



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

---

---

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

EL ASESOR PEDAGÓGICO DE LA COORDINACIÓN DE UNIVERSIDAD  
ABIERTA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA

Algunas consideraciones sobre su papel en el diseño instruccional y la  
planeación didáctica

TESINA  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA  
PRESENTA:

JANET PÉREZ ROJAS

ASESORA: Ofelia Eusse Zuluaga



MÉXICO, D.F.

SEPTIEMBRE DE 2012



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## *A mis padres*

Han sido muchas las personas que me han acompañado en este proceso. Soy tan afortunada porque nunca me faltaron recomendaciones, oídos para escuchar mis dudas, hombros para apoyarme y, sobre todo, manos dispuestas a trabajar en lo que necesitara. Sin pedir nada a cambio y simplemente porque sabían que era algo importante para mí. Quiero que sepan que cada detalle fue muy significativo y nunca lo olvidaré. Desde quien me ayudó a sacar copias, conseguir materiales e impresiones; hasta quienes me “pidieron cuentas”, me hicieron correcciones de estilo o contenido y tuvieron siempre una palabra de aliento... a todos ¡*mil gracias!* Estoy convencida de que lo más rico de este trabajo fue su presencia a mi lado mientras lo construía.

Uno de mis mayores orgullos es ser parte de la UNAM y haber nacido profesionalmente en la maravillosa **Facultad de Filosofía y Letras**, así que también a “ellas” quiero agradecerles por darme tanto.

Gracias a la CUAED por todo el aprendizaje a lo largo de estos años, por ayudarme a aprender lo que quiero y no quiero en la vida, lucharé por no olvidarlo nunca. Agradezco también a todas las dependencias que a través de la Coordinación me han abierto sus puertas y me han hecho crecer, en especial a la entrañable **Escuela Nacional de Trabajo Social**.

Querida **maestra Ofe**, ¿qué sería de mi vida sin usted? No puede imaginar todo lo que le debo y cuanto agradezco su paciencia infinita, su consejo siempre sabio y sus palabras alentadoras. He de confesarle que por momentos me he sentido a su lado con el miedo de un pajarillo que aprende a volar, pero hoy debo agradecerle justo eso: darme alas. Espero nunca defraudarla y poder seguir el ejemplo que he tenido a su lado.

A mi familia profesional, los **compañeros** que se han vuelto cómplices, maestros y amigos. A mis familias del corazón, las **amigas** que hace mucho se convirtieron en las mejores consejeras y la razón para sonreír cada día, quienes me han regalado hermanos, sobrinos y padres “adoptivos”; espero ser para ustedes tan maravillosa compañera como han sido para mí, porque yo sé que pronto, muy pronto, las veré en estos mismos pasos.

A mi familia de sangre, **mis padres y mis hermanos**, que son la bendición más grande de mi vida; por ser mi soporte, por no perder la fe en mí y por su apoyo incondicional.

Aunque he intentado rescatar a todos, si es que no lo he logrado, quiero agradecerle **A TI**, porque si estás leyendo esto quiere decir que eres alguien muy importante, quizá pienses que no estás reflejado en lo que he dicho, pero yo sé que estás aquí, en mi corazón, así que **GRACIAS**.

## ÍNDICE

PREÁMBULO.....	1
I. EDUCACIÓN A DISTANCIA.....	4
Educación abierta y educación a distancia: semejanzas y diferencias.....	4
Delimitación de la educación a distancia: características, concepto y sustento teórico.....	5
Las funciones del docente y el asesor pedagógico en la educación a distancia.....	10
II. DISEÑO INSTRUCCIONAL EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA.....	16
La instrucción: cómo entender este concepto.....	16
Definición de diseño instruccional.....	18
Las teorías del aprendizaje y su relación con las teorías del diseño instruccional.....	20
Enfoques teóricos: conductismo, cognoscitivismo y constructivismo.....	21
Teorías, modelos y momentos clave del diseño instruccional.....	29
III. PLANEACIÓN DIDÁCTICA.....	38
Marco de referencia.....	39
Interrogantes básicas.....	42
¿A quién se dirige el proceso de enseñanza–aprendizaje? El alumno como eje primordial de la planeación didáctica..	42
¿Qué enseñar? Objetivos y contenidos de aprendizaje.....	44
¿Cómo, cuándo y con qué enseñar? Estrategias de enseñanza; actividades de aprendizaje; medios y recursos didácticos; herramientas de comunicación y trabajo colaborativo.....	50

¿Qué, cómo, cuándo, con qué y para qué evaluar? La evaluación como síntesis del proceso de enseñanza– aprendizaje.....	65
Diseño instruccional y planeación didáctica: sus relaciones y diferencias.....	76
IV. EL ASESOR PEDAGÓGICO EN LA COORDINACIÓN DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA (CUAED).....	82
CUAED: funciones, estructura y metodología.....	82
Generalidades de la labor del asesor pedagógico.....	90
V. HACIA UN MEJOR DESEMPEÑO DEL ASESOR PEDAGÓGICO EN LA CUAED.....	96
El escenario actual de la asesoría pedagógica en la CUAED: fortalezas y debilidades.....	97
Los posibles escenarios para el asesor pedagógico: lo ideal y lo factible.....	103
CONCLUSIONES.....	112
FUENTES DE INFORMACIÓN.....	117

## PREÁMBULO

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) lleva a cabo una amplia gama de proyectos educativos en las distintas dependencias que la integran. El éxito que alcancen depende de varios factores pero, sin duda, entre los más significativos se encuentra la calidad profesional de quienes los desarrollan.

Es por lo anterior que el principal propósito del presente escrito es: analizar el papel del asesor pedagógico de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), con el fin de establecer líneas de acción que le permitan fundamentar su intervención en la planeación didáctica y el diseño instruccional de los programas en los que colabora.

La CUAED ofrece recursos tecnológicos, infraestructura y el trabajo de especialistas en educación a distancia[...] Para realizar los programas o proyectos a distancia la CUAED ha integrado grupos de trabajo interdisciplinario que trabajan bajo una metodología de conjunto de esfuerzos, orientada a optimizar recursos pero sobre todo, a capitalizar el valor que aporta la integración de la diversidad de pensamientos de los especialistas y expertos que participan en estos grupos[...]<sup>1</sup>

El asesor pedagógico es uno de estos especialistas y la labor que desempeña está enmarcada formalmente en el diseño instruccional. A partir de mi experiencia personal en este papel, he reconocido una serie de interrogantes que enfrenta día a día dicho actor, las cuales se desarrollarán a lo largo de este trabajo, en el supuesto de que examinar los fundamentos epistemológicos de la labor que realiza el asesor pedagógico en el marco de la educación a distancia, permite analizar las diferencias entre el diseño instruccional y la planeación didáctica, lo que contribuye a ubicar las fortalezas, debilidades y distintas áreas de oportunidad en la labor de este profesional.

Son puntos cruciales a definir ¿qué es el diseño instruccional?, y, sobre todo ¿cuál es el papel específico que desarrolla el asesor pedagógico en la

---

<sup>1</sup> Citlalli Berruecos Carranza, *et al. Integración de proyectos y diseño instruccional en los programas educativos en línea: Manual de operación*, México, Edit. Trillas, 2003, p. 7.

mencionada dependencia? Sin embargo no son estas las únicas interrogantes y tampoco serán el punto de arranque para la reflexión, porque un primer acercamiento a ellas permite observar que cualquier intento por resolverlas deberá especificar siempre el contexto general que las encuadra: la modalidad educativa en la que trabaja la CUAED.

Es así que el análisis se inicia al demarcar el concepto y características básicas de la educación a distancia. Este primer paso también incluirá la definición del papel del docente y el asesor pedagógico en esta modalidad educativa. Se retomarán las ideas de autores como García Aretio y Mortera quienes han publicado obras muy exhaustivas y completas al respecto.

Con el contexto listo, será posible abordar la primera de las preguntas clave: ¿qué es el diseño instruccional? El segundo apartado de la presente obra buscará dar respuesta a ello, desde la concepción del término *instrucción*, hasta la inminente relación de este proceso con los distintos enfoques de las teorías del aprendizaje. Esta caracterización retomará autores clásicos en el campo como Reigeluth, pero también las ideas de personajes que retoman este diseño desde la propia modalidad a distancia.

Tanto la definición del diseño instruccional como la necesidad de establecer ¿cuál es la labor específica que realiza el asesor pedagógico de la CUAED? permite delimitar la existencia de una tarea con mayor especificidad: la planeación didáctica, la cual será objeto de estudio del tercer apartado de este trabajo, el cual tendrá además como propósito establecer la relación y diferencias entre los elementos de la planeación didáctica y el diseño instruccional en la educación a distancia, a partir de sus fundamentos epistemológicos. Sobre la planeación didáctica se exponen las interrogantes básicas que enfrentan asesor pedagógico y docente al desarrollarla, con algunos lineamientos básicos, desde el enfoque constructivista, para darles solución. Se retomarán autores como Díaz Barriga y Hernández, Monroy, Roldán, Tobón, entre otros, y obras que van desde publicaciones especializadas hasta documentos de trabajo institucionales. Las similitudes y diferencias que pueden apreciarse entre diseño instruccional y planeación didáctica, representan una aportación

personal ya que no se ha podido ubicar aún en la literatura especializada alguna reflexión al respecto.

Hasta este punto se habrán abordado algunos aspectos cruciales, pero seguirá la duda en el aire sobre ¿quién es el asesor pedagógico de la CUAED?, y ¿cuáles son sus funciones y perfil?, así que, en el afán de caracterizar el papel de este personaje, el cuarto apartado presentará de manera general las características básicas de la dependencia universitaria y la metodología de trabajo del equipo de asesoría pedagógica. Para construirlo se retoma información institucional de la UNAM y el documento de trabajo interno del área.

Una vez que se ha establecido quién es el asesor pedagógico en la mencionada dependencia, cuál es la función específica que realiza y su relación con el diseño instruccional en el marco de la educación a distancia, será momento de establecer los posibles escenarios que fundamenten su labor cotidiana y su papel al interior de la dependencia.

Este quinto apartado es otra contribución individual, por lo que la fuente de información principal es el cúmulo de las investigaciones realizadas para la construcción de los apartados anteriores y la experiencia profesional desempeñando este papel.

Al finalizar se reunirán las conclusiones generales que el presente escrito ha dado como resultado y se establecerá lo alcanzado con respecto al planteamiento y propósito iniciales.



## I. EDUCACIÓN A DISTANCIA

La educación a distancia, el diseño instruccional y la planeación didáctica guardan una estrecha relación. Para comprender la naturaleza de este vínculo, es necesario acudir, en principio, a la caracterización de esta modalidad educativa.

La definición de *educación a distancia*, según el trabajo de algunos autores, puede partir de dos momentos: el primero consiste en distinguir este término del de *educación abierta*; y el segundo implica apreciar las características que suelen tener en común las diversas definiciones que se pueden encontrar sobre este tipo de educación.

A continuación se presenta un panorama general sobre esta modalidad educativa, con los dos momentos para su definición, complementada por algunas consideraciones sobre las teorías de la educación a distancia, el papel del docente y el asesor pedagógico en ella, así como su relación con el diseño instruccional y la planeación didáctica.

### *Educación abierta y educación a distancia: semejanzas y diferencias*

Para comprender el concepto de educación a distancia, es preciso acudir a su relación y diferencia respecto a otro término que puede estar presente en el mismo ámbito y con el cual se le puede confundir o relacionar de forma incorrecta, se trata de la *educación abierta*.

Al respecto, Dewal señala que la educación a distancia está referida a la forma en que se entrega la enseñanza, mientras que la educación abierta implica cambios estructurales; se puede hablar de apertura en cuanto al acceso, lugar, tiempo, contenido y formas de aprendizaje, de tal manera que, la educación a distancia o la educación presencial, según su planteamiento, podrían ser *abiertas* o *cerradas*.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Lorenzo García Aretio, *La educación a distancia, De la teoría a la práctica*, Barcelona, Ariel, 2001 (Educación), p. 14 *apud* Dewal, O.S. (1986): «Open School, India: The preliminary years, 1979-1983. A case study», *Deakin Open Education Monographs*, no. 3, Victoria: Deakin University

La Comisión Europea especifica aún más y reconoce que la educación abierta se caracteriza por las facilidades que ofrece al estudiante en comparación con los sistemas tradicionales. Muestra mayor flexibilidad en cuanto al contenido, estructura del curso, con respecto al lugar, medio, tiempo y ritmo de aprendizaje para el alumno; y también sobre las formas de apoyo y el tipo de evaluación que se llevará a cabo.<sup>3</sup>

En comparación, la educación a distancia se refiere a una forma de estudio que no implica la supervisión continua e inmediata del docente, que se sustituye por la orientación, planificación e instrucción de una organización educativa. También se transforma el papel del alumno, ya que la base es el aprendizaje independiente y autónomo, el cual debe facilitarse a partir del diseño didáctico del material de enseñanza, que se convierte en una herramienta fundamental, ya que está llamado a cubrir lo que en el sistema cara a cara implica la interacción directa entre alumno y profesor.

Es posible señalar, entonces, que los conceptos de educación abierta y educación a distancia, aunque pueden tener algunos rasgos en común, en esencia se refieren a aspectos distintos. En algunos casos es posible emplearlos como complementarios, siempre que se definan de forma clara los límites entre ellos.

#### *Delimitación de la educación a distancia: características, concepto y sustento teórico*

A partir de la relevancia que en las últimas décadas del siglo pasado cobró la educación a distancia, han sido muchos los esfuerzos por construir una definición que dé cuenta de sus características esenciales.

Ninguna de estas aportaciones rescata de forma exacta los elementos de alguna otra, muchas presentan divergencias, incluso en la forma en que se entiende el término *distancia*. Sin embargo, también en muchas de ellas se

---

<sup>3</sup> *Ibíd*em, p. 14-15 *apud* Comisión de las Comunidades Europeas (1991): *La enseñanza abierta y a distancia en la Comunidad Europea*, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de la CE

encuentran rasgos comunes, que al analizarse permiten apreciar la esencia de esta modalidad educativa.

García Aretio, en su obra *La educación a distancia*, realiza un ejercicio de análisis al respecto.<sup>4</sup> A partir de diversos conceptos sobre el término,<sup>5</sup> identifica los elementos comunes y los describe, para sustentar su propuesta de definición.

Antes de describir cada uno de los elementos el autor advierte que éstos no son exclusivos de la educación a distancia, por el contrario, son aspectos que se dan, o deberían darse, también en la educación convencional; a pesar de ello, y de que el creciente desarrollo de las tecnologías permite acercar en muchos sentidos las prácticas entre ellas, ambas modalidades conservan particularidades que las distinguen una de otra.

En las siguientes líneas se retoman las características que pueden reconocerse como esenciales de la educación a distancia y la definición a la que dieron origen en la obra citada. En la educación a distancia existe:

a) *Separación profesor–alumno*: las distintas definiciones sobre el tema incluyen este aspecto. Se le puede considerar como un elemento distintivo de la modalidad, pero no exclusivo ni riguroso, ya que el sistema de enseñanza tradicional también puede incluir actividades que no requieran la presencia física del docente y, por su parte, los sistemas a distancia pueden recurrir, en ocasiones, a asesorías cara a cara como apoyo al alumno, en particular si se trata de instituciones con programas de educación formal.

El punto clave de la separación radicaré entonces en la forma como se planifica el curso. El planteamiento didáctico que haga un profesor que trabaja frente al grupo de manera constante habrá de ser distinto al diseño que se realice para la enseñanza a distancia, el cual involucrará materiales didácticos que fomenten y faciliten el estudio independiente y planteen estrategias de comunicación con el docente, a pesar de su lejanía física.

---

<sup>4</sup> Cfr. Lorenzo García Aretio, *op.cit.*, p. 30-38

<sup>5</sup> Para consultar las definiciones originales retomadas por el autor, el lector puede consultar la obra citada en sus páginas 22 a 29.

*b) Utilización de medios técnicos:* a diferencia de lo que sucede en los sistemas convencionales, donde los medios de este tipo se emplean como un recurso complementario, en la educación a distancia son la base del proceso de enseñanza aprendizaje, elemento central en el diseño del curso e, incluso, determinantes para el éxito de este sistema.

*c) Organización de apoyo-tutoría:* como se ha mencionado, un punto esencial en la educación a distancia es el aprendizaje independiente y autónomo, sin embargo durante su proceso de formación el alumno de este sistema siempre cuenta con el apoyo y respaldo de una institución educativa, que en la actualidad se ve favorecido por el desarrollo de las tecnologías y los medios de comunicación. La asesoría, tutoría y seguimiento del alumno son funciones que la institución realiza a partir de un equipo de trabajo, mientras que en los sistemas presenciales la formación recae, principalmente, en el docente.

*d) Aprendizaje independiente y flexible:* la distancia entre alumno y profesor provoca circunstancias que se han vuelto elementos distintivos de este tipo de sistema; una de ellas es la flexibilidad en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El diseño didáctico para los ambientes de este tipo suele adaptarse con mayor facilidad a las necesidades del alumno, pero, a su vez, exige de éste mayor autonomía y responsabilidad, ya que será él quien, en mayor medida, dirija las decisiones, momentos y circunstancias para aprender.

Es así como se cumple uno de los propósitos fundamentales de la educación a distancia: lograr que el alumno *aprenda a aprender*, característica que se considera inherente a esta modalidad, incluso por encima de la separación física entre alumno y docente.

Aunque el estudio independiente solía referirse, en mayor medida, al aprendizaje individual, en los últimos años los avances de los recursos tecnológicos permiten una mayor interacción entre los estudiantes de un curso a distancia abren la posibilidad de lograr también aprendizajes colaborativos, circunstancia que debe considerarse durante el planteamiento didáctico que se realice.

e) *Comunicación bidireccional*: el proceso de enseñanza aprendizaje se sustenta en la comunicación entre dos actores principales: alumno y docente. No existe la comunicación sin diálogo, es por ello que se señala como indispensable la existencia de mensajes de doble vía. « *La educación a distancia se basa en un diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente (cooperativa)* ». <sup>6</sup>

Como se ha mencionado, el desarrollo de la tecnología favorece no sólo esta bidireccionalidad, sino la multidireccionalidad, al permitir la comunicación de los estudiantes entre sí. La interacción de ambos tipos está mediada siempre por los materiales de estudio y las herramientas de comunicación disponibles.

f) *Enfoque tecnológico*: debe entenderse como la « [...] *concepción procesual planificada, científica, sistémica y globalizadora* de los elementos intervinientes, con el fin de optimizar, en este caso, la educación ». <sup>7</sup> Es decir, hace alusión a una planificación sistemática y rigurosa, que debiera también ser una característica de los sistemas presenciales, pero en el caso de la educación a distancia, por el resto de sus características, se vuelve imprescindible.

Estructurar los elementos de un programa de estudio a distancia es una labor que se lleva a cabo para prever los posibles contratiempos que pueden presentarse durante el proceso de enseñanza, ya que el profesor no podría corregir sus estrategias durante la implementación de la instrucción como lo hacen los docentes del sistema tradicional. El desarrollo de los medios tecnológicos también influye en este ámbito, ya que su evolución ha dado origen a herramientas, a través de las cuales, el profesor de esta modalidad puede, de forma accesible y continua, mejorar su planteamiento didáctico.

g) *Comunicación masiva*: mientras el contenido de la educación presencial queda limitado por las condiciones espacio-temporales que le rigen, el contenido de la modalidad a distancia puede hacerse llegar a un número

---

<sup>6</sup> Lorenzo García Aretio, *op. cit.*, p. 41

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 36

ilimitado de personas, lo que eleva su productividad, sin embargo, esto no impide que dentro de su planteamiento se pueda poner acento en el aprendizaje individual, las exigencias, motivaciones y necesidades de cada alumno en particular.

*h) Procedimientos industriales:* según algunos autores, la educación a distancia incluye varios procesos equivalentes a los de la producción industrial como la rigidez en la programación, la distribución masiva del contenido y la estructuración de la relación entre los distintos actores.

Como se ha expuesto, estas características pueden considerarse como parte de las fortalezas del sistema, sin embargo, vistas desde otro enfoque, pueden representar también un obstáculo para la relación flexible y cercana a las necesidades individuales. Cabe mencionar, nuevamente, que el desarrollo actual de las tecnologías de la información y la comunicación permite dar al proceso de educación a distancia mayor flexibilidad y la posibilidad del aprendizaje colaborativo.

A partir de esta caracterización realizada por García Aretio, este autor presenta su propuesta y define a la educación a distancia de la siguiente manera:

(...) es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente (cooperativo).<sup>8</sup>

Las características mínimas de un programa a distancia son las siguientes:

*a)* La separación de profesor y alumno en espacio y tiempo la mayor parte del proceso, aunque se reconoce la posibilidad de contar con alguna interacción síncrona.

*b)* El estudio independiente y autónomo del alumno, con la opción de complementar a través de asesorías presenciales o sincrónicas por medio de los recursos electrónicos.

---

<sup>8</sup> Lorenzo García Aretio, *op.cit.*, p. 39

c) Comunicación mediada de doble vía entre profesor y alumno, y en algunos casos de los estudiantes entre sí, lo cual abre la puerta al aprendizaje colaborativo.

d) El apoyo de una institución, encargada de planear, diseñar y producir los materiales didácticos; evaluar, dar seguimiento y motivación al estudiante.<sup>9</sup>

Además de conceptualizar el campo de la educación a distancia es importante apuntar que diversos autores han intentado reunir sus elementos en un **cuerpo teórico** que le dé explicación. Sus aportaciones subrayan tres ámbitos principales: la independencia y autonomía del estudiante, la industrialización de la enseñanza y la interacción y la comunicación.<sup>10</sup> En todos ellos, lo que se reconoce en común es que la educación a distancia no debe considerarse como un campo distinto de la educación, es por ello que se retoma el cuerpo teórico que contextualiza el proceso educativo, sin importar la modalidad en la cual se lleve a cabo.

Las propuestas teóricas sobre educación a distancia están llamadas a incluir los elementos que, como se ha señalado, aporta el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación en los años recientes.

Los cambios constantes que experimenta esta modalidad implican un reto para las propuestas teóricas que se han planteado y se plantearán.<sup>11</sup>

### *Las funciones del docente y el asesor pedagógico en la educación a distancia*

Como se ha enunciado con anterioridad, es labor de la institución educativa que realiza programas de educación a distancia, planear, diseñar y producir materiales didácticos, así como guiar el aprendizaje de los alumnos, para lo cual requiere de funciones específicas, entre ellas las siguientes:

---

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 40-41

<sup>10</sup> Cfr. Fernando Mortera, *Educación a distancia y diseño instruccional, Conceptos básicos, historia y relación mutua*, México, Ediciones Taller Abierto, 2002, p. 31-60

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 62

a) *Planificadores*: que deben brindar fundamentos, estructura y organización a los contenidos, diferenciados de forma clara de las propuestas de educación presencial.

b) *Expertos en los contenidos*: quienes (*más*) saben sobre el tema o materia de la disciplina en cuestión.

c) *Pedagogos-tecnólogos de la educación*: que pueden adaptar contenidos para ser aprendidos a distancia, diseñar y desarrollar materiales específicos y entornos de aprendizaje.

d) *Especialistas en la producción de materiales didácticos*: como editores, diseñadores gráficos, expertos en comunicación y medios técnicos (producción, transmisión de materiales audiovisuales e informáticos), entre otros.

e) *Responsables de guiar el aprendizaje*: en concreto con los alumnos, para dirigir un curso, planificar y coordinar las diversas acciones docentes, integrar los distintos medios y diseñar el nivel de exigencia y las actividades de aprendizaje.

f) *Tutores/consultores*: orientadores, asesores, consejeros, animadores que se encargan de motivar el aprendizaje, aclarar y resolver dudas o problemas surgidos en el estudio de los alumnos.

g) *Evaluadores*: que suelen coincidir, fundamentalmente, con los *responsables de guiar el aprendizaje* o con los *tutores* si se trata de la evaluación en cuanto al aprendizaje del alumno.<sup>12</sup>

Para cubrir estas funciones existen al menos dos posibilidades: la primera es que cada una se asigne a un experto en el área y se reúnan para trabajar en un equipo multidisciplinario. El trabajo de una agrupación de este tipo enfrenta varios retos, como la necesidad de reunir o formar a profesionales que además de dominar su disciplina estén familiarizados con los procesos didácticos de la educación a distancia, y, una vez que se ha integrado el equipo, lograr y mantener la actitud y comunicación necesarios para realizar

---

<sup>12</sup> Cfr. Lorenzo García Aretio, *op.cit.*, p. 121-122



un trabajo colaborativo.<sup>13</sup> Dentro de estas agrupaciones la labor del docente se enfocaría en aportar el contenido, guiar el aprendizaje de los alumnos, fungir como tutor, consultor y/o evaluador del aprendizaje.

La segunda alternativa es que el docente realice todas estas funciones él mismo, a pesar de que su preparación no lo haga experto en cada área. Incluso, es posible señalar que una de las tendencias en la actualidad es facilitarle oportunidades de formación que lo preparen para diseñar, implementar y administrar cursos a distancia basados en herramientas de internet.

Es un reto para las instituciones que trabajan en esta modalidad educativa crear las condiciones materiales necesarias para que sus docentes puedan formar parte de este tipo de actividades, estructurar estas experiencias para que resulten significativas y, sobre todo, concientizar al docente acerca de la importancia de su participación.

En las dos opciones de trabajo que se han descrito es común que al docente se le asignen diversos títulos, entre los más socorridos se encuentran: tutor, consultor, experto o asesor. Es muy importante aclarar que, sin importar tanto el título, la función que el docente realiza siempre estará enfocada al proceso de aprendizaje del alumno, y que sus características (sobre todo bajo la denominación de tutor) se retoman en diversas obras; sin embargo, existe otro profesional que comparte el mote de asesor, pero con funciones ampliamente distinguibles, se trata del **asesor pedagógico**.

