizaje profundo de los estudiantes.

Un currículum diseñado adecuadamente tendrá un impacto positivo que se reflejará en la profundidad y comprensión de los aprendizajes, de lo contrario llevará al conocimiento frágil y pensamiento pobre, características del aprendizaje superficial. Cabe mencionar que el currículum no fue contemplado dentro de la categoría; no obstante, a partir del discurso de los profesores surgió como indicador emergente y factor clave en el diseño de los cursos virtuales y en el aprendizaje profundo de los estudiantes, así como la relación diseño-currículum-dificultades (Figura 2).

Figura 2

Relación diseño-curriculum- dificultades en la educación virtual



Si bien en un inicio se discutían las deficiencias en el diseño de los cursos virtuales, a lo largo de la investigación se encontró que esto se relaciona con otros elementos: plan de estudios, claridad en el perfil de egreso y tópicos generativos. En este orden de ideas, el problema central del diseño de los cursos no se encuentra en la plataforma, ni los elementos didáctico-pedagógicos, sino en la estructura general del plan de estudios, los programas de los cursos y los contenidos dentro de los mismos. El plan de estudios de la LENA tiene desarticulada la parte artística de la pedagógica. Como consecuencia, los estudiantes no logran integrar los conocimientos derivadas de ambas disciplinas y no tienen claridad respecto a su perfil profesional.

Con relación a la estructura del plan de estudios, no existe una articulación lógica entre las áreas que lo conforma: formación básica, de iniciación a la disciplina, disciplinar y terminal. Las asignaturas no se encuentran articuladas entre sí, situación que es visible en los contenidos. Esto deja ver que no existe claridad en cómo se deben estructurar y organizar los cursos dentro del plan de estudios de la LENA. El profesor GF1MJV2 menciona como percibe la elaboración del plan de estudios de la LENA, es decir sólo como un cumplimiento de requisitos normados por la universidad.

*Fue como el cumplimiento de una serie de requisitos que solicitaba la universidad a través de lineamientos que plantea la guía para la elaboración de planes y programas de estudios de la universidad. Pero no tiene una estructura, es lo que te decía, se encuentra desarticulado el plan de estudios. Entonces como no existe o no está basado en una fundamentación, no tenemos las líneas que se buscan y esto obviamente está completamente fuera de contexto en las experiencias educativas del programa educativo (ProfesorGF1MJV2, 2022).*

Algunos profesores que están a cargo de las regiones de la LENA manifestaron que existen varias incongruencias en la estructura de las materias dentro del plan de estudios, cuestionando la capacidad de las personas que participaron en el diseño y operacionalización del programa.

Respecto a los tópicos generativos en su mayoría son obsoletos, desfazados, no se relacionan con la realidad ni con el perfil de egreso. Esto tiene vinculación estrecha con el aprendizaje de los estudiantes, al no tener claridad sobre la utilidad de los contenidos y el uso del conocimiento en otros cursos, conllevará al desarrollo de aprendizajes superficiales, los estudiantes no sabrán cual es la utilidad del conocimiento, así como vinculación con la realidad para la resolución de problemas profesionales. Aunado a lo anterior, los profesores externaron que los contenidos de los cursos no son adecuados, no tienen estructura, ni van de lo simple a lo complejo.

Sobre las metas de comprensión, existe un problema desde la noción del perfil de egreso del Licenciado en Enseñanza de las Artes. Si bien el programa especifica que los egresados se desempeñarán en la enseñanza de disciplinas artísticas a nivel básico y medio superior, los objetivos dentro del programa de cada asignatura no articulan de forma clara el énfasis en la docencia. Aunado a lo anterior se encontró que la difusión del programa no es la correcta, ya que los estudiantes al ingresar prestan mayor atención a las disciplinas artísticas sobre la pedagógica. Lo cual se hace evidente cuando presentan actividades en donde manifiestan los elementos pedagógicos como teóricos y no con implicaciones prácticas con las artes.

Además de esta situación se identificó que, dentro de cada curso no se especifican las metas de comprensión. Sólo se menciona la justificación y unidad de competencia, más no objetivos de aprendizaje claros y explícitos que den sentido a la utilidad del conocimiento en el plano profesional. Las metas de comprensión deben responder lo siguiente: ¿Qué se espera que comprendan los estudiantes?, ¿Cómo lo van a comprender? y ¿Cómo se va a verificar la comprensión? (Stone, 1999), por tanto, se vuelven una guía para el contenido, diseño de actividades y criterios de evaluación.