El asesoramiento, según Lidia Fernández, puede definirse como «una operación de diagnóstico, identificación de falencias en comparación con un modelo, e indicación de trayectos de acción»,<sup>14</sup> pero, en particular en el ámbito educativo se superan los límites de esta definición y la labor de asesoría implica, a su vez, un campo de construcción pedagógica y de desarrollo de la propia práctica docente.

---

<sup>13</sup> Más adelante se abordarán con mayor detalle las características e implicaciones del trabajo colaborativo.

<sup>14</sup> Lidia M. Fernández, “Prólogo”, en Elisa Lucarelli (Comp.) *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*, México, Editorial Paidós, 2000, (Paidós educador), p. 15

A pesar de que la literatura para definir al asesor pedagógico es escasa, sí es posible ubicar a esta figura como un especialista que apoya al docente, a partir de su mirada experta, y lo acompaña en aspectos que van desde la organización de contenidos hasta el diseño de la evaluación.

Aunque este tipo de asesoría no es exclusiva de la educación a distancia, es posible afirmar que, por las características de esta modalidad, es en ella donde ha encontrado un área de oportunidad muy importante. Su labor puede reconocerse en tareas como:

*a) Asesorar en el desarrollo de la planeación didáctica:* el asesor pedagógico acompaña al docente a lo largo de este proceso y le orienta en aspectos clave como la delimitación de las intenciones educativas, la organización y presentación del contenido, la definición de las actividades de aprendizaje y de la estrategia de evaluación; sin dejarlo perder de vista las características específicas de la educación a distancia.

*b) Cuidar la congruencia del planteamiento didáctico:* como se ha señalado al describir el proceso de planeación, éste se encuentra integrado por distintos elementos que son indispensables para darle forma y se trata de una labor que no se realiza de forma aislada, sino que debe responder a un marco general que la contextualiza. Es por ello que otra de las funciones esenciales para la asesoría pedagógica consiste en contribuir a que exista coherencia, tanto entre los diversos elementos que integran la unidad didáctica, como con respecto al perfil profesional y el planteamiento curricular de la institución.

*c) Proponer estrategias y herramientas:* un asesor de este tipo está llamado a ser un experto en el ámbito didáctico, es por ello que además de acompañar al planteamiento que realiza el docente, es capaz de orientarlo sobre las estrategias de enseñanza que pueden resultar más oportunas en cada caso, así como con respecto a las herramientas tecnológicas que se pueden emplear. Tanto las estrategias como las herramientas que se incluyan deben estar acordes a las necesidades de la educación a distancia.

*d) Organizar y estructurar el material:* suele ser común que el asesor sea el encargado de manejar y ordenar el material que se construye junto con el docente, y en los casos en que se trabaja con expertos en el diseño gráfico de materiales educativos, es este profesional quien se encarga de incluir las instrucciones y formato necesarios para que el planteamiento no pierda la idea esencial en su traslado a las herramientas tecnológicas.

*e) Facilitar la comunicación:* cuando se trabaja en equipo multidisciplinario, el asesor pedagógico es quien funge como enlace para comunicar al resto del equipo las dudas y necesidades del docente, en especial con respecto a los profesionales del ámbito tecnológico, y en ocasiones también con las autoridades de la institución educativa.

De manera general (y desde la experiencia personal), son estos los aspectos centrales que definen la labor de un asesor pedagógico en la educación a distancia, más adelante, se retomarán estos principios básicos para reflexionar en torno a los retos y oportunidades de esta función dentro de una dependencia universitaria específica.

Después de abordar concepto, características, sustento teórico y funciones de algunos de los actores de la educación a distancia, para finalizar este apartado solo resta detenernos a reflexionar sobre las relaciones entre esta modalidad educativa, el diseño instruccional y la planeación didáctica. Al respecto, en su obra sobre educación a distancia y diseño instruccional, Mortera reconoce el vínculo que existe entre ellos; debido, sobre todo, a la necesidad de esta modalidad educativa de contar con herramientas para llevar a cabo de manera eficaz y eficiente el proceso de enseñanza–aprendizaje a través de los medios tecnológicos.<sup>15</sup>

La separación espacial y temporal entre docente y alumno hace indispensable el desarrollo de un diseño didáctico sistemático y estructurado que permita contar con las herramientas necesarias para el estudio independiente, sacar el máximo beneficio de los medios de comunicación e

---

<sup>15</sup> Fernando Mortera, *op.cit.*, p. 50

interacción y responder a las necesidades y características específicas de los alumnos.

Como se verá posteriormente, además del diseño instruccional, es posible distinguir otro momento clave en la elaboración de los programas educativos a distancia: la planeación didáctica, que también contribuye al objetivo de la delimitación rigurosa de los elementos a desarrollar en el proceso de enseñanza–aprendizaje de esta modalidad. A continuación se inicia la delimitación entre estas dos tareas, a partir de los rasgos esenciales de cada una.

## II. DISEÑO INSTRUCCIONAL EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Para delimitar las relaciones y diferencias entre el diseño instruccional y la planeación didáctica, es necesario partir de su concepto y características en el desarrollo de los programas educativos a distancia. Con este fin, se analizan a continuación los fundamentos del diseño instruccional, desde la delimitación del término *instrucción*; los lineamientos de las teorías instruccionales y su relación con las teorías del aprendizaje, hasta los distintos momentos que deben considerarse para el diseño de un programa educativo a distancia.

### *La instrucción: cómo entender este concepto*

El concepto de *instrucción* que solía ligarse, según algunos autores, a prácticas que dan mayor peso al proceso de enseñanza, como equivalente al concepto de «entrenamiento» y ligado a la corriente conductista;<sup>16</sup> no puede ser limitado a esa acepción.

Para definir el término se puede acudir a diversos autores, por ejemplo, Gutiérrez hace alusión a la instrucción como el « [...] conjunto de métodos afines al proceso de enseñanza aprendizaje y a los hechos, principios y valores que rigen la educación [...]».<sup>17</sup>

Tobón señala que la instrucción es la « [...] creación intencional de condiciones en el entorno de aprendizaje, a fin de facilitar el logro de

---

<sup>16</sup> Cfr. Andrés Chiappe Laverde, *Diseño instruccional: oficio, fase y proceso*, Educación y educadores, núm. Diciembre, Universidad de la Sabana, Colombia, 2008, <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83411215> [Consulta: 12 julio 2011], p. 232

<sup>17</sup> María del Carmen Gil, “Modelo de diseño instruccional para programas educativos a distancia”, *Perfiles educativos*, tercera época, año/vol. XXVI, núm. 104, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2004 <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13210406.pdf> [Consulta: 12 julio 2011], p. 94 *apud* Gutiérrez S., Raúl, (1999), “Didáctica y pedagogía” y “El aprendizaje significativo”, en *Introducción a la didáctica*, México, Esfinge, p. 9-31

determinados objetivos, para posteriormente ser evaluados como el saber hacer en un contexto específico». <sup>18</sup>

Quien ofrece un panorama aún más esclarecedor es Bruner, quien en su obra *Hacia una teoría de la instrucción* realiza un análisis de este concepto. Según su planteamiento la «instrucción consiste en llevar al que aprende a través de una serie de exposiciones y nuevos planteamientos de un problema o de un cuerpo de conocimientos que aumentan su capacidad para captar, transformar y transferir lo que aprende». <sup>19</sup> Sin embargo, se reconoce que no se trata sólo de la organización y presentación del material, sino de un proceso complejo que debe entenderse como una práctica social y, por ende, tomar en cuenta las habilidades sociales que necesita el alumno al participar en el proceso educativo.

Incluso cuando se reflexiona sobre el conocimiento correctivo, es decir cuando el alumno presenta dificultades para aprender; el autor señala que la instrucción debe, en un primer momento, llevarlo a reconocer este problema y expresarlo al tutor para obtener su ayuda; sin embargo, con el tiempo deberá desarrollar esta capacidad por él mismo ya que la «instrucción es un estado provisional cuyo objeto es hacer que el que aprende o soluciona problemas llegue a ser autosuficiente». <sup>20</sup>

A partir de estas ideas básicas, es posible apreciar como Bruner sostiene, que la instrucción no sólo hace referencia al desarrollo de conductas observables, ni tampoco deja de lado el papel del alumno en el proceso; por el contrario, lo reconoce como parte de un contexto social y cultural, y como un sujeto con la capacidad de desarrollar habilidades integrales, que no deberá depender siempre de la dirección y supervisión del profesor. Es por ello que, desde la visión de este autor, la instrucción se entendería como un punto fundamental en el proceso educativo.

Es posible afirmar que la visión de instrucción depende de la idea de educación que la enmarque, razón por la cual, el término como tal no debe

---

<sup>18</sup> Martha Isabel Tobón Lindo, *Diseño instruccional en un entorno de aprendizaje abierto*, Pereira, Maestría en Comunicación educativa, Facultad de Ciencias de la Educación- Universidad Tecnológica de Pereira, 2007, p.57

<sup>19</sup> Jerome Bruner, *Hacia una teoría de la instrucción*, México, UTEHA, 1953, p. 65

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 71

estar ligado a un enfoque teórico en particular, es decir, no necesariamente al hablar de instrucción se hace alusión a los principios conductistas, ni hablar, por derivación de diseño instruccional, implica que esta práctica pueda realizarse sólo desde este enfoque.

### *Definición de diseño instruccional*

Entendiendo a la instrucción como un proceso medular en el proceso educativo, debido a que implica la creación intencional de las condiciones para el proceso de enseñanza aprendizaje, orientadas por el logro de determinados objetivos que se someterán a evaluación, se puede entender como un proceso amplio que puede abarcar distintos momentos.

Para Reigeluth se pueden reconocer cinco actividades fundamentales en la instrucción: diseño, desarrollo, implantación, administración y evaluación. Cada una de ellas puede verse como una práctica profesional o, incluso, como una disciplina; y por su naturaleza, existe un alto grado de interrelación y dependencia entre ellas.

El diseño hace referencia al primer momento, por tanto, el propósito fundamental de esta actividad será prescribir las acciones de la instrucción que resultarán óptimas para alcanzar las metas de enseñanza-aprendizaje deseadas,<sup>21</sup> y por su naturaleza, habrá de considerar las necesidades y características del resto de las actividades.

Esta primera etapa dará como resultado un «boceto» de lo que será la instrucción».<sup>22</sup> El diseño instruccional consistirá, entonces, en

[...] decidir qué métodos de instrucción son los mejores para lograr los cambios deseados en el conocimiento y las habilidades del estudiante  
[...] El resultado del diseño instruccional como actividad profesional constituye “el plano del arquitecto” sobre lo que la instrucción debería ser. Este “plano” es la recomendación de cómo los métodos de

---

<sup>21</sup> Cfr. Fernando Mortera, *op.cit.*, p. 71-72 *apud* “Instructional design: what is it and why is it?”, capítulo traducido del libro: Reigeluth, C.M. (1983) *Instruccional-design theories and models: an overview of their current status*, Hillsdale, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Traducido por Fernando J. Mortera Gutiérrez.

<sup>22</sup> María del Carmen Gil Rivera, *op.cit.*, p. 94

instrucción deberían ser usados en qué tipo de contenido de un curso y para qué estudiantes [...] <sup>23</sup>

El plano habrá de incluir una visión global del proceso que se llevará a cabo.

Se puede decir que el diseño instruccional es el esquema que ubica a los diferentes procesos involucrados en la elaboración de programas educativos a distancia, como son la identificación de la infraestructura tecnológica requerida, el método o los métodos necesarios para que se realice la instrucción a partir de determinadas necesidades educativas, de selección y organización de los contenidos y del diseño de situaciones de aprendizaje y evaluación que satisfagan dichas necesidades, tomando en cuenta siempre las características del que aprende y los resultados esperados del aprendizaje. <sup>24</sup>

Una de las características de la educación a distancia es que se dirige a un público alejado y disperso, por ello el diseño de la enseñanza se realiza a partir de la división del trabajo y la especialización de tareas, en un proceso organizacional complejo y exigente.

Durante este proceso, y como se ha mencionado con anterioridad, el docente forma parte de un equipo especializado en los ámbitos pedagógico y tecnológico, pero, una vez terminada esta labor, el profesor se responsabiliza de llevar lo planeado a cabo y evaluar el avance de los estudiantes y el curso. <sup>25</sup>

Todo diseño instruccional debe partir de un sustento teórico que le dará fundamento. Más adelante se describen de manera general tres enfoques fundamentales de las teorías del aprendizaje: conductista, cognoscitivista y constructivista, así como el papel de las teorías del diseño instruccional.

---

<sup>23</sup>Fernando Mortera, *op. cit.*, p.75-76 *apud* "Instructional design: what is it and why is it?", capítulo traducido del libro: Reigeluth, C.M. (1983) *Instruccional-design theories and models: an overview of their current status*, Hillsdale, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Traducido por Fernando J. Mortera Gutiérrez.

<sup>24</sup> María del Carmen Gil Rivera, *op. cit.*, p. 95

<sup>25</sup> *Cfr.* Azucena del Carmen Martínez Rodríguez, "El diseño instruccional en la educación a distancia. Un acercamiento a los modelos", *Apertura*, Vol. 9, Núm. 10, abril-sin mes, 2009, Universidad de Guadalajara, México, <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68812679010> [Consulta: 12 junio 2011], p. 111



## *Las teorías del aprendizaje y su relación con las teorías del diseño instruccional*

El diseño instruccional involucra la organización del conocimiento, de los materiales didácticos y medios del proceso de enseñanza–aprendizaje. Para realizar esta ordenación es necesario considerar los elementos psicopedagógicos que favorecen dicho proceso.<sup>26</sup>

Las teorías del aprendizaje y el desarrollo explican las relaciones y características de los elementos psicológicos del sujeto que aprende; mientras que la instrucción se refiere la aplicación práctica de estas teorías. Las teorías del diseño instruccional pueden considerarse como los métodos que determinan las distintas situaciones didácticas de acuerdo a las teorías del aprendizaje.<sup>27</sup>

¿Por qué es necesario diferenciar entre estos dos tipos de teorías si ambas tienen una relación tan profunda? Al realizar un análisis sobre los elementos que debe considerar una teoría de la instrucción, Bruner señala como un aspecto clave el siguiente: mientras las teorías del aprendizaje y el desarrollo tienen un enfoque descriptivo, debido a que su finalidad última es lograr la explicación de lo que ocurre después de un hecho, las teorías de la instrucción deben tener un enfoque prescriptivo, es decir, deben señalar los métodos en que debe llevarse a cabo el proceso de enseñanza para poder alcanzar el aprendizaje deseado.<sup>28</sup> Al respecto, Tobón añade:

En contraposición a las teorías del aprendizaje, las teorías del diseño instruccional se aplican a los problemas educativos de manera más directa y sencilla, ya que se describen acontecimientos específicos situados fuera del alumno y que facilitan el conocimiento (es decir, los métodos educativos), en lugar de describir qué es lo que sucede en el interior de la mente del alumno cuando se produce el conocimiento.<sup>29</sup>

---

<sup>26</sup> Cfr. Margarita Molina Avilés y Jorge Molina Avilés, “Diseño instruccional para la educación a distancia”, en *Universidades*, julio-diciembre, no. 034, Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), México, 2002 <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37302408> [Consulta 2 de octubre de 2011], p. 36

<sup>27</sup> Martha Isabel Tobón Lindo, *op.cit.*, p. 58

<sup>28</sup> Cfr. Jerome Bruner, *op.cit.*, p. 53

<sup>29</sup> Martha Isabel Tobón Lindo, *op.cit.*, p. 59

Bruner señala que la diferencia entre ellas no implica que unas teorías sean independientes u opuestas a las otras; por el contrario, es necesario considerarlas como complementarias, ya que la instrucción debe estar relacionada con el aprendizaje y el desarrollo y, por tanto ser congruente con las teorías que suscribe.<sup>30</sup>

### *Enfoques teóricos: conductismo, cognoscitivismo y constructivismo*

De acuerdo al desarrollo que han tenido las aportaciones a las teorías del aprendizaje a lo largo de la historia, éstas pueden clasificarse en tres enfoques fundamentales: conductista, cognoscitivista y constructivista. Cada uno de ellos tiene determinados efectos para la labor de diseño instruccional que pretenda llevarse a cabo.

A continuación se muestra un breve panorama de los enfoques de las teorías del aprendizaje, y sus implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje.

**Conductismo:** tuvo como antecedente las investigaciones del ruso Iván Pávlov en el campo de la fisiología, sin embargo, como postura epistemológica se reconoce como su fundador a John B. Watson, quien señaló que la conducta manifiesta o comportamiento era el único objeto de estudio de la psicología, por tanto, el condicionamiento debía reconocerse como la base del aprendizaje.

En el área de la educación, esta corriente recibió el nombre de escuela tecnocrática o tecnológica y se puede considerar como su máximo exponente al psicólogo estadounidense Burrhus Frederic Skinner.

Los principales postulados del modelo tecnocrático son: el hombre es producto de las contingencias reforzantes del medio, y su capacidad se centra en la adquisición de conductas condicionadas, es decir, el aprendizaje está basado en la adquisición de hábitos. Se considera al sujeto pasivo ya que su participación en el proceso de aprendizaje se limita a responder a los

---

<sup>30</sup> Cfr. Jerome Bruner, *op.cit.*, p. 53-54

estímulos que se le presentan; también es neutro, ya que no puede considerarse como bueno o malo, sino sólo como el producto del refuerzo externo.

Estos principios fundamentales determinan la labor didáctica que se llevaría a cabo desde este enfoque, la cual es sistemática y persigue el rigor y neutralidad científicos; sus elementos poseen las siguientes características:

- a) Ya que la noción central es la conducta observable, los objetivos de aprendizaje estarán dirigidos a este comportamiento manifiesto, por tanto se considerarán objetivos conductuales. Serán planteados en diversos rubros y a partir de diversas taxonomías.
- b) Debido a que el alumno se considera un sujeto pasivo, es el docente quien realiza un papel fundamental al ser un ingeniero conductual que asegura el control de estímulos, conductas y reforzamientos; tendrá el dominio de las técnicas para manipular la conducta del alumno.
- c) Ya que el fin es lograr hábitos a partir del moldeamiento de conductas específicas, se promueve la atomización del contenido en pequeñas partes específicas del saber. Los contenidos a aprender sólo pueden validarse a partir del criterio de los expertos.
- d) Al igual que el contenido y los objetivos, las actividades de aprendizaje también estarán rigurosamente referidos a saberes específicos e independientes, y se plantearán con criterios exhaustivos y estrictos.
- e) El ambiente para el aprendizaje debe buscar el rigor científico y la neutralidad, por tanto, se busca evitar la influencia y relación del sujeto con el contexto externo.
- f) La evaluación se emplea como un medio de control.

De esta corriente se pueden rescatar varias aportaciones al campo del diseño instruccional, como la ordenación sistemática de los elementos en la planeación didáctica y los criterios exhaustivos en el planteamiento de

objetivos y actividades, punto clave, sobre todo, para el desarrollo de programas educativos a distancia. Sin embargo, sobre este enfoque pueden realizarse diversas críticas, sobre todo en los siguientes aspectos:

- a) Al asignar un papel pasivo al alumno, se le resta responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje y se ignora su capacidad para participar de manera comprometida en él.
- b) El control que ejerce el docente lo coloca en el papel central del proceso, sin embargo, al concebir el aprendizaje como la adquisición de hábitos a partir de respuestas condicionadas, también se reduce la labor del docente a una intervención técnica, dirigida a la administración de estímulos y el control de las respuestas.
- c) Al ignorar las condiciones históricas y sociales concretas del contexto se impide que el alumno pueda adquirir aprendizajes significativos y transformar el conocimiento adquirido, además de ignorar las relaciones con el maestro, con otros alumnos y los efectos que éstas tienen para el aprendizaje.
- d) Al atomizar el proceso de enseñanza se impide la construcción de conocimientos integrales que se articulen con la realidad del sujeto.<sup>31</sup>

**Cognoscitivismo:** para los teóricos de esta corriente, a diferencia de los conductistas, el hombre sí tiene la capacidad de actuar de forma deliberada sobre el medio.

El cambio que el sujeto realiza en el medio ejerce al mismo tiempo una influencia sobre él y lo transforma; por tanto, ambiente y sujeto actúan de manera recíproca y simultánea.

El aprendizaje se considera como un acto deliberado, pero no necesariamente observable; se trata de una organización del mundo perceptivo y conceptual del sujeto.

---

<sup>31</sup>Cfr. Hortensia Murillo Pacheco *et al.*, *Bases psicopedagógicas para la elaboración de programas de estudio: corrientes de aprendizaje*, México, CUAED-UNAM, (s/f), material didáctico empleado en el Diplomado en Formación del docente en educación a distancia, p. 2-4

[...] el aprendizaje es un proceso de cambio de la estructura cognoscitiva del sujeto, que le permite adquirir, desechar o transformar conocimientos anteriores [...] puede ser verbalizado o no, puede ser complejo o simple, puede ser la apreciación de un aspecto particular de la situación o bien su generalización. Cuando logra generalizarse se dice que se llegó a un nivel de comprensión de la situación o evento determinado, incorporándose o modificando la estructura cognoscitiva del sujeto.<sup>32</sup>

La estructura cognoscitiva previa se denomina *esquema*, y es susceptible a cambiar o ampliarse para dejar espacio a la nueva información.

Otro principio de este enfoque es el modelo de procesamiento de la información, que se sustenta en tres momentos principales: la recepción de la información a través del registro sensorial, el paso por la memoria a corto plazo y el traslado final a la memoria de largo plazo en la cual se almacena y está disponible para su recuperación.<sup>33</sup>

La enseñanza desde este enfoque deberá estar orientada al desarrollo de la estructura mental del alumno, lo cual sólo se puede conseguir a partir de que el sujeto logra captar y hacer suyo el aprendizaje y relacionar los hechos, reglas y principios para resolver situaciones o problemas; por tanto, el proceso no estará determinado sólo por la labor del docente como en el conductismo.<sup>34</sup>

Entre las aportaciones más significativas de este enfoque al diseño instruccional se encuentra la inclusión de métodos y estrategias como: los mapas conceptuales, las actividades de desarrollo conceptual, el uso de medios para la motivación y la activación de esquemas previos.<sup>35</sup>

**Constructivismo:** esta postura surge como una corriente epistemológica, cuya convicción central es que los seres humanos son producto de su propia capacidad para adquirir conocimientos y reflexionar sobre sí mismos. El

---

<sup>32</sup> *Ibid*, p. 5

<sup>33</sup> *Cfr.* Brenda Mergel, "Diseño instruccional y teoría del aprendizaje", Universidad de Saskatchewan, Canadá, 1998, <http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/mergel/espanol.pdf> [Consulta 2 de octubre de 2011], p. 8

<sup>34</sup> *Cfr. ibídem*, p. 4-5

<sup>35</sup> *Cfr.* Martha Isabel Tobón Lindo, *op.cit.*, p. 60

conocimiento no se recibe de manera pasiva del ambiente, sino que se construye de manera activa por el sujeto cognoscente.<sup>36</sup>

Díaz Barriga y Hernández reconocen que existen diversos autores que realizan sus aportaciones a este enfoque, algunos con énfasis en el desarrollo interno del sujeto, otros en el desarrollo de los dominios externos de origen social y unos más que reconcilian ambas posturas; sin embargo, hay una idea que resulta común a todos ellos: la idea de que el sujeto es una construcción propia que se produce como resultado de la interacción entre las disposiciones internas y externas, a partir de los conocimientos que ya posee y en relación con el medio que le rodea.<sup>37</sup>

La teoría epistemológica de Jean Piaget se considera como uno de los puntos de arranque de este enfoque. Este psicólogo suizo desarrolló un modelo explicativo y metodológico sobre la génesis y evolución de las formas de organización del conocimiento con énfasis en los mecanismos intelectuales y endógenos.

A pesar de que su teoría no se considera, de manera estricta, como educativa, tiene fuertes implicaciones para la labor didáctica, como «el papel del alumno como aprendiz activo y autónomo, el papel antiautoritario que debe desarrollar el profesor, las metodologías didácticas participativas y por descubrimiento, la selección y organización del contenido curricular tomando en cuenta las capacidades cognitivas de los alumnos, etcétera».<sup>38</sup>

La crítica más frecuente que se realiza a las aportaciones de Piaget está relacionada con el escaso reconocimiento que realiza a la cultura y las relaciones sociales como influencias para el aprendizaje y el desarrollo del sujeto.

Como complemento a los postulados de Piaget, la aportación del psicólogo bielorruso Lev Semiónovich Vigotsky, explica el origen del comportamiento y

---

<sup>36</sup> Cfr. Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, 2ª ed., México, Mc Graw Hill, 2002, p. 25

<sup>37</sup> Cfr. *ibidem*, p. 27 apud Mario Carretero, 1993, *Constructivismo y educación*, Zaragoza, Edelvives, p. 21

<sup>38</sup> Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, *op.cit.*, p. 28-29

el aprendizaje a partir de los mecanismos externos de influencia sociocultural.<sup>39</sup>

Vigotsky señala que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, como la comunicación, el lenguaje o el razonamiento, se realiza mediante la interacción social en dos momentos: uno, de mediación interpersonal entre dos o más personas; y otro, de asimilación intrapersonal, es decir, al interior del sujeto.

En el proceso interpersonal tiene una importancia sustantiva el lenguaje, por lo que resulta indispensable que el sujeto que aprende tenga el dominio de la lectura y la escritura.

Uno de los conceptos esenciales que aporta esta teoría es el de la zona de desarrollo próximo (ZDP), la cual puede definirse como «el momento donde gracias a los soportes y ayuda de los otros puede desencadenarse el proceso de construcción, reconstrucción, enriquecimiento y diversificación de los esquemas que cada persona posee».<sup>40</sup>

La aportación de Vigotsky lleva a considerar el aprendizaje como una actividad que se da mediante la interacción social, más que como una actividad individual; de ahí la relevancia que cobra el desarrollo de situaciones de aprendizaje colaborativo.

Otro de los autores cuya aportación es relevante para el enfoque constructivista es el psicólogo estadounidense David Ausubel, quien desarrolló los principios del *aprendizaje significativo*. Desde esta propuesta la labor de aprender se basa en la capacidad del alumno para relacionar de modo no arbitrario y sustancial lo que ya sabe y el conocimiento nuevo que se integra a su estructura cognitiva, por lo tanto se le considera también como un participante activo.<sup>41</sup>

Para que el alumno aprenda de forma significativa, son necesarias ciertas condiciones: debe contar con ideas previas que le permitan relacionar la nueva información, encontrarse motivado para aprender de esta forma, y contar con material que posea un significado potencial o lógico, referido a su

---

<sup>39</sup> Cfr. *ídem*

<sup>40</sup> Hortensia Murillo Pacheco *et al.*, *op.cit.*, p. 8

<sup>41</sup> Cfr. *ibídem*, p. 5-6

propia naturaleza como material simbólico, que pueda convertirse en un significado real o psicológico, cuando el contenido se haya integrado de manera diferenciada e ideosincrática en su estructura cognitiva.

Cabe señalar que esta propuesta está dirigida principalmente al aprendizaje verbal significativo, que permite el dominio de los contenidos curriculares que se imparten en las escuelas, principalmente a nivel medio y superior, ya que es en este nivel cuando los estudiantes arriban a un pensamiento más abstracto o formal, que les permite manejar de forma adecuada las proposiciones verbales y aprovechar el gran cúmulo de conocimientos ya existentes.<sup>42</sup>

Los lineamientos para el aprendizaje significativo tienen una implicación directa para la labor didáctica. El docente deberá conocer los conocimientos y habilidades previos del alumno y considerar sus procesos motivacionales y afectivos para planear la enseñanza a partir de esta información básica y motivar al alumno a participar de manera activa. Otro compromiso importante para el docente es que él mismo deberá contar, al igual que el alumno, con capacidades cognitivas previas y motivación para enseñar de manera significativa.<sup>43</sup>

Los contenidos a aprender deberán estar organizados, interrelacionados y jerarquizados en sistemas conceptuales que sigan una secuencia lógica y psicológica apropiada a las características del alumno.

Mención aparte merece la propuesta de César Coll, quien lleva el enfoque constructivista al ámbito educativo. Coll reconoce que la idea fundamental del constructivismo en el campo de la educación es que lleva a concebir el aprendizaje escolar como la construcción de conocimiento a partir de conocimientos y experiencias previos. La enseñanza se reconoce, entonces, como una ayuda a dicho proceso de construcción.

**La concepción constructivista del aprendizaje escolar** se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas, es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que

---

<sup>42</sup> *Cfr.* Frida Díaz Barriga y Gerardo Rojas, *op.cit.*, p. 35-41

<sup>43</sup> *Cfr. ibídem*, p. 40- 41



pertenece. Estos aprendizajes no se producirían de manera satisfactoria a no ser que se suministre con ayuda específica mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructivista.<sup>44</sup>

Por lo anterior, la intervención pedagógica deberá considerar dos necesidades fundamentales: la de formar la identidad personal del alumno a partir del contexto social y cultural que le determina, y la de desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en distintas situaciones y circunstancias, es decir, aprender a aprender.

El enfoque constructivista aplicado al ámbito educativo comprende tres principios fundamentales, según Coll:

- a) El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.
- b) La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.
- c) La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.<sup>45</sup>

En cada uno de los distintos autores del enfoque constructivista revisados hasta ahora puede reconocerse el papel preponderante que asignan al alumno, no sólo lo reconocen como un participante activo en el proceso de aprendizaje, sino que lo señalan como un sujeto capaz de dirigirlo y ser responsable de él.

Este nuevo papel del alumno implica también una modificación significativa en la concepción de la labor docente, que estará enfocada a planear las estrategias para lograr la participación activa, el aprendizaje independiente, la modificación de las estructuras cognitivas y la interacción social como base para el aprendizaje.

---

<sup>44</sup> Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, *op.cit.*, p. 30 *apud* Coll, 1998, *Psicología y currículum*, Barcelona, Laia

<sup>45</sup> *Cfr. ibídem*, p. 30-32 *apud* Coll, 1990, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona, Paidós Educador, p. 441-442

### *Teorías, modelos y momentos clave del diseño instruccional*

En comparación con las teorías del aprendizaje, según Reigeluth, las teorías del diseño instruccional ofrecen una guía explícita sobre cómo enseñar, y tienen las siguientes características:

- a) Están orientadas hacia la práctica (o hacia un objetivo). Se les puede denominar *preceptivas*, aunque debe tenerse en cuenta que al emplear este término no necesariamente se hace alusión a la descripción detallada y la delimitación exacta de lo que debe hacerse sin permitir alguna variación; más bien se refiere a que su función principal será ofrecer orientación acerca de los métodos a utilizar para conseguir de la mejor manera posible un objetivo.
- b) Identifican los métodos para facilitar el conocimiento y el desarrollo humano (métodos educativos) e incluyen indicaciones sobre las situaciones y circunstancias en que se deben utilizar o no dichos métodos, a partir de los aspectos del contexto. Estas teorías determinan métodos que son situacionales y no universales.
- c) Reconocen que cada método educativo puede realizarse de forma distinta, estar formado por diversos componentes específicos y debería señalar los requisitos con los que él mismo tendría que contar para considerarse adecuado en cada situación.
- d) Tienen como objetivo lograr que se produzca el mayor número posible de resultados deseables, ya que los métodos educativos que incluyen tienen una naturaleza probabilística, es decir, no garantizan los resultados, sólo aumentan la probabilidad de que sucedan.
- e) Identifican los valores que están detrás de la elección de los objetivos que se persiguen y de los métodos que se eligen para alcanzarlos, con el fin de reconocer la importancia de la filosofía en estas decisiones y brindar orientación para que se alcance un consenso al respecto.<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> *Cfr.* Charles Reigeluth, “¿En qué consiste la teoría de diseño educativo y cómo se está transformando?”, en Charles Reigeluth (ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*, Trs. Rafael Llanori de Micheo y Ernesto Alberola Blázquez, Parte I, Madrid, Aula XXI/Editorial Santillana, España, 2000, p. 17-22

Además de las teorías abocadas a especificar cómo *debería ser* la enseñanza durante la puesta en marcha del diseño, también existen propuestas que buscan especificar *cuál es el proceso a seguir* para planificar y preparar la docencia, conocidas como modelos de desarrollo educativo.<sup>47</sup>

Algunos de estos modelos retoman los principios de los distintos enfoques del aprendizaje y el desarrollo. Para ejemplificar esta relación, a continuación se describen las características de tres modelos para el diseño instruccional, donde cada uno corresponde a las teorías del aprendizaje que se han descrito. El cuadro 1 contiene las características de cada modelo, los elementos que la integran y algunas de sus ventajas y desventajas.

---

<sup>47</sup> *Cfr. ibídem*, p. 23-24

**Cuadro 1. Tres modelos del diseño instruccional**

<b>Modelo</b>	<b>Enfoque</b>	<b>Características</b>	<b>Elementos</b>	<b>Ventajas</b>	<b>Desventajas</b>
Modelo de Dick y Carey	Conductista	Principal modelo de la tecnología instruccional. Se considera sistémico, ya que todos sus elementos están interrelacionados para alcanzar la meta definida. De cada uno de los componentes depende la totalidad del sistema. Se aplica en educación y capacitación.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificación de la meta instruccional</li> <li>2. Análisis de la instrucción</li> <li>3. Análisis de los estudiantes y del contexto</li> <li>4. Redacción de objetivos</li> <li>5. Desarrollo de instrumentos de evaluación</li> <li>6. Elaboración de la estrategia instruccional</li> <li>7. Desarrollo y selección de los materiales de instrucción</li> <li>8. Diseño y desarrollo de la evaluación formativa</li> <li>9. Diseño y desarrollo de la evaluación sumativa</li> <li>10. Revisión de la instrucción</li> </ol>	Evaluación de necesidades y lo que se espera de los estudiantes. Organización de objetivos y especificación de procedimientos.	La secuencialidad de sus elementos provoca que en caso de falla se detenga todo el proceso. No existe retroalimentación en cada paso, se comprueba su funcionalidad sólo hasta que se pone a prueba en su totalidad.
Modelo ASSURE de Smaldino, Russel, Heinich y Molenda	Cognoscitivo	Basado en las categorías de Robert Gagnè para el uso efectivo de los medios de instrucción; modificado para el salón de clases. Ofrece una guía para diseñar y conducir la instrucción, incorporando los medios y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aprendizaje para promover la interacción del estudiante.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analyse: analizar las características de los estudiantes</li> <li>2. State objectives: definir objetivos</li> <li>3. Select, modify or design materials: elegir, modificar o diseñar materiales</li> <li>4. Utilize materials: utilizar materiales</li> <li>5. Require learner response: estimular la respuesta de los estudiantes</li> <li>6. Evaluate: evaluar para asegurar el uso adecuado de los medios de instrucción</li> </ol>	Considerar los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, ventaja que se debe a que fue diseñado especialmente para los sistemas de aprendizaje.	No contempla una evaluación continua sino hasta el final del proceso, tampoco incluye un análisis del entorno.

Modelo	Enfoque	Características	Elementos	Ventajas	Desventajas
Modelo de Kemp, Morrison y Ross	Constructivista	Empleado como herramienta de planeación en el currículum. Hace énfasis en la evaluación continua y final. Considera actividades en el contexto de metas, prioridades y limitaciones. Sus componentes no están conectados de forma lineal, inclusive alguno de los nueve puede omitirse según las necesidades de la instrucción.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificación de problemas instruccionales</li> <li>2. Consideración de características del estudiante</li> <li>3. Análisis de tareas, metas y propósitos</li> <li>4. Indicación de objetivos instruccionales a los estudiantes</li> <li>5. Secuencialidad de los contenidos</li> <li>6. Diseño de estrategias instruccionales</li> <li>7. Diseño de mensajes</li> <li>8. Desarrollo de instrumentos de evaluación</li> <li>9. Seleccionar recursos para la entrega de la instrucción</li> </ol>	La construcción en etapas que no necesariamente dependen unas de otras. Permite realizar cambios al contenido para su mejora.	La evaluación intermedia resulta más compleja.

Elaborado a partir de Martínez Rodríguez, 2009, p. 112-114

Más allá de la postura teórica desde donde se plantee el diseño instruccional, lo importante es reconocer que existe ese fundamento, y que para que haya congruencia en su planteamiento todos los elementos que se incluyan habrán de responder a estos principios. De manera general, existen ciertos momentos clave en la realización de este diseño, los cuales se describen a continuación.

María del Carmen Gil Rivera<sup>48</sup> propone distintos **momentos para el diseño instruccional** de los programas educativos a distancia, que, aunque quizá con distinta denominación, coinciden con la propuesta de otros autores, y se presentan a continuación para ubicar el panorama general de este proceso:

*a) Diagnóstico:* se realiza a partir de la información fundamental que habrá de dirigir el programa educativo como las características de la institución educativa que lo promueve, las necesidades educativas, las características de los estudiantes, los recursos humanos y la infraestructura tecnológica.

El punto de partida de todo programa habrá de ser la misión, los valores y compromiso con la sociedad de la institución educativa que lo organiza, el modelo educativo que ostenta y características como: el nivel educativo al que pertenece el programa, su duración y el nivel de proyección que podría alcanzar.

Además del contexto institucional, durante el diagnóstico deben reconocerse las necesidades educativas que se buscará cubrir con el programa educativo, ubicarlas permitirá establecer las metas de aprendizaje.

Junto con las necesidades educativas, deben considerarse las características de los estudiantes como edad y conocimientos previos, habilidades para el uso de las herramientas tecnológicas y facilidades para acceder a los recursos con los que se trabajará.

La fase de diagnóstico incluye la delimitación de los integrantes del equipo multidisciplinario que participarán en el desarrollo del programa, las

---

<sup>48</sup> Cfr. María del Carmen Gil Rivera, *op.cit.*, p. 95-112

funciones que cumplirán y el plan de trabajo a seguir. Para finalizar, deberá tomarse en cuenta la infraestructura tecnológica que se requiere a partir del análisis de costos, actualidad de los recursos y posibilidades de acceso.

*b) Elaboración del objetivo general del programa:* a partir de la información recabada durante el diagnóstico, en especial lo concerniente a las necesidades educativas y los propósitos generales de la institución, se señalan las capacidades específicas que se obtendrán y cómo se harán evidentes.

Este objetivo guiará el resto del proceso de diseño del programa educativo; cabe señalar que en ocasiones, sobre todo cuando se trata de proyectos de educación formal, este elemento está ya contenido dentro de un documento oficial y es preciso respetar sus lineamientos.

*c) Identificación, selección y organización de contenidos:* de acuerdo a los saberes previos con los que cuenta el alumno, las necesidades educativas a cubrir y el objetivo general del programa, se delimitarán los contenidos a aprender, los cuales tendrán que ser organizados de manera didáctica. Los contenidos a elegir no sólo podrán ser referidos a información sobre el objeto, sino a hechos, conceptos, principios, habilidades, valores, creencias, actitudes, destrezas, hábitos, pautas de comportamiento, entre otros.

*d) Diseño de objetivos de aprendizaje:* se trata de la especificación de los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera que el alumno alcance con cada unidad de aprendizaje, módulo o tema; los cuales serán el punto de partida para las actividades y la evaluación, y deberán reflejar lo que se plantea en el objetivo general del programa.

*e) Diseño de situaciones de aprendizaje:* va más allá del diseño de las actividades de aprendizaje, ya que implica crear ambientes que propicien el aprendizaje colaborativo. Este momento tendrá como punto de referencia la información recabada a lo largo de momentos anteriores y deberá considerar los distintos tipos de actividades que pueden desarrollarse, desde las que sólo conectan al alumno con los conocimientos previos, las que organizan los conocimientos, las que aplican lo aprendido, hasta las que lo hacen consciente de lo que sabe y lo que no sabe.

El diseño debe considerar el planteamiento de actividades interrelacionadas, que pongan al alumno en contacto con sus conocimientos previos sobre el contenido a aprender, que amplíen sus saberes y le sirvan para reflexionar y asociar lo aprendido a nuevas situaciones. Las actividades pueden ser individuales o grupales. De manera especial en la educación a distancia deberá considerarse el tiempo de estudio, para no saturar al alumno con actividades innecesarias, y los medios de información y comunicación a través de los cuales se realizarán.

Además de las actividades, las situaciones de aprendizaje incluyen la selección y elaboración de los materiales didácticos de apoyo; que se realizará de acuerdo a la infraestructura tecnológica que tenga la institución, la capacidad que tengan los estudiantes para el uso de tecnologías, las características de las situaciones que se desean diseñar y, muy importante, el tipo de contenido que se trabaja.

Los materiales pueden ser impresos, auditivos, visuales, audiovisuales e informáticos. Para seleccionar los más adecuados será necesario conocer las características, ventajas y desventajas de cada uno con respecto al conocimiento que se busca lograr en el alumno.

Las actividades de un programa a distancia se apoyan en distintos medios de comunicación, para seleccionarlos se debe tomar en cuenta la infraestructura de la institución y los usuarios, las características de las actividades a desarrollar, el objetivo de aprendizaje que se persigue, la cobertura que se pretende alcanzar y el tipo de diálogo didáctico, o interacción, que se desarrollará entre alumnos y asesor.

Al igual que en el caso de los materiales didácticos, cada medio tiene características propias, por lo tanto será necesario conocer y considerar los procesos y técnicas para utilizarlos de manera eficaz.

Todo proceso de aprendizaje deberá acompañarse de un proceso de evaluación, por tanto las situaciones para evaluar los aprendizajes se plantearán de acuerdo al tipo de actividades de aprendizaje que se desea diseñar, y tienen como propósito central determinar el grado en que se alcanza el objetivo planteado y servir como sustento para tomar decisiones,



realimentar y enriquecer el proceso de aprendizaje para los alumnos y el asesor.

*f) Evaluación del prototipo del programa:* cuando se trata de un programa que se desarrolla por primera vez, el resultado es un “prototipo” que habrá de ser evaluado antes de implementarse para determinar si contribuye al logro del objetivo por el cual fue creado, o tomar las decisiones pertinentes en caso contrario.

A lo largo de este panorama general la autora reconoce que por la amplitud y complejidad de las acciones que incluye el diseño instruccional es necesaria la participación de varios profesionales que colaboren en los distintos momentos, por ejemplo, para la elaboración de materiales didácticos o la selección de los medios de comunicación estarán involucrados un experto en el contenido a impartir, un experto en usos didácticos y, en especial en los programas a distancia, expertos en tecnologías y recursos de comunicación.

A la aportación de Gil podemos agregar algunos comentarios. El primero, con respecto a la evaluación del programa, es preciso señalar que esta práctica no sólo se realiza cuando el programa se diseña por primera vez, sino que habrá de ser una constante a pesar de que ya se haya puesto en marcha, ya que la evaluación es una herramienta indispensable para lograr la mejora y el aprendizaje continuo con los que todo proceso educativo debe estar comprometido.

El segundo punto a destacar, de acuerdo al objetivo de este trabajo, es que al igual que en el caso de los distintos profesionales involucrados, la complejidad que implica cada momento descrito también da lugar a que en cada uno de ellos se puedan reconocer prácticas específicas. Por ejemplo, la fase de diagnóstico o la del planteamiento general del objetivo implicarán varias acciones: investigación, discusión colegiada e incluso acuerdos entre instituciones. Cada una de estas acciones tendrá, a su vez, un proceso y metodología determinada.

Es por lo anterior que, en particular en los momentos de selección del contenido, diseño de objetivos y situaciones de aprendizaje y de evaluación, es posible reconocer una práctica concreta fundamental: la planeación didáctica.

En el siguiente apartado se describirá lo que puede entenderse por este proceso y sus características fundamentales en un programa de educación a distancia.

### III. PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Según Hernández, el proceso de planear consiste en la selección racional de las alternativas necesarias para establecer los fines que orientarán determinada acción y los medios que permitirán alcanzarlos.<sup>49</sup> En el campo didáctico, consistirá entonces en el proceso reflexivo y creativo que define los elementos indispensables del proceso de enseñanza–aprendizaje. La planeación didáctica, según Olivia Roldán:

[...] consiste en prever, articular y describir el conjunto de disposiciones y acciones que orientarán el qué, cómo, cuándo, con qué y para qué del proceso de enseñanza aprendizaje. Sin olvidar que en esta previsión subyacen concepciones acerca de la enseñanza, el aprendizaje, la educación, la sociedad y del hombre mismo como especie.<sup>50</sup>

Por su parte, Morán señala que incluso el concepto mismo de planeación está definido por el marco teórico desde donde se le enmarque y, por supuesto, la forma en que se haga operativo depende también de esta postura. Desde la visión de este autor la planeación didáctica se define como:

...la organización de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza–aprendizaje, a fin de facilitar en un tiempo determinado el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y los cambios de actitud en el alumno.<sup>51</sup>

A partir de ambos conceptos puede apreciarse que la planeación es la base para el desarrollo de las distintas unidades que integran un proyecto educativo. A lo largo de los siguientes apartados se abordarán los lineamientos básicos para la planeación de las unidades didácticas<sup>52</sup> en los

---

<sup>49</sup> Cfr. Miguel Monroy, “La planeación didáctica”, p. 456 *apud* Hernández, P., 2001, *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*, Madrid, Narcea

<sup>50</sup> Olivia Roldán, *Guía para la elaboración de un programa de estudio en educación a distancia*, México, CUAED-UNAM, (s/f), material didáctico empleado en el Diplomado en Formación del docente en educación a distancia, p.4

<sup>51</sup> Porfirio Morán, “Unidad III. Instrumentación didáctica”, en Margarita Pansza González *et al. Fundamentación de la didáctica*, 5ª ed., tomo 1, México, Editorial Gernika, 1993, p. 159

<sup>52</sup>El término “unidad didáctica”, de acuerdo a Margarita Pansza, se refiere a los distintos eventos de enseñanza-aprendizaje como cursos, talleres, seminarios, laboratorios, prácticas,

proyectos de educación a distancia, con el fin de crear un panorama general que permita establecer su relación y diferencias con respecto al proceso de diseño instruccional y los fundamentos esenciales para la labor de los profesionales que la realizan.

### *Marco de referencia*

Como se sugiere al final de la definición de Olivia Roldán, este proceso implica una serie de antecedentes, aspectos que lo determinan y encuadran. Para lograr un planteamiento que responda a los propósitos de formación por los que ha sido creado el evento de enseñanza–aprendizaje que planea, todo profesional que emprenda esta tarea, debe tomar en cuenta, al menos, las siguientes referencias:

*a) El modelo educativo de la institución:* la planeación debe responder al modelo educativo que ostenta la institución en la que se desarrolla. Así, el docente debe tener presente que detrás de su planteamiento existe un concepto de educación, de aprender, de enseñar, del tipo de hombre que se pretende formar.<sup>53</sup>

Esta concepción determina el manejo que se haga del resto de los componentes de la planeación didáctica,<sup>54</sup> incluso desde la delimitación de la modalidad educativa en la que se planteará.

Cada una de las acciones que proponga el docente habrán de ser coherentes y congruentes con este modelo. Sólo en la medida en que el profesor sea consciente de que su trabajo forma parte de un proceso general de formación que busca desarrollar un perfil específico de profesional, podrá contribuir desde su ámbito de competencia, en este caso cada una de las unidades didácticas, para alcanzar dicho fin.

---

y otras. Margarita Pansza, “Elaboración de programas”, México, CUAED-UNAM, (s/f) material didáctico empleado en el Diplomado en Formación del docente en educación a distancia, p. 5

<sup>53</sup> Dicho modelo educativo puede estar referido a los distintos enfoques de las teorías del aprendizaje y la instrucción, desarrollados en el apartado anterior de este trabajo.

<sup>54</sup> *Cfr.* Porfirio Morán, *op.cit.*, p. 158

*b) La modalidad educativa:* como se ha detallado en los primeros apartados de este trabajo, el planteamiento didáctico en la educación a distancia guarda diferencias significativas con respecto al del sistema presencial. Debido, en especial, a la lejanía física entre profesor y alumno en esta modalidad, es necesario que éste último cuente con herramientas suficientes y adecuadas para aprender de manera autónoma y emplear de forma eficiente los mecanismos de comunicación que tiene a su disposición.

Por lo anterior, tanto el contenido como el seguimiento al proceso de aprendizaje (que en el sistema presencial el docente trabaja de forma directa con la clase), en la educación a distancia se desarrollan, precisamente, a partir de la planeación didáctica. El plan que se realice debe mostrar de forma clara, precisa y exhaustiva las estrategias de aprendizaje e interacción para el alumno.

Otro aspecto fundamental de la planeación didáctica en la educación a distancia, es que suele realizarse a partir de la integración de equipos de trabajo multidisciplinarios (mientras en lo presencial el docente trabaja, primordialmente, de manera individual); de manera que el docente no estará sólo al realizar su planeación, pueden estar involucrados expertos de los ámbitos didáctico y tecnológico; y el reto será el trabajo colaborativo entre ellos.

*c) El plan de estudios:* la unidad didáctica a desarrollar, sobre todo en los proyectos de educación formal, no se encuentra aislada, por lo general forma parte de un plan global de formación. El plan de estudios determina el perfil de alumno que se busca alcanzar, incluye el mapa curricular en el cual se establece la relación entre las distintas unidades didácticas que lo integran y señala, si es el caso, la categoría de formación a la que pertenece cada una.

En esta síntesis instrumental, están contenidas las orientaciones ideológicas y sociales que sustenta la institución escolar, así como la concepción del profesional que forma y el papel de éste frente a la sociedad. El plan de estudios también da importantes orientaciones sobre la concepción del conocimiento y del aprendizaje de las disciplinas que se hacen concurrir en él. En este sentido podemos decir que sobredetermina la construcción de los programas de estudios.<sup>55</sup>

---

<sup>55</sup> Margarita Pansza, *op.cit.*, p. 7

Entre los elementos del plan de estudios debe haber continuidad, secuencia e integración. Según Tyler, la continuidad se refiere a la reiteración vertical entre los distintos elementos.<sup>56</sup> La secuencia, va más allá, y se refiere a la importancia de que cada experiencia, no sólo se relacione con la anterior, sino que alcance mayor profundidad que aquélla.

Para finalizar, la integración se refiere a la relación horizontal entre las actividades del plan y del programa de estudios que permiten lograr un concepto unificado. Estos tres criterios habrán de ser considerados en la planeación didáctica para que exista congruencia entre sus distintos elementos.

d) *El ambiente de enseñanza*: las tecnologías de la información y la comunicación se han convertido en una herramienta fundamental para la educación a distancia, de manera que, muchos de los proyectos que se realizan en la actualidad tienen como base ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje.

Al planear una unidad didáctica es fundamental conocer las características del entorno, plataforma o campus virtual de la institución educativa, con el fin de aprovechar las potencialidades metodológicas que brinda. Cabe aclarar, que no se habla de un conocimiento experto, sino de uno que permita la suficiente familiaridad para percibir si el entorno responde a las necesidades didácticas de cada caso y las posibilidades que ofrece para la acción docente.