Para concebir una meta de comprensión de manera correcta, el docente debe dominar el contenido disciplinar, de lo contrario su visión del contenido será limitada. A partir de lo anterior se considera necesario: 1) Alinear el currículum con los objetivos pedagógicos y con la modalidad virtual; 2) Mitigar las dificultades institucionales, permitiendo una mayor autonomía y colaboración entre los docentes; 3) Integrar los elementos secundarios (evaluaciones, materiales y retroalimentación) en un proceso más coherente y planificado para generar aprendizajes significativos; 4) Integración de las artes desde una visión pedagógica de la enseñanza; y 5) Correcta difusión de la licenciatura en función de la modalidad y el campo de formación

#### 4. CONCLUSIONES

Esta investigación evidencia que la articulación sistemática de los procesos didácticos constituye un factor determinante para la consolidación de ambientes de aprendizaje efectivos en entornos virtuales. Los resultados revelan que la ausencia de un diseño instruccional fundamentado y la carencia de un marco curricular cohesivo en la Licenciatura en Enseñanza de las Artes (LENA) impactan negativamente en la consecución de los objetivos de aprendizaje.

Esta desarticulación manifiesta un abordaje improvisado en la estructuración de los cursos, derivado de la insuficiencia de modelos pedagógicos sólidos y la limitada colaboración interdisciplinaria entre el profesorado.

Los resultados constatan que la transferencia directa de metodologías presenciales al ámbito digital, sin las adaptaciones didácticas pertinentes, ha generado prácticas pedagógicas fragmentadas y carentes de sistematización. Si bien el cuerpo docente demuestra disposición e iniciativa para participar en procesos de reestructuración curricular, enfrenta restricciones institucionales que limitan su autonomía en la modificación de contenidos. Adicionalmente, la gestión centralizada de la plataforma Eminus obstaculiza la implementación de innovaciones pedagógicas por parte del profesorado.

Para fortalecer la eficacia de los entornos virtuales de aprendizaje, resulta necesario desarrollar un diseño instruccional contextualizado que integre las competencias pedagógicas, tecnológicas y disciplinares del profesorado, así como las características y necesidades específicas del alumnado. Esto implica fortalecer la colaboración docente mediante comunidades de práctica y promover la mejora continua a través del análisis sistemático de las experiencias educativas.

La investigación apunta a la relevancia del meta-curriculum como marco conceptual orientado a la estructuración del conocimiento y la reflexión metacognitiva sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque debe trascender la mera comprensión conceptual para facilitar la transferencia del aprendizaje a contextos auténticos y diversos, promoviendo así la construcción de conocimiento significativo.

Los hallazgos permiten concluir que la educación virtual debe concebirse como una praxis pedagógica compleja que trasciende la infraestructura tecnológica. Resulta fundamental que las instituciones universitarias desarrollen un marco curricular integrador que armonice los objetivos educativos con las estrategias didácticas y los requerimientos tecnológicos.

## 5. FINANCIACIÓN

Esta investigación ha recibido financiación en el ámbito nacional por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt) a través del programa doctoral en Investigación e Innovación Educativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

## 6. CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES (en caso de coautoría)

Conceptualización: C.M., E.A., K.R-M.; Curación de datos: C.M.; Análisis formal: C.M., E.A., K.R-M.; Adquisición de financiación: C.M.; Investigación: C.M.; Metodología: C.M.; Administración del proyecto: C.M.; Recursos, C.M.; Supervisión: C.M.; Visualización, C.M.; Redacción—preparación del borrador original, C.M., E.A., K.R-M.; redacción—revisión y edición, C.M., E.A., K.R-M.

## 7. REFERENCIAS

De Alba, A. (1998). *Currículum: Crisis, mito y perspectiva*. Miño y Dávila Editores.