La reflexión sobre el ambiente de enseñanza no incluye sólo lo referente al espacio virtual, también es importante considerar el resto de las condiciones del contexto, como la disponibilidad de recursos humanos y materiales para llevar a cabo las estrategias que se propongan.<sup>57</sup>

---

<sup>56</sup> Cfr. Ralph Tyler, “Capítulo III. Cómo organizar las actividades para un aprendizaje efectivo”, en *Principios básicos del currículo*, 5ª ed., Buenos Aires, Editorial Troquel, 1986, p. 87-88

<sup>57</sup> Cfr. Guillermo Bautista, Federico Borges y Anna Forés, *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*, *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*, Madrid, Narcea Ediciones, 2006 (Universitaria), p. 94

El análisis de estos cuatro aspectos es indispensable para realizar una adecuada planeación didáctica, ya que brinda información valiosa sobre el tipo de profesional que se pretende formar, así como de la postura teórica y los elementos didácticos y materiales disponibles para lograrlo; sin embargo, en muchas ocasiones, es considerado sólo de manera implícita por los docentes que realizan la planeación.

Es responsabilidad, en particular del especialista en didáctica, no perder de vista en ningún momento estos antecedentes, ya que determinarán todos y cada uno de los elementos de la unidad didáctica que se desarrolla.

### *Interrogantes básicas*

Cada profesional que emprende la ardua labor de la planeación didáctica, se enfrenta a una diversidad de interrogantes: ¿a quién se dirige el proceso que planea?, ¿qué enseñará?, ¿cómo, cuándo y con qué lo hará?, y ¿qué, cómo, cuándo y con qué evaluará el proceso de enseñanza–aprendizaje? El planteamiento que realice habrá de dar respuesta a cada uno de estos cuestionamientos, siempre, condicionado por la modalidad educativa y el modelo educativo de la institución.

A lo largo de las siguientes líneas se establece un panorama general en el caso de la planeación de unidades didácticas para la educación a distancia y desde una mirada constructivista de lo que es enseñar y aprender.

*¿A quién se dirige el proceso de enseñanza–aprendizaje?*

*El alumno como eje primordial de la planeación didáctica*

Sin duda la razón primordial para iniciar un proceso de enseñanza–aprendizaje, es la existencia de alguien que tiene la necesidad de aprender. Conocer el perfil del destinatario final del programa educativo es un aspecto indispensable, en especial en la modalidad a distancia, ya que la planeación suele realizarse antes de iniciar el trabajo directo con el grupo, y, por las

características de la modalidad, el contacto físico entre el docente y sus alumnos será limitado.

Aspectos como la edad promedio, conocimientos y habilidades previos (incluyendo aquellos relacionados con el uso de las herramientas electrónicas), historial académico y ubicación geográfica de cada alumno (y en relación con ésta, sus posibilidades de acceso a la información y materiales didácticos), es información previa que el docente debe considerar al realizar su plan de trabajo.

También es preciso reconocer que los alumnos que se enfrentan a un programa educativo en la modalidad a distancia, no necesariamente están preparados para este tipo de planteamiento donde se enfrentan con la necesidad de trabajar de manera colaborativa con sus pares, planificar y llevar el control de su propio proceso de aprendizaje, desarrollar una actitud proactiva e, incluso, usar de forma adecuada los recursos tecnológicos. Por lo tanto, será labor del docente hacer conciencia sobre la importancia de estas habilidades y actitudes, y plantear (si es necesario a través del apoyo de la institución que lo respalda) las experiencias didácticas necesarias para que los alumnos las adquieran.<sup>58</sup>

Otro aspecto a considerar, sin duda, son los diversos estilos de aprendizaje de los alumnos. El término *estilos de aprendizaje* puede definirse como los «rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje»;<sup>59</sup> es decir, se trata de las distintas formas en que cada alumno emprende la tarea de aprender, desde su contexto, sus necesidades y características específicas.<sup>60</sup>

---

<sup>58</sup> Cfr. Guillermo Bautista, *et al.*, *op.cit.*, p. 89-90

<sup>59</sup> María Esther del Moral y Lourdes Villalustre, “Adaptación de los entornos virtuales a los estilos cognitivos de los estudiantes: un factor de calidad en la docencia virtual”, Pixel-Bit. Revista de medios y educación, julio, núm. 26, Universidad de Sevilla, Sevilla, 2007 <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/368/36802602.pdf> [Consulta: 12 de julio 2011], p. 22 *apud* Alonso Gallego, D. y Honey, P. (1999), “Los estilos de aprendizaje. procedimientos de diagnóstico y mejora”, Ediciones Mensajero, Bilbao, 1999, p. 48

<sup>60</sup> María Esther del Moral y Lourdes Villalustre presentan una clasificación según la cual los alumnos pueden ser: *activos, reflexivos, teóricos o pragmáticos*. La explicación de cada uno de estos estilos, así como de otras clasificaciones pueden consultarse en el artículo citado de estas autoras.



Saber que no todos los alumnos responden de la misma manera a las estrategias de enseñanza, le permite al docente elegir, entre las distintas posibilidades, aquellas que considere las más adecuadas para cada grupo de alumnos.

Cuando se habla de tomar en cuenta las carencias, necesidades y características del alumno, no se hace, en este ámbito, con el afán de solventarlas o cubrirlas en su totalidad, si esto no es el propósito central de la unidad didáctica, sino para lograr un planteamiento que pueda beneficiar a la mayoría de los integrantes del grupo y que le permita al docente conocer el panorama general en el que su planteamiento didáctico puede resultar más eficiente.

### *¿Qué enseñar?*

#### *Objetivos y contenidos de aprendizaje*

Al iniciar el proceso de planeación didáctica, otro de los primeros retos del docente será delimitar qué es lo que debe enseñar, qué es lo que el alumno debe aprender de esa unidad didáctica en particular. A partir de los antecedentes de la planeación, y como respuesta a estas dos interrogantes, se emprende el planteamiento de los objetivos de aprendizaje y la selección de contenidos.

Los **objetivos de aprendizaje** pueden definirse, de acuerdo con Lafourcade, como: «enunciados técnicos que constituyen puntos de llegada de todo esfuerzo intencional y, como tales, orientan las acciones que procuran su logro y determinan predictivamente la medida de dicho esfuerzo».<sup>61</sup> Se trata de uno de los puntos medulares de la planeación, ya que son la guía fundamental para el resto de los elementos.

Las funciones principales de los objetivos son:

a) Determinar la intencionalidad y finalidad del acto educativo

---

<sup>61</sup> Porfirio Morán, “Unidad III. Instrumentación didáctica”, p. 184 *apud* Lafourcade, P., *Planteamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*, Buenos Aires, Edit. Kapelusz, 1974

- b) Hacer explícitos, en forma clara y fundamentada, los aprendizajes que se pretenden promover; y
- c) Sentar las bases para el planteamiento de la evaluación y la organización de los contenidos.<sup>62</sup>

Los objetivos de aprendizaje no dependen sólo de la perspectiva o propósitos personales o profesionales del docente, sino que están definidos en distintos niveles: en un primer nivel, por lo que la sociedad espera del alumno como profesional según las necesidades de su contexto; en un segundo nivel, y de acuerdo con dichos principios educativos nacionales, por los propósitos que persigue la institución educativa en la que se desarrolla el programa, desde su filosofía y modelo educativo; lo que finalmente impacta y determina los objetivos de cada unidad didáctica.<sup>63</sup>

La tarea de plantear objetivos de aprendizaje cobró fuerza considerable dentro de la corriente denominada Tecnología Educativa. A pesar de que este enfoque tuvo su momento de auge desde la década de 1960, aún en la actualidad, se recurre de manera constante a sus lineamientos. Sin embargo, es muy importante reconocer que la delimitación de objetivos en el modelo tecnológico y en el modelo constructivista, tienen diferencias significativas. El siguiente cuadro comparativo entre ambas posturas se ha construido a partir del análisis realizado por Miguel Monroy.

**Cuadro 2. Objetivos e intenciones educativas**

ELEMENTO	OBJETIVOS	INTENCIONES
<b>Enfoque teórico</b>	Conductismo	Constructivismo
<b>Aspecto central</b>	Se prioriza la conducta o la acción que el alumno debe ser capaz de ejecutar	Se enfoca en el desempeño y el comportamiento cotidiano del estudiante
<b>Evidencias del aprendizaje</b>	Productos y rendimiento del estudiante	Adquisición de conocimiento declarativo y las destrezas cognitivas para aplicarlo a diversas situaciones
<b>Papel del docente</b>	Conseguir objetivos operativos	Apoyar la progresión creciente de los procesos de aprendizaje y transferir, de manera gradual, la responsabilidad al aprendiz

<sup>62</sup> *Ibidem*, p. 187

<sup>63</sup> *Cfr.* Miguel Monroy, *op. cit.*, p. 457

ELEMENTO	OBJETIVOS	INTENCIONES
<b>Redacción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mencionar la conducta final esperada, en forma medible y cuantificable. Uso de verbos operantes</li> <li>• Indicar las condiciones necesarias en la realización de la conducta</li> <li>• Señalar los criterios específicos para considerar aceptable el desempeño del alumno</li> </ul>	Se desglosan los pasos y fases que de manera progresiva irá alcanzando el proceso de aprendizaje; pueden emplearse verbos como acciones generales, pero no deberán considerarse como conductas terminadas
<b>Herramienta central</b>	Taxonomía de Bloom	Puede emplearse como guía una lista de verbos, como la propuesta por Molina
<b>Dimensiones del aprendizaje</b>	Distinción entre aprendizajes de tipo cognoscitivo, afectivo y psicomotriz	Buscan integrar las distintas dimensiones del aprendizaje (aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser)
<b>Ventajas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se sugieren formas específicas para llevar a cabo la actividad</li> <li>• Evitan la duplicación de esfuerzos</li> <li>• Definen las responsabilidades de cada actor en el proceso de enseñanza-aprendizaje</li> <li>• Especifican de forma clara lo que se espera del alumno</li> <li>• Facilitan el proceso de evaluación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promueven la reflexión del docente sobre las acciones necesarias para lograr aprendizajes significativos</li> <li>• Permiten prever cómo se fomentarán y apoyarán los avances progresivos del desarrollo personal y profesional del estudiante</li> <li>• Reconocen el papel activo que el alumno desempeña en el proceso de aprendizaje</li> </ul>

Elaborado a partir de Miguel Monroy, *op.cit.*, p. 463-469

De esta manera, y como se ha mencionado con anterioridad, la construcción de los propósitos de aprendizaje se sustenta, como el proceso mismo de la planeación didáctica, en un enfoque teórico particular con el cual habrá de ser congruente.

Además de la postura teórica y las características que ésta determina, al plantear las intenciones educativas será necesario:

- a) No confundirlas con los propósitos de enseñanza, ya que su planteamiento debe estar dirigido a lo que se espera por parte del alumno, y no a las estrategias del docente.
- b) Considerar, si es el caso, el objetivo general del programa oficial de estudios.
- c) Tener en cuenta que los propósitos de aprendizaje pueden especificarse en distintos niveles: ya sea para la unidad didáctica en general, para cada

una de sus unidades en particular o, incluso, para cada tema, por tanto se deberá considerar que

Este procedimiento implica partir del comportamiento más general y complejo que se espera del estudiante, al más particular y sencillo. En términos generales, la formulación de los objetivos de aprendizaje supone el desglose de unos objetivos a otros, basándose en un criterio de congruencia y globalidad más que en un criterio cuantitativo (una fragmentación y división ilimitada).<sup>64</sup>

d) Reconocer que las intenciones educativas no son estáticas, ya que, al plantear el resto de los elementos del programa, el docente puede encontrar aspectos que no había considerado o no había valorado de forma adecuada y, por tanto, será necesario realizar ajustes, siempre con el fin de mantener la congruencia y pertinencia de la planeación que realiza.

Expresar las intenciones educativas de forma clara, precisa y con la información mínima necesaria para que el alumno pueda apreciar lo que se espera de él, es una tarea que puede resultar ardua y rigurosa para el docente. A pesar de que es él quien cuenta con todo el conocimiento sobre lo que debe aprenderse de la disciplina y el porqué, hacer el traslado de esas ideas a la redacción de estas guía básicas para el alumno, suele resultarle una tarea complicada.

Dada la importancia de este elemento de la planeación, es prioridad que se cuente con el apoyo didáctico necesario para lograr un planteamiento exitoso y, de esta forma, con un sustento sólido para el resto del proceso.

Plantear las intenciones que se persiguen con el proceso de enseñanza–aprendizaje es sólo una parte para contestar la interrogante de qué debe enseñarse al alumno. Para complementar la respuesta hay otro elemento fundamental: el contenido.

Para **elegir el contenido** que se trabajará, el docente necesita reflexionar sobre el campo de estudio que aborda la unidad didáctica, ya que «este tipo de análisis permite clarificar la orientación que va a tener el programa de

---

<sup>64</sup> Olivia Roldán, *op. cit.*, p. 6

estudios e identificar entre todo el contenido disciplinario aquello que sea más significativo para la formación del alumno». <sup>65</sup>

El contenido de la disciplina habrá de incluir, no sólo los aspectos cognoscitivos del área, como datos o detalles informativos; también deben considerarse los aspectos prácticos y actitudinales de la materia, <sup>66</sup> en virtud de que no se busca un aprendizaje memorístico, sino que el alumno construya, a partir de sus conocimientos previos, aprendizajes significativos que pueda adaptar a distintas circunstancias. De esta manera Coll, Pozo, Sarabia y Valls reconocen tres áreas básicas en los contenidos que se enseñan en los distintos niveles educativos:

a) *Contenidos declarativos*: el *saber qué*. Se trata de la competencia referida al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios. Se denomina declarativo, porque es un saber que se dice o declara por medio del lenguaje. Puede dividirse en *conocimiento factual*, referido a datos y hechos que se aprenden de manera literal; y *conocimiento conceptual*, que es más complejo, ya que está referido al aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, que no pueden aprenderse de manera literal.

b) *Contenidos procedimentales*: el *saber hacer* o *saber procedimental*. Se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etc. Es de tipo práctico porque está basado en la realización de varias acciones u operaciones.

Por *procedimientos* se entiende al conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de una meta determinada.

c) *Contenidos actitudinales–valorales*: el *saber ser*. Se refiere a los contenidos de las actitudes y valores. Una *actitud* es un constructo que media las acciones y se encuentra compuesta por tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual.

---

<sup>65</sup> Margarita Pansza, *op.cit.*, p.10

<sup>66</sup> Cfr. Jerrold E. Kemp, *Planeamiento didáctico. Plan de desarrollo para unidades y cursos*, Tr. Andrés M. Mateo, México, Editorial Diana, 1972, p. 61

Las actitudes son reflejo de los valores que posee un individuo. *Valor* es una cualidad que provoca que una persona, objeto o hecho despierte mayor o menor aprecio, admiración o estima.<sup>67</sup>

Ahora bien, ¿qué aspectos, del contenido de cualquier disciplina pueden resultar significativos para el alumno?, diversos autores llaman a la reflexión sobre esto. El mundo actual, donde el conocimiento de las disciplinas avanza y se difunde a grandes velocidades por el desarrollo de los medios de comunicación, vuelve prácticamente imposible la tarea de mantener el contenido actualizado y vigente si éste se refiere únicamente a aspectos enciclopédicos.

Frente a este panorama, el reto para la planeación didáctica consiste en elegir y presentar contenidos orientados a desarrollar las habilidades del alumno para pensar cada disciplina, es decir, dejar de hablar en términos de «contenidos disciplinarios» y hacerlo en términos de «contenidos de aprendizaje», con un sentido más amplio; que se entiendan como el conjunto de saberes o formas culturales que sirven como base para que el alumno pueda reconstruir o reelaborar el conocimiento a partir de su actividad personal, que sean la excusa para pensar y construir valores y con ello, aprender a aprender.<sup>68</sup> Plantear el contenido bajo estos términos, está relacionado con el papel que se busca del profesor y el alumno en el proceso de enseñanza–aprendizaje, quienes ya no son transmisor y receptor de información, sino guía y participante activo, en un proceso en el que todos comparten el proceso de aprendizaje.

Con respecto a la forma de presentar el contenido, Porfirio Morán resalta la importancia de que se realice de la manera menos fragmentada posible, que estén orientados a operaciones superiores del pensamiento (análisis y síntesis) y a capacidades críticas y creativas.<sup>69</sup> Además, en virtud de que ningún conocimiento está aislado o es estático, es importante ubicar sus relaciones e interacciones con respecto a otros contenidos.

---

<sup>67</sup> Cfr. Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, *op.cit.*, p. 52-57 *apud* Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1992, *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, Madrid, Santillana

<sup>68</sup> Cfr. Miguel Monroy, *op.cit.*, p. 470-471

<sup>69</sup> Cfr. Porfirio Morán, *op.cit.*, p. 192

Por ejemplo, cuando se elabora una unidad didáctica que forma parte de un plan de estudios, es necesario considerar la relación del contenido con respecto a las prácticas profesionales que pueden estar incluidas en el mismo mapa curricular, para rescatar la relación entre los fundamentos teóricos de la disciplina y el campo de actuación real al que se enfrentará el alumno como profesional.<sup>70</sup>

Para finalizar, se puede afirmar que así como, en términos de comunicación, para que el interlocutor pueda comprender el mensaje que ha recibido y emitir la respuesta que se espera de él es necesario que el contenido del mensaje le resulte adecuado y accesible; en términos del proceso de enseñanza–aprendizaje para que el alumno pueda acceder a las intenciones educativas que se le plantean es necesario que el contenido le resulte accesible en todos sentidos, desde el lenguaje en que se presenta, los recursos en los que se contiene y su capacidad para permitirle ubicar ideas clave y relaciones con sus conocimientos previos.

*¿Cómo, cuándo y con qué enseñar?*

*Estrategias de enseñanza; actividades de aprendizaje; medios y recursos didácticos; herramientas de comunicación y trabajo colaborativo*

**Estrategias de enseñanza:** ¿cómo enseñar?, ¿cómo llevar a cabo las intenciones que se ha propuesto el docente a partir del contenido de la disciplina?, pues bien, para alcanzar ese fin, hay que tener una o varias estrategias, planes estructurados que permitan llegar, desde el lugar actual hasta la meta planteada.

Antes de trazar la estrategia general a través de la cual se llevará a cabo la enseñanza, será necesario reflexionar en dos aspectos importantes.

Primero, que el docente no es el único que tiene una estrategia, también la tienen sus alumnos; cada uno tiene normas y un proceso específico para aprender, además de un estilo propio y personal; por tanto, las distintas

---

<sup>70</sup> Cfr. Margarita Pansza, *op.cit.*, p.10

estrategias y estilos de aprendizaje<sup>71</sup> deberán ser consideradas por quien emprende la tarea de enseñar.

Otro aspecto para la reflexión es el tipo de aprendizaje que se pretende promover, ya que no será lo mismo plantear estrategias desde el enfoque conductista, que desde el cognitivista o del constructivista, ya que cada uno, al tener una concepción distinta del hombre que se pretende formar, implica, por tanto, distintas acciones para lograrlo.

De esta manera, a lo largo de los siguientes apartados, se entenderá como estrategias de enseñanza los «procedimientos para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos».<sup>72</sup>

Díaz y Hernández, señalan cinco aspectos básicos para elegir el tipo de estrategia que será la más adecuada para cada situación de enseñanza:

1. Considerar las características generales de los alumnos: nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales.
2. Tipo de dominio del conocimiento y del contenido a abordar: declarativo, procedimental o actitudinal.
3. El objetivo y las actividades que serán necesarios para que el alumno logre el aprendizaje.
4. Vigilar el proceso de enseñanza, estrategias previas, progreso y aprendizaje alcanzado.
5. Determinar el contexto intersubjetivo creado con los alumnos al momento de implementar cada estrategia.<sup>73</sup>

Por su parte, García Aretio señala como estrategias básicas para la enseñanza a distancia, las siguientes:

---

<sup>71</sup> Además del material sobre los estilos de aprendizaje al que se ha hecho alusión con anterioridad, para profundizar en el tema el lector puede consultar el “Capítulo 6 Estrategias para el aprendizaje significativo: fundamentos, adquisición y modelos de intervención”, en Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, *op.cit.*, p. 231-269

<sup>72</sup> Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, *op.cit.*, p. 141 *apud* Mayer, 1984, “Aids to text comprehension”, *Educational psychologist*, 19 (1), 30-42; Shuell, 1988, “The role of the student in learning from instruction”, *Contemporary educational psychology*, 13, 276-295; West, Farmer y Wolf, 1991, *Instructional design. Implication from cognitive science*, Needham Heights, MA: Allyn and Bacon

<sup>73</sup> Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, *op.cit.*, p. 141



*a) Planificar y organizar cuidadosamente la información y contactos con los alumnos:* es necesario detallar y diseñar de manera anticipada cada una de las tareas que definirán qué, cómo y cuándo se enseñará, se sugerirá, se orientará o motivará al alumno.

Otro punto relevante es dar a conocer al grupo quién es el asesor, profesor o director del curso, cuáles son sus prioridades y modelo de enseñanza–aprendizaje. Podría incluirse, a lo propuesto por el autor, la importancia de incentivar al alumno para conocer y relacionarse con el resto de los miembros del grupo desde el inicio del curso, ya que, como se verá más adelante, será un aspecto crucial para el trabajo colaborativo.

*b) Motivar para iniciar y mantener el interés por aprender:* para hacer atractivo el proceso de aprendizaje que se propone, un aspecto fundamental es que el alumno pueda apreciar la relación que existe con sus necesidades e intereses personales. Para mantener la motivación que se ha logrado, se sugiere informar de manera frecuente al alumno sobre sus avances, sugerir estrategias para evitar la ansiedad en caso de dificultades, e invitar a la controversia sobre los temas que están por aprenderse.

*c) Explicitar los objetivos que se pretenden alcanzar:* las intenciones educativas en las que se sustenta la planeación deberán darse a conocer al alumno, de manera que pueda apreciar las expectativas que se esperan de él y la relación de éstas con sus propias necesidades.

*d) Presentar contenidos significativos y funcionales:* que el alumno pueda considerar útiles y relacionarlos con las experiencias previas o saberes que ya posee; además, habrá de ser un contenido que le permita ubicar de forma clara los conceptos e ideas clave de la temática. También se considera como parte de estos contenidos, la información y orientación necesarios para emplear de manera efectiva los distintos recursos y medios que están a su disposición.

*e) Solicitar la participación de los estudiantes:* es necesario concientizar al alumno sobre la relevancia que tiene su intervención activa, dedicación, esfuerzo y compromiso durante el proceso de enseñanza–aprendizaje para obtener el éxito esperado.

*f) Activar respuestas y fomentar un aprendizaje activo e interactivo:* ligado con la estrategia anterior, será necesario establecer acciones que promuevan la participación activa del alumno y buscar la interacción y comunicación multidireccional con el resto de los compañeros y el asesor.

*g) Incentivar la autoformación, pero sin olvidar los motivadores apoyos al aprendizaje para el logro de altas metas:* aunque una de las principales características de la educación a distancia es promover el aprendizaje autónomo del alumno, el docente no debe olvidar que se requerirá de sus intervenciones para lograrlo. Deberá apoyar y facilitar el proceso de aprendizaje del alumno con sus comentarios, explicaciones y sugerencias en los casos necesarios.

Cada intervención del docente deberá mostrar claridad intelectual y lingüística, lógica, orden, continuidad, consistencia, un lenguaje accesible, personal y alentador.

*h) Potenciar el trabajo colaborativo en grupos de aprendizaje:* promover y perseguir los enormes beneficios del trabajo en grupo<sup>74</sup>, de acuerdo a las herramientas y medios de comunicación disponible.

*i) Facilitar la realimentación:* a partir del propio diseño del material para el autoestudio y de sus intervenciones en consultas y aclaraciones.

*j) Reforzar el autoconcepto y respetar la diversidad del grupo:* a partir de la tolerancia y comprensión de las características, necesidades y estilos de aprendizaje de cada alumno.

*k) Promover la transferibilidad de los aprendizajes:* de manera lógica y gradual, presentar las ideas nuevas como consecuencia del aprendizaje adquirido con anterioridad, y también referirlas como la base para futuros aprendizajes.

*l) Evaluar formativamente el progreso:* y permitir al alumno que él mismo pueda juzgar su situación y necesidades; además de brindar la oportunidad de reconducir el proceso en caso de deficiencias.<sup>75</sup>

---

<sup>74</sup> Más adelante se retomará el tema del trabajo colaborativo, sus beneficios para el aprendizaje y el papel del docente.

<sup>75</sup> Cfr. Lorenzo García Aretio, *op.cit.*, p. 144-147

También al respecto de las estrategias de aprendizaje autores, como Díaz Barriga y Hernández reconocen la existencia de la siguiente clasificación (el esquema incluye la delimitación de cada rubro, su utilidad para el alumno y ejemplos de actividades para cada caso):

### Clasificación de las estrategias de enseñanza según el momento en que se presentan<sup>76</sup>

Preinstruccionales	Preparan y alertan sobre con qué y cómo se aprenderá. Están destinadas a la activación o generación de conocimientos o experiencias previas.	Ubican al alumno en su contexto conceptual y le permiten generar expectativas adecuadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos</li> <li>• Organizadores previos</li> </ul>
Coinstruccionales	Apoyan los contenidos curriculares durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Mejoran la atención del alumno; le ayudan a detectar la información principal y le permiten codificar, conceptualizar, organizar, estructurar e interrelacionar las ideas importantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ilustraciones</li> <li>• Redes y mapas conceptuales</li> <li>• Analogías</li> <li>• Cuadros C-Q-A (lo que se conoce, lo que se quiere aprender y lo que se ha aprendido)</li> </ul>
Postinstruccionales	Se presentan al término del episodio de enseñanza.	Permiten al alumno formar una visión sintética, integradora y crítica del contenido, así como valorar el aprendizaje por sí mismo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resúmenes finales</li> <li>• Organizadores gráficos (cuadros sinópticos simples y de doble conducta)</li> <li>• Redes</li> <li>• Mapas conceptuales</li> </ul>

Elaborado a partir de Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, *op.cit.*, p. 141-144.

El docente, con toda la información que posee sobre el alumno a quien dirige la unidad didáctica, las intenciones que persigue y el contenido que le sirve como base, podrá decidir entre esta paleta de opciones y todas aquellas de las que disponga (a partir de sus experiencias previas o las sugerencias del profesional de la didáctica), aquéllas que se adapten mejor a sus necesidades y las de su grupo. Pero aún, y cómo induce a reconocer la clasificación

<sup>76</sup> Además de esta clasificación, en la obra citada el lector puede consultar la clasificación de mayor complejidad que proponen estos autores, y una descripción a detalle de las distintas actividades que se muestran como ejemplos.

presentada, le resta pensar en los momentos idóneos para introducir cada una de las situaciones de aprendizaje que haya elegido.

*¿Cuándo enseñar?* Una de las autoras que brinda orientación sobre esta interrogante es Azucena Rodríguez,<sup>77</sup> quien describe los tres momentos metódicos para el planteamiento y organización de las situaciones de aprendizaje de la siguiente manera:

*Apertura:* las actividades de este momento serían aquellas encaminadas a proporcionar una percepción global del fenómeno a estudiar, lo que implica seleccionar situaciones que permitan al estudiante vincular experiencias anteriores con la nueva actividad de aprendizaje.

Esta síntesis inicial (que será general y difusa) representa una primera aproximación al objeto de conocimiento.

*Desarrollo:* las actividades de este momento son las que se orientan, por un lado, a la búsqueda de información en torno al tema o problema planteado desde distintos puntos de vista, y por otro, al trabajo con ella; lo que significa hacer un análisis amplio y profundo y arribar a síntesis parciales a través de la comparación, confrontación y generalización de dicha información.

También permiten analizar el objeto de estudio, identificar sus elementos, pautas e interrelaciones.

*Culminación:* incluye las actividades encaminadas a reconstruir el fenómeno, tema, problema, etc., en una nueva síntesis (obviamente distinta cualitativamente las parciales). Esta síntesis no se consideraría final sino que, a su vez, sería una síntesis inicial de nuevos aprendizajes.

Los tres momentos pueden referirse al ciclo completo de enseñanza–aprendizaje, pero también, en distintos niveles, a periodos específicos dentro de cada apartado de la unidad didáctica o, incluso, a cada actividad de aprendizaje en particular. El docente deberá reconocerlos y plantear cada acción a realizar según las intenciones que se persiguen.

---

<sup>77</sup> Cfr. Porfirio Morán, *op.cit.*, p. 195-196 *apud* Rodríguez, A., “El proceso del aprendizaje en el nivel superior y universitario”, en La Revista *Colectiva Pedagógica*, núm. 2, Centro de Estudios Educativos, Universidad Veracruzana, Jalapa, 1977

La clasificación referida al planteamiento de las actividades de aprendizaje, nos lleva a la delimitación y reflexión de este elemento crucial en la planeación didáctica.

**Actividades de aprendizaje:** los objetivos, contenidos, estrategias, técnicas y recursos didácticos, se integran y plasman en las actividades de aprendizaje. Cuando lo importante es el proceso de aprender más que su resultado; es de gran importancia que dichas actividades generen experiencias que promuevan la participación de los estudiantes en su propio proceso de conocimiento,<sup>78</sup> por lo cual

Deben plantearse de tal forma que el estudiante establezca relaciones y jerarquías entre objetos y conceptos; explique con palabras propias; busque y clasifique información; distinga diferencias y semejanzas; caracterice situaciones; realice comparaciones; aplique conceptos, procedimientos y técnicas; realice investigaciones y ensayos; proporcione argumentos, tome decisiones, diseñe productos, exprese sus sentimientos y apreciaciones, integre y valore lo aprendido, entre otros.<sup>79</sup>

Las actividades de aprendizaje son un punto medular de la planeación didáctica, ya que en ellas convergen el resto de los elementos y son la herramienta a través de la cual el alumno logrará lo planteado en las intenciones educativas. Estas actividades están determinadas por los recursos didácticos en que se apoyen y las herramientas de comunicación que empleen.

Las actividades de aprendizaje en un programa de educación a distancia deben:

- a) Ser apropiadas al nivel de madurez, experiencias previas, características generales del grupo, etcétera.
- b) Determinar con antelación los aprendizajes que se pretende desarrollar.
- c) Tener claridad en cuanto a la función que deberá desempeñar cada experiencia de aprendizaje.
- d) Promover el aprendizaje de ideas básicas o conceptos fundamentales.

---

<sup>78</sup> Cfr. Porfirio Morán, *op.cit.*, 193

<sup>79</sup> Olivia Roldán, *op.cit.*, p. 13

- e) Favorecer la transferencia de la información a diferentes tipos de situaciones que los estudiantes podrían enfrentar en la práctica profesional, a partir de la comprensión del contenido.
- f) Generar en los alumnos actitudes para seguir aprendiendo.
- g) Incluir diversos modos de aprendizaje: lectura, redacción, observación, investigación, análisis, discusión, etc., y diferentes tipos de recursos: bibliográficos, audiovisuales, modelos reales, etcétera.
- h) Incluir formas metódicas de trabajo individual alternado con trabajo colaborativo.
- i) Seguir una secuencia lógica y coherente, a partir del objetivo de aprendizaje planteado y relacionada con la secuencia didáctica de los contenidos.
- j) Incluir en sus instrucciones información clara, completa y precisa para llevarlas a cabo.
- k) Lograr un equilibrio en cuanto al número de tareas que se proponen, para que no resulten excesivas ni escasas con respecto al logro de las intenciones educativas y al tiempo de estudio planteado.<sup>80</sup>

Como se señala en estos lineamientos, existirán actividades que el alumno habrá de realizar de manera individual donde uno de sus apoyos principales será el de los diversos materiales y recursos didácticos que el docente habrá de diseñar o seleccionar para él; pero también habrá ocasiones en que deba trabajar con el resto de los integrantes del grupo en la construcción de conocimiento, por lo que deberá hacer uso de las herramientas de comunicación disponibles.

**La selección de los medios y recursos didácticos:** para seleccionar los recursos y materiales de apoyo de un evento de enseñanza–aprendizaje, el criterio principal habrá de ser su beneficio didáctico para el proceso que se planea, es decir, su pertinencia con respecto a las intenciones planteadas; su eficacia para incentivar el aprendizaje autónomo, independiente y

---

<sup>80</sup> Cfr. Porfirio Morán, *op.cit.*, p. 193-194

colaborativo; la vigencia de la información que manejan; el nivel en que responden a las necesidades y características de los alumnos; y el grado en que favorecen la creatividad, la investigación y el vínculo con la realidad social.<sup>81</sup>

Según Bautista, en la educación a distancia los materiales empleados pueden tener un mayor o menor tratamiento didáctico, según su naturaleza.<sup>82</sup> Aquéllos que tienen un tratamiento didáctico especial es porque están destinados a apoyar el autoaprendizaje y el trabajo individual de cada alumno; mientras los del segundo tipo están destinados a actuar como referencia de los contenidos, aunque se espera que también éstos últimos sean trabajados a partir de la propuesta didáctica del profesor.

Entre los materiales de apoyo con tratamiento didáctico se puede incluir el desarrollo y uso de guías de orientación del aprendizaje:

Las guías de orientación del aprendizaje, que tienen una clara orientación didáctica, no deben servir para homogeneizar o dar rigidez al modo de afrontar el trabajo. Más bien deben ayudar a la planificación personal, a facilitar opciones para profundizar y explorar los temas sobre los que se trabaja, mostrar ejemplos prácticos y referencias de situaciones o casos reales, proponer actividades complementarias o de refuerzo y en definitiva, posibilitar caminos diferentes y flexibles para acompañar a los estudiantes en la construcción de su conocimiento.<sup>83</sup>

Las intenciones al elaborar este tipo de material son: que su información vaya más allá de los contenidos de la disciplina, que considere y promueva las estrategias que se espera desarrolle el alumno y fomente su trabajo independiente y autónomo.

Las características para los recursos y medios en la educación a distancia en general, son las siguientes:

a) Que recojan la totalidad o las visiones más importantes y actuales del contenido que se está tratando.

---

<sup>81</sup> *Cfr.* Miguel Monroy, *op. cit.*, p. 479

<sup>82</sup> Guillermo Bautista *et al.*, *op.cit.*, p. 107

<sup>83</sup> *Ibidem*, p. 105

b) Que tengan un equilibrio en la forma de presentación y recursos interactivos que incluyan. No siempre deberá emplearse sólo texto, ni tampoco deberán ser recursos técnicos atractivos sin contenido significativo.

c) Que actúen de nexos para que el alumno pueda relacionar constantemente el contenido tratado y la aplicación de éste en situaciones reales.

d) Que aprovechen de forma coherente la variabilidad de los medios (texto, imagen, sonido y video) para mostrar de la forma más eficiente posible la información que debe ser referencia para el aprendizaje, sin que esto implique un uso desmedido de los materiales multimedia, ya que no siempre resultan necesarios o efectivos para todo tipo de contenidos o situaciones formativas.

El docente deberá reconocer cuando lo más adecuado didácticamente sea, incluso, el uso de materiales de soporte clásico como los impresos, ya que en la selección y uso de los materiales siempre debe primar el criterio pedagógico sobre el tecnológico.

e) Que sean concretos y fácilmente consultables, con ayudas para la ubicación de información de forma ágil.

La extensión de los materiales no deberá ser muy amplia, ya que se entiende que el desarrollo completo y a profundidad del contenido temático se podría encontrar en otro tipo de documentos (libros, enciclopedias, artículos, páginas web, etc.) y lo que se busca es un material que permita al estudiante aprender a pensar el contenido de la temática a abordar y no memorizar los datos completos que existen sobre ella.

f) Que permitan al estudiante el aprendizaje de los contenidos mínimos requeridos, pero con la posibilidad y la orientación necesaria para profundizar en la medida de su interés o necesidad.<sup>84</sup>

Otro aspecto a considerar sobre la selección de los materiales es el lenguaje que emplean. Los términos e ideas deben ser accesibles al nivel cognitivo del alumno y buscar un equilibrio ya que un lenguaje técnico y complicado

---

<sup>84</sup> Guillermo Bautista *et al.*, *op.cit.*, p. 107-108. El autor profundiza sobre las recomendaciones para el uso de los distintos materiales en particular.



podría dificultar su comprensión, y un lenguaje demasiado coloquial y sencillo podría no representar ningún reto.

En los proyectos en instituciones formales de educación, se hace un llamado especial al uso de materiales con restricciones de derechos de autor; sobre todo para el caso de los que sirven como referente del contenido, por ello, y según los criterios que suelen exigirse a los propios alumnos sobre las fuentes de información, para seleccionar estos recursos el docente deberá acudir a fuentes confiables y señalar las referencias de donde obtiene la información.

**Herramientas de comunicación. Punto de partida para el trabajo colaborativo:** con anterioridad, y de acuerdo a García Aretio, se planteó que algunas de las estrategias básicas en la educación a distancia incluyen solicitar la participación del alumno, fomentar el aprendizaje activo e interactivo y favorecer el trabajo colaborativo; pues bien, todas estas acciones están relacionadas con otro aspecto clave en la planeación educativa: la comunicación.

Todo proceso educativo tiene un factor eminentemente comunicativo, porque involucra al menos a dos sujetos que necesitan interactuar para que sea posible la construcción del aprendizaje.

Cabe mencionar que existe una clara diferencia entre los procesos de interactividad e interacción. El término *interactividad* hace referencia a la capacidad tecnológica de las máquinas para responder a la acción de los sujetos, es decir, se trata de una característica intrínseca del espacio virtual en la educación a distancia. Por otro lado, la *interacción* se refiere a la relación activa entre seres humanos, que se origina a partir de la toma de decisiones.<sup>85</sup>

Según Del Moral y Villalustre, los escenarios formativos en la educación a distancia deben permitir al alumno tener un dominio absoluto de los

---

<sup>85</sup> Cfr. Almenara Casas, Juan José, “La educación a distancia soportada en nuevas tecnologías. ¿Un modelo generador de mitos?”, en *Revista iberoamericana de educación*, p. 6, sitio electrónico <http://www.rioei.org/deloslectores/482Almenara.pdf> [Consulta: 13 de agosto 2012]

materiales y el entorno formativo.<sup>86</sup> La interacción en línea debe propiciar la interrelación entre los estudiantes, el docente, los materiales y el entorno. Para ello se requiere de un sistema de navegación accesible, para que el alumno pueda acceder y profundizar en los contenidos de la unidad didáctica.

Por lo anterior, la comunicación debe estar sustentada por una planificación y estructuración intencional. Aspectos como la presentación del curso, las normas de funcionamiento, las estrategias para mantener viva la comunicación y la realimentación sobre la actuación de los alumnos; son aspectos que habrán de presentarse de forma exacta y precisa.<sup>87</sup>

Las herramientas que el docente puede emplear para llevar a cabo la comunicación a distancia, se clasifican en dos tipos: sincrónicas y asincrónicas.<sup>88</sup>

Las *herramientas de comunicación sincrónica* se basan en la interacción que se da en el mismo momento temporal, aunque la ubicación física de los participantes sea distante, lo que permite simular las situaciones de enseñanza cara a cara. Las herramientas que permiten este tipo de comunicación son: chat, videoconferencias y aulas virtuales, entre otras.

Las *herramientas de comunicación asincrónica* se basan en el intercambio de la información sin necesidad de que exista coincidencia temporal o espacial, lo que permite que cada alumno pueda intervenir según su propio ritmo. Incluyen el correo electrónico y los foros de discusión, entre otras.

El tipo de comunicación que se establezca a través de estas herramientas puede ser de distinta naturaleza: unidireccional, bidireccional y multidireccional. En el enfoque *unidireccional* la comunicación se da en un solo sentido. En el caso del proceso de enseñanza–aprendizaje implicaría que la información la aporte de forma exclusiva alguno de los integrantes del grupo, que suele ser el docente.

La comunicación *bidireccional* se refiere al intercambio de información que existe entre el docente y el alumno, y viceversa. Se habla de

---

<sup>86</sup> Cfr. María Esther del Moral y Lourdes Villalustre Martínez, *op.cit.*, p. 20

<sup>87</sup> Cfr. Guillermo Bautista, *et al.*, *op.cit.*, p. 128

<sup>88</sup> Cfr. María Esther del Moral y Lourdes Villalustre Martínez, *op.cit.*, p. 20

comunicación *multidireccional* cuando todos los participantes se comunican entre sí y pueden aportar información, incluso se toma en cuenta aquélla que proviene de fuentes externas al ambiente de aprendizaje.

En el marco de la comunicación a distancia, en cualquiera de estas tres formas, el alumno preparará a conciencia sus intervenciones, porque éstas se harán públicas, y por tanto deberán dar muestra de su capacidad crítica y reflexiva; se verá motivado por tener un espacio para expresar sus ideas y conocimientos; podrá proponer cambios, opinar e incluso complementar el contenido de las asignaturas de acuerdo a sus propias necesidades e intereses; verá disminuida su sensación de soledad, al tener contacto frecuente con el resto de los participantes y apreciará que su participación activa en el grupo beneficia también a su proceso de autoaprendizaje. El grupo será un espacio donde todos se benefician de la experiencia de cada uno; se mostrará más cohesionado; y el sentimiento de pertenencia a él resultará positivo; llegando incluso a constituir una *comunidad virtual* donde el trabajo conjunto esté acompañado de «suficientes sentimientos humanos como para formar redes de relaciones personales en el espacio cibernético».<sup>89</sup>

Al promover la comunicación multidireccional el papel del docente también se verá modificado; se convertirá en el moderador de las intervenciones, dará la voz a los alumnos, permitirá que cometan errores y que busquen las soluciones entre ellos, les pondrá retos para que demuestren sus conocimientos y los invitará a participar, reconocerá las intervenciones adecuadas e invitará a profundizar en los debates o en la construcción de conclusiones; brindará la orientación necesaria en caso de que los alumnos lo requieran, evitará las situaciones indeseables y vigilará la pertinencia de cada intervención, pero jamás deberá monopolizar la atención en la conversación.<sup>90</sup>

Promover la comunicación multidireccional es el medio más eficaz con que cuenta el docente para lograr el trabajo colaborativo.

---

<sup>89</sup> Howard Rheingold, *La comunidad virtual*, España, Gedisa editorial, 1996, p. 20

<sup>90</sup> *Cfr.* Guillermo Bautista, *et al.*, *op.cit.*, p. 128-131

El *trabajo colaborativo* es un modelo interactivo que busca que los alumnos construyan aprendizajes juntos, a partir de la conjugación de esfuerzos, de talentos y competencias; para conseguirlo, será necesario establecer una serie de acuerdos que les permitan lograr las metas de aprendizaje previamente acordadas.<sup>91</sup> Trabajar de manera colaborativa suele confundirse con el trabajo cooperativo, sin embargo, Maldonado enlista, en el siguiente cuadro, algunas de las diferencias significativas entre ambos modelos.

**Cuadro 3. Trabajo colaborativo y trabajo cooperativo**

Características	Trabajo Colaborativo	Trabajo Cooperativo
<b>El profesor o facilitador</b>	Acompaña, es un mediador	Estructura el trabajo que realizará cada grupo
<b>Tarea</b>	Definida por los miembros del grupo	Asignada por el profesor
<b>Responsabilidad por la tarea</b>	Individual y grupal	Cada miembro del grupo se responsabiliza por una parte de la tarea
<b>División del trabajo</b>	El grupo realiza el trabajo junto. Baja división de la labor	En ocasiones es distribuido por el profesor entre los miembros del grupo. En otras puede ser distribuido por los propios alumnos
<b>Subtareas</b>	Entrelazadas. Requieren trabajo conjunto	Independientes
<b>Proceso de construir el resultado final</b>	En conjunto. En ningún caso corresponderá a la suma de esfuerzos o desempeños individuales	Juntando las partes realizadas por cada miembro. Sumatoria de subtareas realizadas individualmente
<b>Responsabilidad por el aprendizaje</b>	Miembros del grupo con el acompañamiento del profesor	Asumida por el profesor al estructurar el trabajo de alguna manera que le hace pensar que el grupo aprenderá
<b>Tipo de conocimiento</b>	No fundamental, se requiere razonamiento, cuestionamiento y discusión	Básico. Fundamental. Privilegia la memorización y en pocas ocasiones tendrá cabida el cuestionamiento

Tomado de Marisabel Maldonado Pérez, *op.cit.*, p. 273

Algunos de los aspectos clave en el trabajo colaborativo son los siguientes: la *autoridad* dentro del grupo se establece a partir de los argumentos que se exponen y del grado de convencimiento que se logra entre los compañeros; por lo tanto las habilidades sociales y comunicativas son el aspecto central.

<sup>91</sup> *Cfr.* Marisabel Maldonado Pérez, “El trabajo colaborativo en el aula universitaria”, *Laurus*, año/vol. 13, núm. 23, Universidad Pedagógica experimental libertador, Venezuela, 2007, <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/761/76102314.pdf> [Consulta: 12 julio 2011], p. 269

Debe existir *reciprocidad* entre los miembros del grupo; todos los integrantes deben tener acceso a la información necesaria para construir sus argumentaciones y recibir un análisis crítico y constructivo de éstas.

Otro punto esencial es la *responsabilidad*, ya que cada alumno deberá estar comprometido con el aprendizaje individual que va logrando, pero también con el que alcanza el resto de los compañeros; no se trata sólo de expresar acuerdos y desacuerdos personales, sino de construir entre todos un consenso, una opinión como grupo, de tal manera que el éxito o fracaso es común a todos los involucrados. Finalmente, también son un factor importante las *relaciones afectivas positivas* que se desarrollen al interior del grupo; cada individuo habrá de valorar la importancia y fuerza que tiene el aprendizaje logrado de esta forma, la relevancia del diálogo, la negociación, la comprensión e incluso la empatía con el otro, como aspectos clave para la construcción en conjunto.<sup>92</sup>

Para alcanzar el aprendizaje basado en la colaboración, desde el punto de vista de Collazos y Mendoza, el docente debe desarrollar al menos tres papeles fundamentales:

1. Como **diseñador** deberá definir las condiciones iniciales del trabajo como: plantear los objetivos, determinar los conocimientos mínimos a desarrollar, crear ambientes y actividades variadas que fomenten la relación de la información con el conocimiento previo, establecer las reglas de participación, definir los criterios de evaluación que se aplicarán y monitorear el trabajo de los alumnos.
2. Como **mediador cognitivo** deberá emplear sus estrategias de enseñanza para facilitar a los alumnos el trabajo colaborativo, a partir de acciones como: verificar el conocimiento profundo de los estudiantes y brindar apoyos o ayudas para redirigir el esfuerzo del estudiante en caso de que desarrolle nociones vagas o ideas superficiales; siempre cuidando de no expresar su opinión personal o

---

<sup>92</sup> Cfr. Marisabel Maldonado, *op.cit.*, p. 269-271

dar información que guíe al alumno a la respuesta considerada como correcta, sino al desarrollo de su propia estrategia de aprendizaje.<sup>93</sup>

3. Como **instructor**, además de las funciones tradicionales que realiza, tales como explicar el trabajo, dar seguimiento, intervenir en caso necesario y evaluar el trabajo, otra de sus tareas básicas es la enseñanza de las habilidades de colaboración. Muchos de los alumnos no estarán familiarizados con el trabajo colaborativo, y por tanto, necesitarán aprender a trabajar en equipo, a aceptar y apoyar al otro, confiar en los demás y resolver problemas en forma constructiva. El docente deberá promover las habilidades interpersonales positivas.<sup>94</sup>

Como se puede observar, el trabajo colaborativo implica un compromiso muy serio para todos los involucrados. El docente no puede promover este tipo de proceso, si él mismo no se encuentra preparado y dispuesto para trabajar de esta manera. Un reto de trabajo en colaboración para el docente es el propio proceso de planeación didáctica, ya que en la educación a distancia esta tarea suele llevarla a cabo un equipo multidisciplinario de trabajo, que habrá de seguir este modelo para que las unidades didácticas que se construyan no sean sólo la suma de los elementos, sino un planteamiento que tenga la fuerza del conjunto y a partir de ella pueda realmente contribuir a la formación del alumno y enriquecer la experiencia didáctica de los profesionales involucrados en su realización.

*¿Qué, cómo, cuándo, con qué y para qué evaluar?*

*La evaluación como síntesis del proceso de enseñanza–aprendizaje*

Así como el resto de los elementos de la planeación didáctica dependen directamente del tipo de aprendizaje que se pretende alcanzar, también detrás de la concepción de evaluación se encuentra una determinada postura de lo que es enseñar y aprender. Según Díaz y Hernández,

---

<sup>93</sup> En el mismo artículo los autores presentan algunas técnicas para lograr lo descrito, por lo cual el lector puede dirigirse a la fuente original en caso de requerir mayor información al respecto.

<sup>94</sup> *Ibidem*, p. 67-70

Evaluar, desde la perspectiva constructivista, es dialogar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza–aprendizaje, porque es una parte integral de dicho proceso. Consiste en poner en primer término las decisiones pedagógicas, para promover una enseñanza verdaderamente adaptativa que atienda a la diversidad del alumnado; en promover (no obstaculizar como ocurre en la evaluación tradicional de filiación empirista) aprendizajes con sentido y con valor funcional para los alumnos; en ocuparse del problema de la regulación de la enseñanza y el aprendizaje; y en favorecer el traspaso de la heterorregulación evaluativa hacia la autorregulación de los alumnos en materia de aprendizaje y evaluación.<sup>95</sup>

También desde este enfoque, Miguel Monroy define a la evaluación como un proceso sistemático, dialógico y reflexivo, que permite revisar y valorar las acciones realizadas con el fin de mejorarlas en futuras actuaciones.<sup>96</sup>

¿Qué características básicas debe tener la evaluación desde el constructivismo? Son nuevamente Díaz y Hernández quienes nos ayudan a responder a esta interrogante al señalar los siguientes rasgos:

*a) Poner énfasis en los procesos de aprendizaje:* más que en los resultados finales, este tipo de evaluación habrá de interesarse en el proceso de construcción que está detrás de ellos. Evaluar el proceso de aprendizaje implicará, por un lado, valorarlo a través de sus distintas fases con las estrategias y técnicas que sean necesarias, en lugar de tomar en cuenta sólo un momento determinado; y por otro lado, implica explicar el proceso no sólo a partir de los conocimientos y habilidades del alumno, sino también de las acciones docentes y los factores contextuales que lo determinaron.

*b) Evaluar la significatividad de los aprendizajes:* el grado en que el alumno ha logrado interpretaciones significativas y valiosas sobre los contenidos de la disciplina, con la ayuda del docente y de sus propios recursos cognitivos; y el grado en que ha podido atribuirles, a estas interpretaciones, un valor funcional. Para valorar la significatividad será necesario considerar la amplitud, complejidad y potencialidad de lo aprendido; que el alumno comprenda qué sabe, cómo lo sabe y en qué contextos le puede resultar útil.