- Bello, R. (2016). Epistemología de la Educación a distancia y virtual. En Cruz, M. y Rama, C. (Eds), *La educación a distancia y virtual en Centroamérica y el Caribe* (pp. 93-96). UAPA- Virtual Educa.
- Bruner, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. Uthea.
- Cabero, J. y Romero, R. (2010). Análisis de buenas prácticas del e-learning en las universidades Andaluzas. *Teoría de La Educación. Educación y Cultura En La Sociedad de La Información*, 11(1), 283–309. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014897012>
- Cabero, J. y Palacios, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. *RIED-Revista Iberoamericana de Educapisción a Distancia*, 24(2), 169-188. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28994>
- Castillo Rosas, A., Vázquez García, R., Pérez Calva, S. y Franco Clemente, L. (2021). Experiencia de formación docente de ingeniería empleando el modelo dinámico de aprendizaje activo para estándares 8, 9 y 10- CDIO. *Revista Educación en Ingeniería*, 16, (32), 95-103. <https://doi.org/10.26507/rei.v16n32.1193>
- Chan-Núñez, M. E. (2016). La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (48), 1–32. <https://doi.org/10.6018/red/48/1>
- Chiappe, A. (2008). Diseño instruccional: oficio, fase y proceso. *Educación y Educadores*, 11(2), 229–239. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2859462>
- Crisol-Moyaa, E., Herrera-Nieves, L., y Montes-Soldado, R. (2020). Educación virtual para todos: una revisión sistemática. *Education in the Knowledge Society*, 21, 1–13. <https://doi.org/10.14201/EKS.23448>
- Duran, R., Estay-Niculcar, C., y Álvarez, H. (2015). Adopción de buenas prácticas en la educación virtual en la educación superior. *Aula Abierta*, 43(2), 77-86. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2015.01.001>
- De la Torre, V. y Sosa, R. (2018). La pertinencia del modelo de diseño instruccional ASSURE para la implementación de la educación a distancia. *FILHA*, 13(19), 1-19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=673776657015>
- Del Prete, A. y Cabero, J. (2019). Las plataformas de formación virtual: algunas variables que determinan su utilización. *Apertura*, 11 (2), 138-153. <https://doi.org/10.32870/ap.v11n2.1521>
- Domínguez, C., Organista, J., y López, M. (2018). Diseño instruccional para el desarrollo de contenidos educativos digitales para teléfonos inteligentes. *Apertura*, 10, (2). 80-93. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v10n2.1346>
- Engel, A. y Coll, C. (2022). Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 225-242. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31489>

- Fainholc, B. (2016). Presente y futuro latinoamericano de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales referidos a educación universitaria. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (48). DOI: 10.6018/red/48/2
- García, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...?. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9–28. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- Gil, J., García, A., y Atiaja, N. (2021). El diseño instruccional: ruta necesaria en la educación virtual: Instructional design: a necessary path into virtual education. *Revista Científica Ecociencia*, 8, 65–78. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.80.601>
- Gómez, A. (2017). La importancia del guion instruccional en el diseño de ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Academia y Virtualidad*, 10 (2), 47-60. DOI: 10.18359/ravi.2868
- López Gil, K. y Chacón Peña, S. (2020). Escribir para convencer: experiencia de diseño instruccional en contextos digitales de autoaprendizaje. *Apertura*, 12, (1), 22-38. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v12n1.1807>
- Marciniak, R., y Gairín Sallán, J. (2017). Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21, (1), 217. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.16182>
- Merton, R. (1960) “La entrevista focalizada”. Cuadernos de Sociología, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, No. 21.
- Pardo, H. y Cobo, C. (2020): *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido postpandemia*. Outliers School.
- Perrone, Vito (1999). ¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión? En Martha Stone (Ed.), *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (2 ed., pp. 35-68). Paidós.
- Perkins, David. (2001). *La escuela inteligente*. Gedisa
- Rama, C. (2019). *Políticas, tensiones y tendencias de la educación a distancia y virtual en América Latina*. Universidad Católica de Salta.
- Rizo Rodríguez, M. (2020). Rol del docente y estudiante en la educación virtual. *Revista Multi-Ensayos*, 6(12), 28–37. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v6i12.10117>
- Sacristán, G. (2007). *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Sacristán, G. (2010). *Saberes e incertidumbre sobre currículum*. Morata.
- Sanabria, I. (2020). Educación virtual: oportunidad para «aprender a aprender». *Análisis Carolina*, (42), 1. [https://doi.org/10.33960/AC\\_42.2020](https://doi.org/10.33960/AC_42.2020)

- Serrano, J. y Pons, R. (2008). La concepción constructivista de la instrucción. *RMIE- Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13, (38), pp. 681-712. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003802>
- Stone, Martha. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Paidós.
- Sierra, C. (2011). La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo. *PANORAMA*, 5(9), 75-87. <https://www.redalyc.org/pdf/3439/343929221006.pdf>
- Silva, J., Fernández, E. y Astudillo, A. (2016). Modelo Interactivo en red para el aprendizaje: Hacia un proceso de aprendizaje online centrado en el estudiante. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, (29), 225-238. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36846509016>
- Taylor, S., y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa, comprender y actuar*. La Muralla.
- UV en números (2024). Universidad Veracruzana, UV en números: <https://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2019/06/UV-en-numeros.pdf>
- Zuluaga Idárraga, C., Gallo, Y., y Morales, J. (2022). La implementación del diseño instruccional en procesos de virtualización: una mirada desde los docentes expertos y la asesoría pedagógica. *EducaT: Educación Virtual, Innovación Y Tecnologías*, 3(1), 29-43. <https://doi.org/10.22490/27452115.5803>

#### Para citar este artículo:

Mendizábal Benítez, C., Alarcón Montiel, E., y Martínez Rámila, K. P. (2025). El diseño de entornos educativos virtuales como desafío y vertiente para el aprendizaje: Significados del docente universitario. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (91), 133-149. <https://doi.org/10.21556/edutec.2025.91.3701>