---

<sup>95</sup> Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, *op.cit.*, p. 351

<sup>96</sup> *Cfr.* Miguel Monroy, *op. cit.*, p. 457

c) *La funcionalidad de los aprendizajes como un indicador potente del grado de significatividad de los aprendizajes*: en relación con el aspecto anterior, se refiere al uso que el alumno haga de lo que ha aprendido, para construir nuevos aprendizajes, para investigar o solucionar problemas.

d) *La asunción progresiva del control y responsabilidad lograda por el alumno*: desde el inicio del proceso donde las decisiones sobre la organización y control de las actividades recaen en el docente, hasta el proceso progresivo a través del cual el alumno toma dicho control y asume la responsabilidad, lo que dependerá de la naturaleza de los contenidos y las características del aprendiz.

e) *Evolución y regulación de la enseñanza*: además de valorar el aprendizaje de los alumnos, la evaluación desde el enfoque constructivista busca información que le resulte valiosa sobre las estrategias de enseñanza planteadas y le permita decidir sobre su grado de eficacia en relación con las intenciones educativas que se persiguen.

f) *Evaluar aprendizajes contextualizados*: para cada dominio de conocimiento<sup>97</sup> que se evalúe deben identificarse las habilidades complejas, estrategias, uso de significados, modos de razonamiento y de discurso que le son particulares, por tanto, la evaluación no puede cumplirse a través de ejercicios simplificados como los exámenes comunes.

g) *La autoevaluación del alumno*: es una de las metas más importantes desde el enfoque constructivista, lograr que el alumno desarrolle las capacidades para autorregular y autoevaluar su propio proceso de aprendizaje, así como para aprender de manera significativa.

h) *Evaluación diferencial de los contenidos de aprendizaje*: que pueden ser conceptuales, procedimentales y actitudinales, y por tanto la evaluación de cada uno requerirá de procedimientos y técnicas diferenciadas.<sup>98</sup>

Plantear estrategias de evaluación que respondan a estos rasgos, implica una tarea ardua, basada en un análisis profundo del proceso de enseñanza—

---

<sup>97</sup> Término que emplean los autores para referirse a las distintas disciplinas que involucra un programa educativo, como las matemáticas, ciencias naturales y sociales o lectoescritura.

<sup>98</sup> Cfr. Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, *op.cit.*, p.358-365



aprendizaje que se lleva o llevará a cabo. Para realizarla, el docente debe reconocer los siguientes aspectos centrales:

a) Demarcar el objeto, situación o nivel en que se evaluará, es decir identificar los objetos de evaluación. En el caso de la planeación didáctica, la evaluación siempre estará dirigida precisamente al proceso de enseñanza–aprendizaje, y por tanto, los objetos de evaluación estarán referidos a los aspectos específicos relacionados con él, lo que define el *qué* evaluar.

b) Usar determinados criterios para evaluar. Definidos a partir de las intenciones de aprendizaje planteadas, pueden ser de dos tipos: de realización, es decir, que describen los actos concretos que se esperan de los alumnos; y de resultados. Ayudarán a valorar, por cada objeto de evaluación, si se han alcanzado los conocimientos correspondientes y en qué grado.

c) Sistematizar para obtener la información. Es decir, aplicar diversas técnicas, procedimientos e instrumentos que permitan observar los indicadores en el objeto de evaluación. La selección e implementación de estos instrumentos da respuesta a *con qué* evaluar.

d) Construir una representación fidedigna del objeto de evaluación, a partir de la información obtenida y de la aplicación de las técnicas pertinentes.

e) Emitir juicios. Sobre todo de naturaleza cualitativa sobre lo evaluado, que sean producto de la confrontación entre el planteamiento de las intenciones de aprendizaje y los indicadores obtenidos, para saber cómo y qué tanto fueron satisfechas las primeras.

f) Tomar decisiones. A partir del juicio emitido, pueden ser de dos clases, de carácter pedagógico, basadas en la comprensión sobre lo que pasó con las estrategias de enseñanza y cómo ocurre el aprendizaje, con el fin de realizar los ajustes y mejoras necesarias; y las decisiones de carácter social, que están referidas a aspectos que van más allá de la situación de enseñanza–aprendizaje, como la selección, acreditación, promoción y certificación, entre otras.

Las decisiones a tomar, de cualquier tipo, son la respuesta a *para qué* evaluar. Debido a la descripción que se ha hecho, resultaría evidente que son las decisiones de carácter pedagógico las que verdaderamente dan sentido al proceso de evaluación;<sup>99</sup> sin embargo, debido al carácter social, suele confundirse con el término *acreditación*.

Autores como Porfirio Morán, definen de forma clara los límites entre ambos. Para este autor la acreditación hace referencia a la tarea de constatar determinadas evidencias del aprendizaje, a partir de síntesis relacionadas con los aprendizajes fundamentales del curso; tiene que ver con resultados concretos y específicos y se construye a través de las situaciones de aprendizaje.

La delimitación de los criterios de acreditación inicia desde el momento de la formulación de las intenciones educativas, y continúa con el planteamiento de contenidos y las estrategias de enseñanza; estos criterios deben ser compartidos con los alumnos para que asuman la responsabilidad de su proceso de aprendizaje y los resultados que obtengan.

La acreditación implica un análisis de las intenciones y determinar un conjunto de evidencias de aprendizaje a partir de ellas; pero no debe confundirse con la evaluación ya que se trata de dos conceptos paralelos y complementarios. Evaluar comprende el proceso educativo completo, por tanto, puede decirse que incluye necesariamente a la acreditación y que un adecuado proceso evaluativo condiciona una acreditación satisfactoria.

Así como no debe confundirse entre evaluación y acreditación, tampoco es posible considerar a ésta última como equivalente a la calificación, ya que tienen connotaciones distintas, aunque ambas cumplen la tarea de certificar los conocimientos, la calificación es donde se concreta esta certificación y se

---

<sup>99</sup> Cfr. Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, *op.cit.*, p. 352-354 *apud* Jorba y Casellas, 1997, *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*, Vol. 1, Madrid, Síntesis; Miras y Solé, 1990, "La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación*, Vol. 2, *Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza; Santos, 1993, "La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora", *Investigación en la escuela*, 30, 23-35; Wolf, 1987, "Educational evaluation: the estate of the field", *International Journal of Educational Research*, 11 (1)

depositan valores que en realidad no existen, y que en muchas ocasiones no están relacionados con los conocimientos reales del alumno.<sup>100</sup>

Una vez que se ha definido qué es la evaluación, qué características debe tener y cuál es su diferencia con la acreditación, el docente se enfrenta a la incógnita de ¿con qué evaluar? En respuesta a esta interrogante existen diversas técnicas para evaluar los aprendizajes, las cuales se pueden agrupar, según sus características, en técnicas informales, semiformales y formales.

A continuación se presentan las características y ejemplos de cada una de ellas.<sup>101</sup>

### Clasificación de las técnicas de evaluación

Técnicas informales	<p>Se emplean en episodios de enseñanza de duración breve. Exigen poco gasto didáctico. Pueden usarse directamente en cada situación de aprendizaje. No son percibidas por el alumno como actos de evaluación, por tanto, permiten valorar su desempeño tal como es en ese momento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación directa de las actividades realizadas por los alumnos</li> <li>• Exploración por medio de preguntas formuladas por el profesor durante la clase</li> </ul>
Técnicas semiformales	<p>Requieren un mayor tiempo de preparación que las técnicas informales. Necesitan más tiempo para su valoración. Exigen respuestas más duraderas. Se les impone una calificación. Son percibidas por el alumno como actividades de evaluación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajos y ejercicios realizados en clase</li> <li>• Tareas y trabajos realizados fuera de clase a solicitud del docente</li> <li>• Evaluación de portafolios de evidencias</li> </ul>
Técnicas formales	<p>Exigen un proceso de planeación y elaboración más sofisticado que los otros tipos de técnicas. Requieren de un mayor control durante su aplicación. Se utilizan de forma periódica o al finalizar un ciclo completo de enseñanza y aprendizaje. Se perciben por los alumnos como “verdaderas” situaciones de evaluación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pruebas o exámenes</li> <li>• Mapas conceptuales</li> <li>• Evaluación del desempeño</li> </ul>

Elaborado a partir de Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, *op.cit.*, p. 366-379

<sup>100</sup> Cfr. Porfirio Morán, “Unidad VI. Propuesta de evaluación y acreditación”, p. 124-126

<sup>101</sup> Los autores desarrollan con mayor profundidad y establecen lineamientos para cada uno de los ejemplos mencionados en el cuadro; para profundizar al respecto el lector puede consultar la obra citada en las páginas 366-387

Cada una de las actividades que se muestran como ejemplo en el cuadro son acciones que el docente puede emplear de forma continua, sin embargo, es necesario precisar que en el caso que ocupa este trabajo, deben plantearse de tal forma, que respondan a las características de la educación a distancia. En el caso específico de las técnicas informales, cobrarían un sentido distinto, ya que el contacto con los alumnos es distante, y por tanto no puede existir observación directa ni preguntas hechas en clase, pero sí existe comunicación continua a través de las herramientas de comunicación ya descritas, en donde el docente también puede evaluar el progreso de cada alumno.

Por otra parte, la elaboración de los distintos instrumentos para evaluar es otro de los aspectos en los que el docente suele requerir de mayor apoyo. Se vuelve prioridad una mirada desde la didáctica que le ayude a estructurar estos recursos de manera que realmente contribuyan, por un lado a obtener resultados objetivos sobre el desempeño del alumno y por otro, a fomentar en él la participación activa y responsabilidad en el aprendizaje.

¿Cuándo evaluar? La evaluación es un proceso continuo que habrá de realizarse a lo largo del evento de enseñanza–aprendizaje para obtener el panorama general que permita hacer una valoración global y objetiva; sin embargo, se pueden reconocer tres modalidades que habrán de considerarse como necesarias y complementarias entre sí: evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.<sup>102</sup>

La *evaluación diagnóstica* se realiza de forma previa al desarrollo del proceso educativo y se conoce también como evaluación predictiva. Puede ser de dos tipos:

1. *Evaluación diagnóstica inicial*: se realiza de manera única antes de algún proceso o ciclo educativo amplio. Sus objetivos son: reconocer si los alumnos poseen los conocimientos necesarios para comprender y asimilar los que se le presentarán durante el programa, analizar su

---

<sup>102</sup> Cfr. Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, *op.cit.*, p. 396 -414

nivel de desarrollo cognitivo y corroborar su disposición para aprender.

Los resultados que arroja este tipo de evaluación permiten tomar decisiones en distintos ámbitos. En el pedagógico incluyen desde la modificación de la planeación realizada para adecuarla a las necesidades y características del alumno, hasta la realización de un curso, lecciones preliminares propedéuticas o remediales; en el ámbito social pueden ser la base para controlar el ingreso al ciclo educativo.

Además de las implicaciones anteriores, según los principios de Ausubel, la evaluación diagnóstica inicial permite valorar los conocimientos previos de los alumnos para favorecer el logro de aprendizajes significativos.

2. Evaluación diagnóstica puntual: se realiza en distintos momentos antes de iniciar una secuencia o segmento específico de enseñanza incluidos en un determinado ciclo o programa. Este tipo de evaluación tiene como propósito reconocer y emplear los conocimientos previos de los alumnos para ajustar el planteamiento didáctico.

La elaboración de las evaluaciones diagnósticas, según Jorba y Casellas debe basarse en el análisis lógico de los contenidos de la disciplina a impartir y el análisis psicopedagógico de cuál es la mejor manera para que éstos sean aprendidos, con lo que se definen los prerrequisitos sobre los que indagará la evaluación.<sup>103</sup>

Las técnicas de evaluación diagnóstica, pueden ser informales y formales. Las técnicas informales incluyen la observación y el uso de listas de control, entrevistas, debates, exposición de ideas, entre otras.

Las técnicas formales incluyen pruebas objetivas, cuestionarios abiertos y cerrados, mapas conceptuales, pruebas de desempeño, resolución de problemas, informes personales KPSI (*Knowledge an Prior Study Inventory*), entre otros.

---

<sup>103</sup> Cfr. Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, *op.cit.*, p. 399 *apud* Jorba y Casellas (1997) *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*, Vol. 1, Madrid

La evaluación diagnóstica le permite al alumno tomar conciencia de lo que sabe y lo que no, el modo en que razona, las dificultades en la comprensión de ciertos temas y las expectativas de lo que va a aprender en el ciclo de estudio que emprenderá.

La segunda modalidad es la *evaluación formativa*. Ésta se realiza de manera conjunta al proceso de aprendizaje, y su finalidad es estrictamente pedagógica, ya que consiste en regular el proceso de enseñanza–aprendizaje para realizar los ajustes necesarios que permitan el logro del aprendizaje que se persigue. Este tipo de valoración se concentra en el desarrollo del proceso (y no en los resultados) del aprendizaje, en su significatividad, en las relaciones que se han establecido con respecto al contenido construido previamente, los significados compartidos a través del discurso e, incluso, el tipo de errores que ha cometido el alumno.

La evaluación formativa debe buscar el equilibrio entre las técnicas de evaluación informal, formal y semiformal; además de mecanismos adicionales como la autorregulación de los aprendizajes por parte de los alumnos y la interacción con sus pares.

Este proceso es conocido como *evaluación formadora* porque está dirigida a que sea el alumno quien regule su propio proceso de aprendizaje, y se basa en el uso de estrategias e instrumentos de autoevaluación. Parte de estos instrumentos son los ejercicios integrados por preguntas directas que el alumno responde al elegir entre distintas opciones o elaborar respuestas breves y específicas, de las cuales puede comprobar con inmediatez el acierto o error, ya que las soluciones correctas las ha definido el autor del ejercicio de forma previa; este tipo de actividades permite al alumno anclar la información de la que ha obtenido respuestas correctas y motivar el repaso o la búsqueda de material complementario sobre la que presentó fallas.<sup>104</sup>

Otro de los propósitos de la evaluación formadora es invitar a todos los integrantes del grupo a participar de manera activa, para que la tarea de evaluar no recaiga sólo en el docente, de esta manera pueden realizarse tres evaluaciones complementarias:

---

<sup>104</sup> Cfr. Lorenzo García Aretio, *op.cit.*, p. 128

1. La autoevaluación del alumno acerca de su proceso y sus producciones
2. La coevaluación que realizan de manera conjunta alumno y docente
3. La evaluación mutua que implica que los alumnos valoren, de manera individual o en equipo, el trabajo de sus compañeros de grupo

Las evaluaciones de carácter formativo se realizan de manera continua durante el curso, centrandó su atención en dos aspectos principales: los procesos de construcción de los alumnos sobre los contenidos escolares para contrastarlos con lo señalado en las intenciones educativas y la eficacia de las experiencias y estrategias didácticas planteadas por el profesor para lograr el trabajo autónomo de los alumnos.

Todas las técnicas de evaluación que se han mencionado, tanto informales, semiformales y formales, pueden emplearse en la evaluación formativa, siempre que se logre que la información obtenida permita realizar los ajustes necesarios en la actividad docente y al alumno el desarrollo de las habilidades de autorregulación.

Para finalizar, la tercera modalidad es la *evaluación sumativa* o final. Como su nombre lo indica, se realiza al término del proceso educativo. Su propósito principal es verificar en qué medida y en qué condiciones se han alcanzado las intenciones educativas. También permite realizar conclusiones sobre el éxito de la experiencia educativa en general, sustentadas en información confiable obtenida, principalmente, a partir de técnicas e instrumentos de evaluación formal. Aunque este tipo de evaluación tiene un fuerte carácter social, como se mencionó con anterioridad, no debe considerarse como equivalente ni a la acreditación, ni a la calificación; por el contrario, y al igual que en los dos casos anteriores, los resultados de la evaluación sumativa cobran sentido en la medida en que contribuyan a tomar decisiones pedagógicas relevantes para el aprendizaje de los alumnos y favorezcan en cada uno de ellos el desarrollo de la habilidad de autorregulación.<sup>105</sup>

---

<sup>105</sup> Además de la clasificación de la evaluación según estas tres modalidades, también pueden distinguirse estrategias diferenciadas según el tipo de contenido que se evalúa:

De esta manera, la evaluación en sus distintas modalidades es la síntesis del proceso de enseñanza–aprendizaje; puede representar el cierre del ciclo educativo, pero también el medio para iniciarlo o relacionarlo con uno nuevo. Sin duda, el aporte más significativo del enfoque constructivista a este proceso es el reconocimiento de la capacidad del alumno para hacerse cargo de la valoración de su propio aprendizaje, lo que favorece el logro de su autonomía, característica de la modalidad a distancia.

Es por todo lo anterior que el docente no puede considerar la tarea de evaluar como un proceso estático que se realiza sólo al finalizar el ciclo educativo; debe reconocer su dinamismo, el hecho de que se desarrolla desde el inicio del trabajo y que, además, debe ser responsabilidad de todos los involucrados.

A lo largo de las líneas anteriores se han establecido los rasgos fundamentales en la realización del proceso de planeación didáctica para unidades didácticas en la modalidad a distancia bajo los principios de la enseñanza y el aprendizaje constructivistas. También se ha insistido en la importancia de que cada uno de los elementos involucrados responda a las características del modelo educativo, y en que debe existir coherencia y congruencia entre ellos.

Las intenciones, el contenido, las estrategias de aprendizaje y las de evaluación pueden incluso resultar acordes a los requerimientos de un proceso educativo a distancia y a los lineamientos constructivistas por separado, pero si no tienen relación entre sí o incluso se contraponen unos a otros, el planteamiento resultará fallido. Es uno de los aspectos en los que se insiste con mayor frecuencia al docente, pues existe la necesidad de establecer explícitamente las relaciones entre cada uno de los apartados que integran la planeación, para que el alumno y cualquier observador externo puedan apreciar de forma clara el razonamiento que se ha seguido para elaborar la propuesta o que debe seguirse para alcanzar el aprendizaje.

---

declarativo, procedimental y actitudinal, los autores presentan información al respecto en Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, *op.cit.*, p. 415



Aunque podría pensarse a la planeación didáctica como una actividad estática que se realiza principalmente antes del proceso de enseñanza–aprendizaje, es importante reconocer que, en palabras de Morán, se trata de un «quehacer docente en constante replanteamiento, susceptible de continuas modificaciones, producto de revisiones de todo un proceso de evaluación».<sup>106</sup> Al mismo tiempo, es un proceso arduo, que requiere de un fuerte compromiso por parte del docente, y de todo el apoyo con el que pueda contar.

A pesar de que, como se ha reconocido, existen ciertos antecedentes que de antemano delimitan el trabajo que se realiza, esto no quiere decir que se trate sólo de llenar espacios con la información de cada unidad didáctica, por el contrario, se trata de una **labor reflexiva, creativa, dinámica**; que implica para quien lo realiza un verdadero reto intelectual, pone a prueba el dominio del conocimiento (no sólo de la disciplina como tal, también sobre los procesos didácticos y psicológicos) y da muestra, incluso, de los fundamentos éticos y filosóficos que hay detrás de él.<sup>107</sup>

### *Diseño instruccional y planeación didáctica: sus relaciones y diferencias*

Una vez que se ha establecido la definición y panorama general, tanto del diseño instruccional como de la planeación didáctica, es posible reconocer las diferencias entre ellos. Aunque existe un vínculo innegable, ya que los dos están dirigidos al establecimiento de las condiciones necesarias para llevar a cabo el proceso de enseñanza–aprendizaje, también se puede apreciar que mientras el diseño está referido a un primer momento donde se delimitan los lineamientos generales a seguir, la planeación didáctica se aboca a darle forma y contenido a dichos lineamientos, para conformar cada unidad didáctica en particular.

El siguiente cuadro muestra algunos otros aspectos que distinguen a estas dos tareas, en el marco de la educación a distancia:

---

<sup>106</sup> Porfirio Morán, *op.cit.*, p. 159

<sup>107</sup> *Cfr.* Miguel Monroy, *op. cit.*, p. 461

**Cuadro 4. Diseño instruccional y planeación didáctica**

DISEÑO INSTRUCCIONAL	PLANEACIÓN DIDÁCTICA
En su realización se ven involucrados los representantes del equipo multidisciplinario de trabajo: de la institución, docentes, expertos del ámbito didáctico y del de multimedia.	En su realización se involucran, principalmente, asesor pedagógico y docente; aunque pueden contar con la asesoría del resto de los integrantes del equipo.
Determina el modelo educativo que ostenta la institución encargada del proyecto y, por tanto, las características generales del proceso de enseñanza aprendizaje que se promoverá.	A partir del modelo educativo de la institución, especifica las circunstancias en las que se llevará a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de cada unidad didáctica (seminario, taller, curso, laboratorio,...).
Define el propósito educativo y la metodología de trabajo, en general, del proyecto educativo.	Define las intenciones educativas y metodología de trabajo de cada unidad didáctica en particular.
Establece la estructura general del ambiente virtual de enseñanza-aprendizaje, sus componentes y secuencia de presentación.	Desarrolla el contenido de cada uno de los elementos planteados para el ambiente virtual de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo a los elementos y la secuencia planteados.
Define los medios y herramientas de comunicación que pueden emplearse en el proyecto.	Selecciona, a partir de las herramientas planteadas en el diseño, las que se emplearán en el proceso específico de enseñanza-aprendizaje y define las reglas específicas para la participación.
La evaluación se refiere a dos aspectos centrales: los lineamientos generales para evaluar el aprendizaje del alumno y los lineamientos para la evaluación, tanto del programa mismo, como del desempeño de los actores que participan en su elaboración e implementación.	La evaluación se refiere específicamente al aprendizaje del alumno durante su trabajo en la unidad didáctica.

Es posible profundizar un poco más en cada uno de los puntos del cuadro: los actores involucrados, el modelo educativo, la delimitación de intenciones y metodología de trabajo, la estructura del ambiente de enseñanza

aprendizaje, las herramientas a incluir y la evaluación, con especial referencia al papel del docente en este contexto.

Darle forma y vida al proceso de enseñanza–aprendizaje es una labor ardua, pero si se añade que este proceso se realice a distancia, su complejidad aumenta de una forma considerable; es por ello que el diseño instruccional involucra a distintos profesionales, con el fin de que cada uno colabore en el área en la cual es especialista y obtener el máximo de su desempeño. En este contexto y con este respaldo, la acción docente se concentra en los momentos clave en que es requerida, reforzada con el apoyo de especialistas en distintos campos entre ellos el pedagógico y el tecnológico.

A pesar de que todos los actores involucrados en el proceso son relevantes, es innegable que el docente es un factor primordial, ya que es él quien define el contenido a enseñar, aporta la materia prima para el aprendizaje, y además la lleva al trabajo diario con los alumnos, sin lo cual el proceso entero no tendría razón de ser.

La labor docente está referida al desarrollo de la planeación de cada una de las unidades didácticas y su ejecución con los alumnos, lo que se realiza a partir de los principios que ha establecido la institución, como parte del diseño instruccional, sobre el modelo educativo que ostenta. De manera que el docente es el encargado de darle vida a esa concepción particular de lo que es la educación, la enseñanza y el aprendizaje, y de definir las estrategias específicas para alcanzar el ideal de hombre que se persigue.

Este actor debe saber que los fines que persigue no se definen sólo a nivel personal, sino en función de los propósitos que persigue la institución educativa de la que forma parte; su trabajo consiste en contribuir, desde el ámbito de su unidad didáctica, a la formación del alumno.

Para realizar su función el docente cuenta con una serie de instrumentos que desde el diseño instruccional se ponen a su disposición, entre ellas un ambiente para la educación a distancia y determinado tipo de herramientas para establecer comunicación con los alumnos. Él retoma estos recursos y

durante la planeación se encarga de definir con qué intenciones y de qué manera se emplearán en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Al elegir, articular e implementar las distintas estrategias de enseñanza, el docente que trabaja en la educación a distancia enfrenta distintos retos; el más significativo es superar la distancia física que existe entre él y los alumnos. Necesita tender un puente que permita la interacción y con ella la construcción del aprendizaje, a partir de una planeación estratégica que combine de forma eficiente las distintas herramientas.

Al igual que en la enseñanza presencial, la motivación que se brinda al alumno juega un papel esencial para el aprendizaje; el compromiso es que no se vea limitado por la distancia, que tenga el mismo sentimiento de acompañamiento y supervisión que podría obtener en la enseñanza cara a cara, hasta que, de forma gradual, sea capaz de tomar por él mismo las riendas de su proceso; esta autonomía deberá ser fomentada, promovida y apoyada desde la acción docente.

En este proceso de intercambio están involucrados profesor y alumnos también en el aspecto personal, más allá del contenido teórico o práctico a aprender, está en juego una formación que integra actitudes y valores que el docente promueve a través, y a pesar, de la distancia; este factor es otro de los puntos esenciales en su labor, que determina de forma implícita tanto su propuesta de planeación como su función de asesor o tutor durante la implementación del programa.

El último punto a distinguir entre diseño instruccional y planeación didáctica es sobre el proceso de evaluación. Estas dos actividades se refieren al análisis de distintos aspectos; mientras el diseño instruccional se enfoca en los criterios generales para evaluar el desempeño de docentes, alumnos e incluso de la planeación didáctica misma, las estrategias del docente están orientadas a evaluar el proceso particular de aprendizaje que el alumno y él mismo emprendieron dentro de la unidad didáctica en particular. Ambos niveles de evaluación se combinan para lograr una valoración integral del proceso educativo que promueven, con el fin de tomar las decisiones que permitan su fortalecimiento.

Es así que puede observarse de qué manera diseño instruccional y planeación didáctica se complementan y enriquecen entre sí. El diseño toma forma a partir de acciones específicas como la planeación, y ésta, a su vez, está desarrollada dentro de un contexto delimitado por el primero; por tanto, los elementos en ambos deberán ser coherentes y congruentes entre sí.

El planteamiento que se realice del diseño instruccional y de planeación didáctica no es estático; puede modificarse si durante su desarrollo, implementación o evaluación se encuentran elementos que contribuyan a su enriquecimiento. Por otra parte, la planeación no es la única práctica específica que da vida al diseño; en el caso de la educación a distancia se incluyen otras acciones como el traslado del contenido a los recursos tecnológicos que permitirán hacerlo llegar al alumno o la corrección de estilo.

Delimitar los puntos de coincidencia y diferencia entre diseño instruccional y planeación didáctica, cobra especial relevancia para los actores involucrados en su realización, ya que sólo a partir de este análisis cada uno puede comprender los retos que enfrenta y definir lo que está más allá de su ámbito de competencia.

Como se ha señalado en los puntos anteriores, el papel del docente es estratégico y de enorme relevancia, sin embargo, esto trae consigo también una gran responsabilidad. Realizar la planeación didáctica en la educación a distancia, como parte de un equipo interdisciplinario, significa para el docente un enorme reto a su capacidad como formador, que le exige no sólo el conocimiento a profundidad de su campo de especialidad, sino la capacidad para adentrarse en los procesos didácticos necesarios para estructurar su propuesta, así como en el uso de los recursos tecnológicos de los que habrá de disponer; su habilidad como comunicador y, como en cualquier modalidad, se ponen en juego sus propias actitudes y valores.

El docente es el motor de la planeación didáctica, aunque los mejores expertos en pedagogía, tecnología o cualquier otra área intentaran sustituirlo, sin el contenido que él aporta, simplemente sería imposible un proceso de enseñanza. Es por ello que existe una fuerte exigencia para este

actor, ya que se requiere un tiempo considerable de trabajo para lograr un planteamiento adecuado y congruente con el modelo educativo, además de compromiso, constancia, responsabilidad y creatividad.

Sin embargo, el docente no está solo; una de las ventajas con las que cuenta es el equipo que lo respalda, los especialistas que lo acompañan durante su labor, cuya función es contribuir al logro de una planeación de calidad. Conocer, valorar y aprovechar el apoyo que estos profesionales le brindan es indispensable para obtener los beneficios del trabajo en conjunto. Uno de los integrantes del equipo está, en particular, ligado a la acción docente; se trata del asesor pedagógico, que, al ser el experto en el área, es el encargado de guiar el proceso de planeación didáctica.

Las características de la relación entre asesor pedagógico y docente son específicas en cada proyecto, es por ello que en los siguientes apartados se abordará el caso concreto de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM.

#### IV. EL ASESOR PEDAGÓGICO EN LA COORDINACIÓN DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA (CUAED)

*CUAED: funciones, estructura y metodología*

La Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) es una dependencia de la UNAM, surgida en el año 1997 tras la reestructuración de su Secretaría General. Tiene como misión:

Promover la innovación educativa en las escuelas y facultades de la UNAM al aprovechar los beneficios de las tecnologías digitales; fomentar la inclusión de grupos vulnerables en programas educativos pertinentes y de calidad e impulsar la investigación interdisciplinaria con énfasis en sistemas y ambientes educativos, además de propiciar la formación de recursos humanos de excelencia para atender las demandas de la sociedad contemporánea.<sup>108</sup>

Las funciones que le han sido asignadas son:

1. Auxiliar al Secretario General en el cumplimiento de las responsabilidades relacionadas con el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) y el Centro de Enseñanza para extranjeros;
2. Coordinar la integración del Sistema de Universidad Abierta con las acciones de educación a distancia y las de educación continua de la institución;
3. Coordinar el funcionamiento de los sistemas que la integran tanto en las dependencias de la propia institución como en las unidades que, sin formar parte de la UNAM, presten su colaboración para el desempeño de estas actividades;
4. Promover acciones que consoliden los esfuerzos institucionales para proveer actualización profesional permanente a la sociedad mediante educación continua y a distancia;
5. Promover acciones para la actualización profesional en colaboración con las asociaciones de egresados de la institución en todo el país;
6. Promover la evaluación de los programas de educación continua, abierta y a distancia de las entidades académicas de la Universidad.
7. Proporcionar, en el caso del Sistema de Universidad Abierta, apoyo técnico a las divisiones que lo soliciten, para la elaboración de objetivos, planes, programas y medios de aprendizaje;
8. Evaluar y emitir opiniones para apoyar y regular el desarrollo del Sistema de Universidad Abierta, de acuerdo con los objetivos que tiene establecidos institucionalmente; e

---

<sup>108</sup> *Misión*, Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, sitio electrónico <http://www.cuaed.unam.mx/portal/mision.php> [Consulta: 22 agosto 2010]

9. Integrar la información necesaria para desarrollar la planeación del sistema.<sup>109</sup>

Para cumplir con estas funciones la CUAED cuenta con un Coordinador y la estructura que se detalla en el esquema 1. Mención aparte merece el Consejo Asesor de esta dependencia, que es el órgano encargado de diseñar los Lineamientos del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM y manifiesta su opinión razonada sobre los proyectos en estas modalidades que son puestos a su consideración. Estos lineamientos son la base fundamental para el desarrollo de programas en las áreas de licenciatura, posgrado y diplomados. Del mismo modo, el Consejo también participa en las decisiones y actividades del personal académico de la Coordinación.<sup>110</sup>

Las distintas secretarías y direcciones que integran la Coordinación, así como su Consejo Asesor, trabajan con la visión de que ésta sea un referente a nivel nacional e internacional de la investigación centrada en sistemas y ambientes educativos, en la formación de recursos humanos y la innovación de las modalidades presencial, abierta y a distancia, dentro de la sociedad del conocimiento.<sup>111</sup>

---

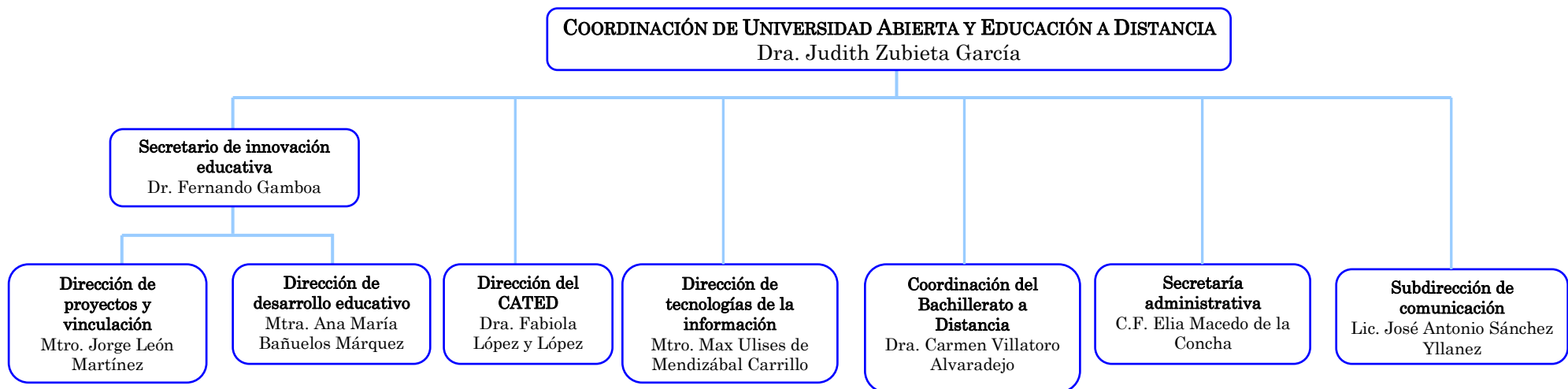
<sup>109</sup> “Acuerdo que reorganiza la Secretaría General de la Universidad Nacional Autónoma de México”, en *Gaceta*, Universidad Nacional Autónoma de México, 6 de febrero de 1997, p. 50

<sup>110</sup> *Cfr. Atribuciones del Consejo Asesor del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED)*, Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, sitio electrónico <http://www.cuaed.unam.mx/consejo/interiores/funciones.php> [Consulta: 27 agosto 2010]

<sup>111</sup> *Cfr. Visión*, Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, sitio electrónico <http://www.cuaed.unam.mx/portal/mision.php> [Consulta: 23 agosto 2010]



### Esquema 1. Organigrama<sup>112</sup>



<sup>112</sup> *Organización*, Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, sitio electrónico <http://www.cuaed.unam.mx/portal/acerca.php> [Consulta: 12 agosto 2012]

**El SUAYED:** Este sistema se encarga del diseño, desarrollo e implementación de los cursos de bachillerato, 20 licenciaturas, diversas opciones de posgrado que incluyen 6 especializaciones y 10 maestrías, impartidos en las distintas facultades, escuelas nacionales y un centro de extensión de la UNAM<sup>113</sup>.

Como coordinadora del SUAYED, la CUAED debe:

1. Impulsar la creación, el desarrollo y la evaluación permanente de los modelos y las metodologías de enseñanza y aprendizaje en las modalidades abierta y a distancia;
2. Asesorar y apoyar a las entidades académicas en la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos y programas de educación abierta y a distancia;
3. Promover la formación y el fortalecimiento académico de los docentes para las modalidades abierta y a distancia;
4. Impulsar líneas de investigación en educación y tecnologías que fortalezcan al Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia;
5. Promover la innovación educativa y el uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación;
6. Apoyar y supervisar la elaboración de material didáctico para el desarrollo de los programas;
7. Vincular al Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia en proyectos interinstitucionales en los ámbitos nacional e internacional;  
y
8. Las demás que le confieran la legislación universitaria y el Rector.<sup>114</sup>

Al mismo tiempo, se encarga del proyecto de televisión educativa denominado “Mirador Universitario”, que se lleva a cabo al interior de la UNAM, y establece convenios con otras instituciones públicas y privadas interesadas en desarrollar programas educativos a distancia; estos acuerdos definen los objetivos, alcances, requisitos y obligaciones entre los participantes y se llevan a cabo en presencia del representante legal de la institución solicitante y el titular de la Secretaría Administrativa de la UNAM, asistido por el titular de la Coordinación.<sup>115</sup>

---

<sup>113</sup>- *El sistema universidad abierta y educación a distancia*, Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, sitio electrónico [http://propesuayed.cuaed.unam.mx/inf\\_gral\\_01.php](http://propesuayed.cuaed.unam.mx/inf_gral_01.php) [Consulta: 20 agosto 2010]

<sup>114</sup> *Estatuto del Sistema de Universidad Abierta y Educación a distancia*, Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, sitio electrónico [http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc\\_id=8](http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc_id=8) [Consulta: 27 agosto 2010]

<sup>115</sup> *Cfr.* Citlalli Berruecos Carranza, *et al.*, *op.cit.*, p. 7

**Trabajo de equipos interdisciplinarios:** los programas o proyectos a distancia que realiza la CUAED, se desarrollan a partir de grupos de trabajo interdisciplinario que laboran en conjunto para optimizar recursos pero, sobre todo, con el fin de lograr una aportación sustentada en la diversidad de pensamientos de los especialistas y expertos que participan.<sup>116</sup>

En las siguientes líneas se describe, de forma general, el perfil de los distintos integrantes de estos equipos de trabajo y sus funciones principales.<sup>117</sup>

*Administrador del proyecto:* profesional de la administración o con experiencia en el proceso administrativo; con habilidades en los campos de planificación, organización, dirección y control. Tiene como funciones:

- a) Identificar los requerimientos y alcances de proyecto
- b) Desplegar las acciones planeadas para la realización del proyecto
- c) Coordinar los esfuerzos humanos y materiales para el logro de los objetivos institucionales
- d) Dar seguimiento a la realización de actividades para su cumplimiento en tiempo y forma

*Asesor pedagógico:* profesional en el área pedagógica o de la psicología educativa, con experiencia en el desarrollo de materiales y programas para la educación a distancia. Se encarga de:

- a) Analizar los materiales previos disponibles para el proyecto a realizar
- b) Asesorar en el diseño de actividades de aprendizaje, autoevaluación y evaluación bajo el enfoque del aprendizaje significativo y colaborativo

---

<sup>116</sup> Cfr. *Ídem*

<sup>117</sup> Cfr. *Manual de diseño instruccional*, Departamento de Diseño instruccional-Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia-Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2010 [En actualización]

- c) Vigilar la congruencia entre los distintos elementos de la asignatura que se desarrolla, en particular objetivos, actividades, materiales y evaluación
- d) Identificar los tipos de interacción y comunicación educativa que se promueven
- e) Verificar el traslado de la información contenida en el guión instruccional al sitio o entorno virtual de aprendizaje
- f) Evaluar junto con el experto y/o asesor académico, los contenidos del curso para realizar los ajustes pertinentes

*Experto en contenido:* autoridad académica destinada por la institución o entidad educativa a cargo del proyecto para la elaboración de asignaturas en la modalidad de educación a distancia. Su labor consiste en:

- a) Desarrollar los contenidos académicos para la asignatura
- b) Seleccionar las fuentes de información (recursos gráficos y documentos) que se emplearán como referencia para la presentación del contenido
- c) Desarrollar los materiales didácticos necesarios para apoyar el proceso de enseñanza–aprendizaje
- d) Diseñar las actividades de aprendizaje, de evaluación y autoevaluación
- e) Seleccionar los medios de comunicación e información que se emplearán

*Corrector de estilo:* profesional en lengua y literaturas hispánicas, lingüística o con experiencia en la revisión y corrección de textos. Se encarga de:

- a) Revisar la ortografía, sintaxis y redacción de los guiones instruccionales y materiales elaborados en particular para cada proyecto
- b) Uniformar el estilo al interior del guión instruccional y con respecto al programa educativo en general, así como verificar que la terminología empleada sea la adecuada

*Comunicador visual:* profesional en diseño gráfico o comunicación visual, con conocimientos en programas de cómputo para el diseño y desarrollo de interfaces web. Tiene a su cargo las tareas de:

- a) Construir la interfaz gráfica del sitio electrónico (imagen, colores y características de navegación) basándose en el diagrama de navegación establecido por los encargados del proyecto y los representantes de la Coordinación
- b) Integrar, dentro del sitio electrónico, los componentes solicitados en el guión instruccional
- c) Editar las imágenes y los textos incluidos
- d) Adaptar las plantillas de recursos y/o elementos visuales
- e) Elaborar animaciones, esquemas, diagramas, y demás recursos, solicitados por el experto en contenido
- f) Verificar la accesibilidad del sitio electrónico

*Experto en sistemas:* profesional en el área de sistemas, computación o con conocimientos en el uso de sistemas operativos Windows, Unix o Linux; publicación de material web, programación en PHP, manejo de base de datos con MySQL, formateo de texto XHTML y manejo del Shell. Se encarga de:

- a) Apoyar al comunicador visual y al asesor pedagógico en la definición de la interactividad que tendrá el material
- b) Verificar el funcionamiento y/o adaptar la plataforma Moodle

**Fases del diseño instruccional:** el proceso de trabajo que llevan a cabo estos actores se divide en distintas fases, que, aunque son independientes, tienen un fuerte vínculo entre ellas:

- a) *Fase 1 Perfil del proyecto:* etapa donde el administrador del proyecto junto con los representantes de la institución solicitante instauran los acuerdos

generales para la realización del proyecto, especifican fechas, funciones, participantes e intercambian información previa (documentos oficiales y datos para establecer contacto).

Dentro de esta misma fase, el titular del departamento de Diseño instruccional propone a la institución solicitante el modelo educativo en el que se desarrollará el proyecto y acuerda con sus representantes los ajustes que sean necesarios según las características y necesidades, tanto de la institución como de la población a quién está dirigido. A partir de este modelo los encargados de los departamentos de Diseño instruccional y Multimedia elaboran el esquema que determina los elementos y secuencia que tendrá cada uno de los programas a realizar, denominado *diagrama de navegación*. Este documento servirá como base para elaborar el guión instruccional que se empleará en la asesoría pedagógica y la propuesta de interfaz para el sitio electrónico. Por su parte, la institución solicitante reúne y da forma a la información general que explica su proyecto, según los lineamientos establecidos por la Coordinación, y solicita a los docentes que participarán en la planeación de cada curso, el desarrollo de su contenido.

*b) Fase 2 Análisis de contenidos:* el asesor pedagógico se reúne por primera vez con el experto en contenido y acuerdan un plan de trabajo, según las fechas establecidas para todo el proyecto y el programa académico del curso. El asesor se encarga de contextualizar al experto en la modalidad educativa a distancia y analizar la información que éste le proporcione, para tener una perspectiva general de la asignatura o identificar los faltantes y solicitar su elaboración. Durante esta fase se considera como un aspecto relevante la elaboración de un diagrama que permita ubicar los conceptos centrales del contenido de la asignatura.

*c) Fase 3 Asesoramiento pedagógico y corrección de estilo:* el asesor y el experto comienzan el trabajo conjunto para el diseño instruccional de su asignatura. Deciden la estructura del temario y la distribución de cargas horarias. El asesor entrega al experto el guión instruccional (documento en el que se trabaja

el contenido de cada asignatura) y le explica la metodología general para su desarrollo. En esta etapa se define y despliega la estrategia de enseñanza del docente; cada uno de sus elementos se integra a partir del intercambio de información y la negociación entre asesor y experto; la retroalimentación continúa hasta integrar una propuesta final, que esté respaldada por el visto bueno de este último.

Cuando se logra la última versión del material, el asesor organiza la información e incluye las indicaciones para su integración en el sitio electrónico. El guión instruccional es entregado por el asesor pedagógico y dirigido al área de corrección de estilo para su revisión.

*d) Fase 4 Comunicación visual e integración:* cuando se concluye el proceso de corrección de estilo, el comunicador visual trabaja en el tratamiento de la información para integrarla al sitio. Una vez que el curso está disponible, asesor y experto contrastan su contenido con lo que se ha solicitado en el guión y se realizan ajustes, si son necesarios.

*e) Fase 5 Pilotaje y puesta en marcha:* el pilotaje se realiza en condiciones similares a aquéllas en las que se cursará la asignatura y arroja información sobre posibles fallas o deficiencias, lo que permite tomar las decisiones pertinentes. Finalmente, el curso se pone en marcha para el trabajo con los alumnos y, una vez que se ha cursado, la institución que lo ha solicitado se encarga de evaluar su rendimiento.<sup>118</sup>

#### *Generalidades de la labor del asesor pedagógico*

Como se estipuló con anterioridad, el asesor pedagógico es el profesional en pedagogía o psicología educativa que participa en la elaboración de los programas educativos en la modalidad a distancia de la CUAED. Esta figura se desempeña dentro del departamento de Diseño Instruccional, perteneciente a la Dirección de Proyectos y Vinculación de la dependencia.

---

<sup>118</sup> *Cfr. Ibídem*

Como miembro del equipo interdisciplinario participa en fases específicas del proceso dedicadas al análisis del material previo y la asesoría directa con el experto en contenido.

Las funciones generales de este actor también se han mencionado con anterioridad, pero es importante resaltar que parte de su compromiso con el proyecto incluye:

a) Contextualizar al experto en las características de la modalidad a distancia, explicándole los tipos de interacción que existen, las actividades y herramientas que puede utilizar y los pros y contras de la gestión de un ambiente de aprendizaje a distancia.

b) A partir de la información que el experto proporciona, construir propuestas sólidas que generen experiencias de aprendizaje significativo en ambientes de aprendizaje multimedia, acordes a las necesidades del programa académico y al estilo del experto.

c) Cuidar la congruencia entre los distintos elementos de la estrategia de enseñanza y cubrir los requisitos señalados en el guión instruccional.<sup>119</sup>

**Relación con otros miembros del equipo:** como parte del equipo de trabajo de la Coordinación, el asesor pedagógico se relaciona de manera particular con cada uno de sus compañeros:

a) Mantiene comunicación con el administrador del proyecto, a través del titular del Departamento de Diseño Instruccional, para dar seguimiento a los avances y/o necesidades con respecto a las metas planteadas.

b) Trabaja en conjunto con el experto en contenido con quien, a partir de un arduo proceso de negociación, define la estructura didáctica del curso y con ello determinan el contenido del guión instruccional.

---

<sup>119</sup> Cfr. *Manual de diseño instruccional, op. cit.*



c) Entrega el material necesario para que el corrector de estilo pueda realizar su función, y permanece atento a las dudas que puedan existir, si es el caso, actúa como vínculo entre este actor y el docente.

d) A través de las indicaciones incluidas en el guión, establece los lineamientos necesarios para que el comunicador visual pueda realizar el traslado de la información al sitio electrónico, y en casos extraordinarios puede solicitar su asesoría sobre el tratamiento de la información y los recursos a solicitar. De la misma manera, a partir del guión le señala los ajustes necesarios luego de la integración de cada curso.

e) En casos especiales, puede consultar con el experto en sistemas sobre la disponibilidad de los recursos o acciones a solicitar.

**Participación en el diseño instruccional:** el periodo en el que el asesor pedagógico y el experto en contenido plantean los elementos del proceso de enseñanza–aprendizaje, es denominado como etapa o fase de diseño instruccional.<sup>120</sup> Durante esta etapa el asesor pedagógico está llamado a fomentar aprendizajes significativos y colaborativos, sustentados en las características, intereses y conocimientos previos de los alumnos.

Para llevar a cabo su labor, el asesor cuenta con una herramienta fundamental denominada *guión instruccional*; se trata de un documento que señala la estructura general que debe tener el programa que se lleva a cabo. El título de los elementos y la secuencia señalados en este material han sido definidos de forma previa por la instancia solicitante, con la asesoría de los representantes de la Coordinación. Es labor del asesor y del experto concretarlo según cada disciplina y construir la estructura didáctica que medie entre el contenido y el alumno.

---

<sup>120</sup> Esta denominación es la que expone el documento interno de la dependencia, aunque, según lo propuesto en el presente trabajo el proceso entre asesor pedagógico y docente puede denominarse como planeación didáctica. Cabe señalar que la metodología de trabajo e incluso la propia denominación del rol del asesor pedagógico dentro de la CUAED está actualmente en proceso de revisión y de una posible re-conceptualización.

El proceso de trabajo se integra por distintos pasos específicos que se describen de manera general a continuación:

*a) Asignación del equipo de trabajo:* tras la delimitación general del proyecto, se asigna a cada uno un asesor pedagógico o un equipo de ellos, a quienes se entrega la información general para contactar al experto asignado y los formatos para dar seguimiento a los avances.

*b) Asesoría pedagógica y llenado del guión instruccional:* se establece el contacto entre el asesor y el experto y se acuerdan fechas de entrega y metodología de trabajo. Ambos intercambian información básica para iniciar, como el contenido y estructura de la asignatura y la explicación general para llenar el guión instruccional. La estructura del guión puede variar de acuerdo a cada proyecto, pero hay elementos que suelen ser comunes a todos los casos como:

- Mapa conceptual o diagrama del curso
- Definición de unidades y temas
- Distribución de carga horaria
- Componentes generales de la asignatura
- Objetivos de aprendizaje particulares y específicos
- Materiales básicos de apoyo al contenido y al aprendizaje, complementarios, sitios de interés, material multimedia, etc.
- Desarrollo de contenidos
- Actividades de aprendizaje y autoevaluación
- Actividades de inducción e integración
- Estrategia de evaluación
- Glosario, conclusión e introducción de cada unidad
- Forma de trabajo y calendario del curso (o cronograma)
- Criterios de acreditación

A lo largo de la elaboración de este documento, el asesor pedagógico y el experto deben vigilar que exista congruencia de los distintos componentes entre sí y con

respecto al modelo educativo de la institución. Una vez que se obtiene la versión final de este material el asesor procede a su organización y a la elaboración de otro apartado del guión, denominado *ficha de comunicación visual*, que contiene las indicaciones específicas para la integración en el sitio de cada unidad o tema.

Además de esta ficha y del propio guión, el asesor emplea diversas herramientas y recursos de apoyo, desde aplicaciones para la distribución de la carga horaria, taxonomías para la selección de los verbos de los objetivos, bancos de imágenes, una galería creada por la Coordinación que contiene recursos para la presentación de contenido y para el formato de las actividades de autoevaluación, hasta el cúmulo de materiales que la UNAM ofrece al público a través de su proyecto “Toda la UNAM en línea”.

*c) Envío de la propuesta final del guión instruccional:* una vez obtenido el visto bueno del experto, se organiza y entrega el material al titular del Departamento de diseño instruccional, según los criterios especificados.

Los documentos son turnados al área de corrección de estilo y posteriormente al Departamento de multimedia, donde el comunicador visual, a partir de la información entregada, da contenido al sitio electrónico.

*d) Revisión de información del guión instruccional contra el sitio electrónico:* al terminar el proceso de integración del material el asesor pedagógico y el experto en contenido revisan la estructura, contenido y funcionamiento del sitio para ubicar posibles errores o fallas técnicas. En caso de ser necesario se indica al comunicador visual, nuevamente a través del guión instruccional, los apartados que requieren ajuste, proceso que continúa hasta que se consiga la versión final del sitio.<sup>121</sup>

Aparte del proceso antes descrito, la función del asesor pedagógico incluye la participación en algunas reuniones de seguimiento para los proyectos, sesiones

---

<sup>121</sup> Cfr. *Manual de diseño instruccional, op. cit.*

para la delimitación y reflexión sobre la metodología de trabajo del Departamento y, de manera reciente, la formación de becarios.

Como puede apreciarse, para cubrir este rol se requieren diversas habilidades para: trabajar en equipo, crear propuestas sólidas a partir del consenso con distintos profesionales, comunicarse de manera efectiva tanto con docentes como con autoridades e integrantes del equipo de diseño gráfico, entre las más importantes.

Lo expuesto hasta ahora acerca del papel del asesor pedagógico, junto con la caracterización que se ha hecho de este profesional al interior de la CUAED, abre las puertas para que, en el siguiente apartado de este trabajo, se reflexione acerca de los retos que enfrenta este profesional y las áreas de oportunidad que podría explotar.

## V. HACIA UN MEJOR DESEMPEÑO DEL ASESOR PEDAGÓGICO EN LA CUAED

Brindar un panorama general de la educación a distancia, el diseño instruccional, la planeación didáctica, el proceso de asesoría pedagógica y el marco de la CUAED tuvo como fin principal contar con las bases que permitieran al asesor pedagógico reflexionar en torno a su papel.

Con la firme intención de aportar algo que permita mejorar su participación al interior de la dependencia, este trabajo se ha realizado desde la propia mirada de quien se desenvuelve en este papel; razón por la cual, cada uno de los siguientes planteamientos no deben considerarse como lineamientos externos y directivos, sino más bien, y en primer lugar, como un reto y un compromiso profesional que asume con total convicción quien lo plantea.

El apartado se ha estructurado en dos momentos básicos; para iniciar, se presentan algunas ideas sobre los pros y los contras de la labor del asesor pedagógico tal como se lleva a cabo en la actualidad. Este análisis se construye, como se ha mencionado, a partir de la experiencia personal, pero también como producto del trabajo de investigación que se realizó para estructurar los fundamentos teóricos de los apartados anteriores de este trabajo.

Después de caracterizar el presente, se da paso a las líneas de acción que podrían orientar la función de la asesoría pedagógica a futuro. También está dividido en dos aspectos; en principio un escenario “ideal” de lo que podría lograrse con base en la preparación de este actor y sus potencialidades, pero como existen diversos factores a considerar y, por desgracia no siempre lo “ideal” puede llevarse a cabo, también se incluyen algunas propuestas que podrían abrirse paso con mayor facilidad y contribuir a fortalecer o consolidar las funciones que este profesional desarrolla a corto o mediano plazo.

*El escenario actual de la asesoría pedagógica en la CUAED: fortalezas y debilidades*

**Fortalezas:** La caracterización que se ha presentado sobre el proceso de asesoría pedagógica dentro de esta dependencia universitaria, permite observar algunos aspectos que aprovechan de una manera eficaz las potencialidades de este profesional y, al mismo tiempo, le abren oportunidades de formación, por lo que pueden considerarse como las fortalezas de su labor. Las más relevantes son:

*a) Trato directo con el docente:* por la naturaleza de su función, el asesor pedagógico está en contacto directo y constante con el docente. Al construir en conjunto cada uno de los elementos de la planeación didáctica, ambos actores entablan una relación estrecha que les brinda beneficios recíprocos: al asesor le permite aprender sobre la naturaleza, características y necesidades de enseñanza-aprendizaje específicas de la temática que trabajan, y al docente le brinda herramientas básicas para el planteamiento didáctico en la modalidad educativa a distancia.

El intercambio entre ambos actores, requiere del asesor el uso y/o desarrollo de diversas habilidades para la negociación, la resolución de dudas y el planteamiento de propuestas didácticas fundamentadas que generen un proceso de comunicación productivo y cercano.

Suele ser común que el docente con el que se colabora haya tenido experiencias previas de enseñanza, por tanto, el asesor también puede aprovechar el conocimiento de técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje, desde la educación presencial o incluso, desde la propia educación a distancia.

*b) Participación en diversas áreas de conocimiento:* las funciones de la CUAED, tal como se ha descrito, abarcan las distintas áreas de conocimiento de la UNAM y los diversos sectores en los que se desarrollan las instituciones externas que requieren su apoyo; es por ello que el asesor tiene la oportunidad de desarrollar

procesos didácticos en una gran variedad de temáticas en distintos niveles e incluso en distintos modelos educativos; desde derecho fiscal internacional hasta desarrollo histórico de trabajo social; desde el bachillerato hasta el posgrado; desde educación basada en competencias hasta constructivismo.

Esta amplia gama permite al asesor poner en práctica los principios didácticos que pueden ser comunes a todos los casos, pero también apreciar las necesidades particulares de cada área, comparar las distintas metodologías y rescatar las estrategias útiles para posteriores experiencias. Al mismo tiempo lo enfrenta al reto de realizar la planeación didáctica desde diversos enfoques, lo que implica habilidades para adaptar y desarrollar sus elementos de manera diferenciada, comprendiendo que no es lo mismo, por ejemplo, plantear objetivos desde el conductismo que desde el constructivismo o el enfoque de competencias.

*c) Acceso a conocimiento actualizado y oportunidades de formación sobre educación a distancia:* la UNAM es una institución educativa que se mantiene siempre a la vanguardia sobre el conocimiento. Al laborar dentro de la *Máxima casa de estudios* el asesor pedagógico tiene la oportunidad de acceder, no sólo al acervo especializado en la modalidad, sino a eventos y actividades de formación actuales y relevantes en el ámbito, lo que le permite ampliar su perspectiva y mejorar su labor.

Como una actividad alterna a sus funciones, el asesor toma parte de distintos cursos y talleres de temáticas que apoyan su labor cotidiana, en especial referidos a procesos complementarios a la tarea didáctica o al uso de las herramientas tecnológicas, por ejemplo: el respeto a los derechos de autor en material publicado en internet, el uso de aulas virtuales o sistemas de administración de aprendizaje, etc.

*d) Participación en procesos de capacitación docente:* como complemento a la planeación didáctica, otra de las funciones del asesor es la impartición de talleres de capacitación, tanto para becarios como para docentes, referidos a la

metodología general para realizar la planeación didáctica y el manejo de las herramientas tecnológicas a emplear.

Esta tarea le permite desarrollar habilidades para el trabajo con grupos y la planeación, esta vez actuando como experto en el contenido y el uso de herramientas. Además, fungir como docente le acerca a una comprensión más profunda de ese papel y los retos que éste enfrenta.

**Debilidades:** a pesar de que, como se ha descrito, la metodología de trabajo del asesor pedagógico tiene elementos que contribuyen a su labor cotidiana y a su formación profesional, también existen algunos aspectos sobre los cuales es necesario reflexionar con mayor profundidad para dar solidez a los aspectos más relevantes de su trabajo. Entre los que se encuentran:

*a) Vulnerabilidad en la fundamentación de su labor:* la actuación profesional del asesor pedagógico de la CUAED está enmarcada en los procesos de diseño instruccional, planeación didáctica y asesoría pedagógica, por tanto, la delimitación de los fundamentos epistemológicos de éstos procesos debiera ser un punto clave ya que ¿cómo sería posible realizar y promover estos procesos sin haberlos definido de forma previa? Por desgracia, no existe en la actualidad un consenso sobre esta conceptualización en el Departamento de Diseño Instruccional, lo que abre la puerta a diversas confusiones sobre el modelo educativo que se promueve, la propia delimitación de su metodología e incluso de los instrumentos que se emplean.

Aunque esta limitante es reconocida por los encargados del departamento, hasta ahora no se han podido concretar acciones para superarla.

*b) Falta de solidez en la delimitación de su perfil y funciones:* en estrecha relación con el punto anterior, si no existe un consenso sobre la conceptualización de lo que es el diseño instruccional y la asesoría pedagógica, sería difícil que la hubiera sobre el perfil del actor o los actores que los realizan.



A lo largo del tiempo, el título que se ha otorgado al profesional es el de *asesor pedagógico-diseñador instruccional*, pero sin un referente oficial que sustente esta doble definición, lo que suele generar confusión, no sólo para quienes fungen como tales, sino para todos los que colaboran con ellos.

¿Qué es un asesor pedagógico-diseñador instruccional y cuál es su naturaleza? Es un cuestionamiento cuya resolución está pendiente, pero que, al igual que la definición de diseño instruccional, planeación didáctica y asesoría pedagógica es fundamental para este profesional.

*b) Carencia de análisis de la metodología desarrollada:* el proceso que sigue el asesor pedagógico de la CUAED está compuesto por una serie de fases y elementos, cuyos títulos y caracterizaciones se han establecido de acuerdo al cúmulo de experiencias desarrolladas;<sup>122</sup> sin embargo, estos referentes tampoco se someten al análisis que se refieren a las propuestas teóricas sobre didáctica o a la mirada de expertos en el campo; lo que expone su planteamiento y a quienes lo llevan a cabo, a la vulnerabilidad en su fundamentación básica.

*c) Planeación focalizada:* el asesor pedagógico inicia y concluye sus funciones en momentos específicos donde se ha definido de forma previa el diseño instruccional para el proyecto y hasta antes de la implementación de lo planeado con los alumnos. Esta delimitación implica limitantes en su desempeño, ya que ambos momentos son determinantes y podrían enriquecer de manera considerable la planeación que el profesional contribuye a desarrollar.

Por un lado y considerando que el diseño instruccional que se plantea determina las características de la planeación didáctica a desarrollar, su formación profesional y experiencia previa le permitirían anticipar áreas de oportunidad para las estrategias didácticas, sin embargo, le es imposible reflejarlo en el diseño de los nuevos proyectos, porque participa solamente de manera indirecta, a través de un representante que, si bien es también un experto en el tema, no necesariamente cuenta con la misma visión de quienes

---

<sup>122</sup> Estas fases se han enunciado en el apartado anterior de este trabajo.

serán los encargados directos de hacer la planeación final; de manera que, cuando un asesor inicia su labor sin haber participado en el momento previo, debe detenerse a contextualizarse, a comprender la naturaleza del diseño y adaptarse a él, y puede haber perdido la oportunidad de proponer y/o rescatar los elementos de éxito de experiencias previas.

Por otro lado, también se pierden oportunidades e información valiosa por no participar en la implementación y evaluación del proyecto. El reto más importante para una planeación didáctica es el momento de enseñanza-aprendizaje entre docente y alumnos. El alumno es el destinatario final, pero al mismo tiempo el motor primario del planteamiento didáctico, y aunque en la planeación se pretende anticipar y considerar sus características y necesidades nunca es posible lograrlo por completo, ya que cada grupo de alumnos es único e irrepetible. Poder experimentar la reacción del alumno durante la relación de enseñanza-aprendizaje, permitiría apreciar directamente las necesidades de ese sujeto para quien se realizó la planeación, lo que sentaría un referente significativo para realizar las adecuaciones necesarias a lo planeado y un referente para futuras experiencias similares.

Esta última idea sobre las adecuaciones a lo planeado abre la puerta a un tema fundamental que también se había considerado previamente: la planeación didáctica no es estática; no se planea un curso, taller, laboratorio, etc. para ser implementado con los alumnos siempre con las mismas características; por el contrario, se trata de un proceso dinámico, que exige un constante crecimiento, mejora y actualización de acuerdo a las cambiantes necesidades de alumnos, docentes, autoridades e incluso de las propias disciplinas.

La información para esas modificaciones se obtiene a través del proceso crucial de la evaluación; por desgracia, el asesor pedagógico tampoco es partícipe de este proceso, en escasas (o nulas) oportunidades puede acceder a la retroalimentación de su labor, desconoce si lo que planteó fue eficaz y en qué

medida, y no siempre tiene la oportunidad de volver sobre lo ya desarrollado para adaptarlo y enriquecerlo.

*d) Dificultades de comunicación:* el asesor pedagógico trabaja dentro de un equipo multidisciplinario llamado a desarrollar un trabajo colaborativo, y éste tiene como sustento principal la comunicación entre sus miembros. Sin embargo, en algunos de los equipos de trabajo esta interacción se ve limitada por los lineamientos que impiden una comunicación directa entre los miembros del equipo, en específico entre diseñadores gráficos, correctores de estilo y asesores pedagógicos, quienes sólo pueden comunicarse a través de sus representantes formales o de los guiones instruccionales.

Esta limitante impide que haya oportunidad de compartir experiencias y resolver dudas de forma fluida, creando conflicto, sobre todo, en aspectos donde deben converger las distintas áreas, cuando lo didáctico requiere servirse de lo gráfico y los asuntos técnicos, o por el contrario, éstos requieren fundamentarse en el primero.

En el peor de los extremos, esto genera que en lugar de un trabajo colaborativo sólido, se alcance sólo una mínima cooperación; así, la falta de coordinación eficaz entre las distintas áreas se reflejará en la planeación didáctica.

Es justamente el criterio didáctico el que suele, de manera constante, adaptarse a las necesidades de lo gráfico y lo técnico, lo que provoca que las herramientas tecnológicas lleguen a ser, en lugar de un apoyo para la enseñanza y el aprendizaje, una limitante.

Cabe señalar que en el mismo departamento existen otros casos en los que los integrantes del grupo de trabajo mantienen una comunicación directa y constante, los cuales obtienen resultados que pueden considerarse eficaces, dando muestra del grado de éxito y comprensión que puede alcanzarse cuando el nexo de la comunicación no tiene limitantes.

De esta manera se ha presentado un breve análisis de las áreas de fortaleza y debilidad que pueden observarse en la metodología de trabajo del asesor pedagógico de la CUAED, pero, como además de rescatar estos puntos, este trabajo tiene la intención de realizar alguna aportación que apunte a la mejora de la participación de este actor. En el siguiente apartado se presentan algunas líneas de acción con tal fin.

*Los posibles escenarios para el asesor pedagógico: lo ideal y lo factible*

**Escenario ideal:** mejorar la labor profesional de un actor podría abarcar un sinnúmero de aspectos; las posibilidades serían infinitas ya que toda tarea puede siempre ser perfectible, sin embargo, es posible reconocer que existen ciertos referentes que podrían considerarse como *ideales*, y que, aunque no necesariamente deban por ello considerarse inalcanzables, sí debe aceptarse que obtenerlos implica la conjunción de una diversidad de condiciones de distinta naturaleza y el momento preciso.

A continuación se presentan algunos de esos aspectos que “tendrían que” estar presentes en la labor del asesor pedagógico.

*a) Que el criterio didáctico primara sobre el resto en la toma de decisiones:* el escenario ideal al realizar una planeación didáctica sería que al tomar las decisiones cruciales lo más importante fueran los principios y necesidades pedagógicas del proyecto, y éstos no tuvieran que estar supeditados a las características y capacidades de las herramientas tecnológicas o a las necesidades y procedimientos administrativos de la dependencia.

Es de entenderse que el trabajo multidisciplinario debe encontrar un equilibrio entre las distintas áreas involucradas, pero por desgracia esta relación suele dejar en desventaja al aspecto didáctico, que con frecuencia está obligado a adaptarse a las demás disciplinas.

Sería una muestra palpable de que la cuestión pedagógica es el aspecto con mayor peso en la planeación didáctica, que el asesor pedagógico omitiera realizar acciones que tienen como criterio central la presión por las fechas de entrega o las políticas que se han implantado para tratar con los expertos con quienes colabora; por ejemplo: que se vea en la necesidad de modificar su planteamiento didáctico debido a que el tiempo no permite la adaptación de los recursos tecnológicos que se requieren o que deba dejar de lado sugerencias y comentarios que son didácticamente necesarios.

Encontrar las rutas para lograr este objetivo, sería un verdadero reto.

*b) Desarrollo integral de la planeación didáctica:* se entiende por integral cubrir (o al menos tener conocimiento de) el proceso completo, sin detenerse únicamente en la planeación específica de las unidades didácticas, sino participar desde la concepción del proyecto hasta su implementación y evaluación.

¿Por qué el asesor pedagógico debiera estar en la concepción del proyecto? Además de contar con la preparación para tomar parte en la definición de un proyecto de educación a distancia, tiene la experiencia de la planeación de otros casos, lo que le permitiría contribuir a un adecuado planteamiento didáctico.

¿Por qué no podría aportar y decidir en un planteamiento que será justamente él, junto con el resto del equipo, quien deberá darle forma? Participar, o al menos estar presente durante el diseño instruccional del proyecto, contribuiría, no sólo a que el asesor comprenda a fondo su naturaleza y pueda desarrollarla después en la planeación, sino que aumentaría su compromiso y cercanía con el modelo educativo que ostenta y podrá mostrarlo al docente con mayores elementos.

¿Por qué debiera participar en la implementación y la evaluación de la planeación? El proceso de planeación didáctica, como se ha expuesto con anterioridad, es un proceso minucioso, exhaustivo y estructurado, en el que el asesor y docente trabajan de forma colaborativa; pero es en el trabajo directo con los alumnos donde el proceso de enseñanza-aprendizaje realmente cobra

vida y se pone a prueba todo lo planeado. La compañía del asesor al docente durante la puesta en marcha del proyecto sería un apoyo en el uso de los procedimientos propios de la modalidad educativa y en la interpretación de lo que se ha estructurado en la etapa previa; a su vez, el asesor tendría la oportunidad de conocer de primera mano los retos (de cualquier naturaleza) que enfrenta el docente y las necesidades de los alumnos, lo que le dará una visión más clara de las fortalezas y debilidades del material que ha construido.

Evaluar, como parte fundamental tanto de la planeación didáctica como del diseño instruccional e incluso como tarea fundamental del desarrollo institucional, abre paso a una etapa de ajustes, mejoras y enriquecimiento del material, por lo que la presencia del asesor pedagógico le resultaría una oportunidad de crecimiento y mejora para su labor.

Para que el asesor pedagógico pudiera participar en el proceso completo de planeación serían necesarios un sinnúmero de cambios en su metodología de trabajo, incluso implicaría un cambio quizá hasta de su denominación; se involucraría no sólo a la dependencia de la cual forma parte, sino a todas las demás con las que se colabora, lo que implicaría un proceso largo y complicado, aunque, por supuesto, valdría la pena por la oportunidad de aprendizaje y desarrollo que traería para él y para el trabajo que desempeña.

*c) Desarrollo de proyectos innovadores y de investigación educativa:* el asesor, tal como está definido actualmente, está inmerso en su cotidianidad en sacar adelante las planeaciones que realiza. Si bien es cierto que su perfil y contexto lo acercan a la oportunidad de investigar e innovar, también lo es que estas oportunidades son en contextos muy específicos y las presiones paralelas no están a su favor.

A pesar de lo anterior, este profesional cuenta con la preparación para investigar acerca de problemáticas específicas sobre la enseñanza de cada temática en particular; la elaboración de programas y estrategias de intervención; proponer recursos didácticos de apoyo a las distintas necesidades del proyecto; sugerir programas para la evaluación de asuntos académicos e

institucionales, participar en las comisiones de cambio curricular, incluso «ser inspirador y sistematizador de innovaciones».<sup>123</sup>

Participar en procesos de investigación amplía el criterio de cualquier profesional, aumenta su habilidad de manejar el tema, le permite ampliar su perspectiva sobre la disciplina y por ende aumenta las herramientas con las que cuenta para realizar la planeación. Es por ello que resultaría benéfico y enriquecedor que este profesional tuviera oportunidad de incursionar más a fondo en este ámbito.

**Escenario factible:** un asesor pedagógico cuenta con la formación necesaria para enfrentar cada una de las tareas anteriores, sin embargo, en la labor cotidiana que se realiza en dependencias como la CUAED, es lógico pensar que este ideal sería difícil de alcanzar, pues muchas veces la estructura administrativa y los procedimientos institucionales de la UNAM no se prestan a ello, pero existirían algunos rasgos, quizá más específicos y concretos en los que se podría trabajar y que podrían considerarse, por ende, como un escenario factible. Estos principios se enunciarán a continuación, no como propuestas definidas completamente, sino, apenas como líneas de acción que podrían considerarse y desarrollarse con mayor especificidad.

*a) Ampliar las oportunidades de actualización y formación con respecto a los principios pedagógicos que sustentan su labor:* ¿Cuáles son las características de la educación a distancia? ¿Qué es el diseño instruccional? ¿Qué es la planeación didáctica? ¿Cuál es la relación entre todos estos conceptos? Son interrogantes básicas que están detrás de la labor cotidiana del asesor pedagógico, pero, como se ha señalado, pocas veces se tiene la oportunidad de reflexionar en torno a ellas. En parte, debido a esa necesidad, es que se han

---

<sup>123</sup> Cfr. Martha E. Nepomneschi, “Capítulo 2 El rol del asesor pedagógico en la universidad: la búsqueda de un lugar”, en Elisa Lucarelli (Comp.) *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*, México, Editorial Paidós, 2000, (Paidós educador), p. 55-61

desarrollado en apartados anteriores de este trabajo estos temas, ya que conocer los fundamentos epistemológicos de esta labor es pieza fundamental.

En otro apartado se hablará de la necesidad de dar a conocer al resto de los integrantes del equipo multidisciplinario, los fundamentos, naturaleza y límites de sus funciones, pero ¿cómo definir y defender frente a otros lo que en principio no se tiene claro?

Acceder a la definición de diseño instruccional, planeación didáctica y asesoría pedagógica en la educación a distancia debiera ser tan, o incluso más importante que las tareas que se realizan de manera cotidiana, por tanto, una primer propuesta sería la creación de un espacio de reflexión, de análisis y discusión sobre estas temáticas, en el que los asesores pedagógicos, apoyados por expertos en el tema y fuentes de información especializadas, pudieran poner en consenso lo que significa e implica cada uno de estos procesos. Este espacio tendría que dar como resultado un material que dejara constancia de lo trabajado y, en su momento, pudiera servir como referente para los nuevos asesores que se integraran al equipo y también para oportunidades posteriores de redefinir lo ahí contenido.

Además de definir los procesos de manera general, otro punto crucial en ese espacio sería la fundamentación de las fases y elementos del diseño instruccional y la planeación didáctica, con el fin de establecer la estructura didáctica más eficiente para la metodología de trabajo del equipo multidisciplinario, poniendo en debate desde los títulos asignados, hasta el orden cronológico y las herramientas de apoyo para llevarlo a cabo.

*b) Definir y difundir el perfil de este profesional:* el análisis de los procesos anteriores sería uno de los primeros pasos para ir dibujando el perfil del asesor pedagógico, al cual suele dársele erróneamente el doble título de asesor pedagógico-diseñador instruccional, cuando, como se ha expuesto, existen diferencias significativas entre ambos.

Según el análisis realizado en este trabajo, hablar de diseño instruccional involucra la tarea completa a partir de la cual se concibe, plantea, planea,



ejecuta y evalúa un proyecto educativo; pero la labor del asesor pedagógico de la CUAED no está involucrado en todo ese proceso, más bien su trabajo se concentra en un momento específico: el de planeación didáctica de cada una de las unidades del proyecto. Es por ello que, si no participa en todo el diseño, resultaría ilógico nombrarlo diseñador instruccional, a diferencia de actores que, aunque pueden no contar con una formación pedagógica, sí podrían ser partícipes en el proceso completo.

La propuesta de este trabajo al respecto, es mantener la tendencia de años recientes de conservar como título para este papel sólo el mote de “asesor pedagógico”, sustentado por supuesto en el previo análisis teórico y consenso de este concepto.

Si se define como asesor pedagógico y como su función central (no el diseño instruccional) la planeación didáctica, se identifican los principios pedagógicos de las funciones que realiza y se complementa también con un análisis de los otros profesionales, se contará con información suficiente y necesaria para presentarse frente al resto del equipo de trabajo, en especial con las autoridades de las instituciones solicitantes y con los docentes con los que trabajará, los cuales conocerán su perfil y estarán en posibilidad de comprender su importancia y valorar a fondo su actuación.

En conjunto con el material que se originaría en el espacio de reflexión sobre la fundamentación didáctica de su labor, para difundir el perfil del asesor pedagógico podrían construirse materiales de apoyo en donde se sintetice el análisis realizado. La construcción de estos materiales necesariamente implicaría una reestructura del documento de trabajo que actualmente se maneja, y que se ha empleado incluso como fuente de información para esta tesina, pero también podrían crearse materiales informativos de lectura ágil para difundir a un público externo, aprovechando las herramientas tecnológicas de las que se puede hacer uso.

*c) Participar en experiencias de formación docente:* tal como se ha descrito al caracterizar las funciones de este asesor, entre sus tareas se incluye el trabajo

con el docente para capacitarlo en las características y necesidades de la modalidad y en el manejo de las herramientas electrónicas. Se enseña a aquél que hay cosas que se pueden o no hacer; a cubrir los requisitos de una guía de planeación; que se deben usar ciertas herramientas y otras no; y que se trabaja en grupo, sin embargo, aún no existe un espacio en el que se explique con detenimiento y profundidad que eso que se puede o no hacer responde a las características de un modelo educativo que sustenta todo el proyecto, en cuyas características se incluye una determinada modalidad educativa; que los requisitos de una planeación los define dicho modelo y deben mostrar coherencia y congruencia lógica entre ellos; que las herramientas no se emplean al azar, sino de acuerdo a un objetivo de aprendizaje previamente definido; y que para trabajar no se requiere de su cooperación, sino su compromiso en un trabajo colaborativo eficiente.

Aunado a la formación del docente en la educación a distancia, diseño instruccional y planeación didáctica, resultaría crucial incluir el aspecto de la asesoría pedagógica y de la naturaleza de las distintas disciplinas que integran los equipos de trabajo, con el fin de que su comprensión contribuya a establecer una relación más eficaz entre ellos.

Dando secuencia a las propuestas previas, una vez que el propio asesor haya reflexionado y puesto en común el sustento pedagógico de estos temas, entonces estaría en posibilidad de formar, a su vez, a aquellos docentes con los cuales trabajará. Esta formación es necesariamente un paso previo a la fase directa de planeación y acompañaría la capacitación que se brinda actualmente.

*d) Mejorar la comunicación entre el equipo multidisciplinario:* luego de definirse el asesor a sí mismo, de clarificar el sustento pedagógico de su labor y poner en común las ideas con el docente, otro aspecto clave para el éxito de su tarea es la comunicación con el resto de las áreas; en especial las vinculadas con el diseño gráfico y los aspectos técnicos.

Para definir algo es necesario estipular “lo que es”, pero también ayuda el decir “lo que no es”. Así, los límites en las funciones del asesor pueden hacerse

más nítidos si a la par se caracterizan las funciones del resto de los integrantes del equipo. Junto con la delimitación de los distintos roles, la comunicación con el equipo sirve de sustento a su labor.

Las características de la modalidad brinda una relevancia especial al uso de las herramientas y recursos tecnológicos y aunque el asesor está familiarizado con ellas, siempre existen detalles que están fuera de su alcance. Poder solventar dudas y compartir experiencias en el uso de los recursos de forma ágil beneficiaría la asesoría que brinda y también podría contribuir a que la contraparte (es decir los actores expertos en esas áreas) pueda comprender los criterios y necesidades didácticas que están en juego. ¿Cómo llevar esto a cabo? Pues justamente a partir de esas herramientas de comunicación de la educación a distancia. La propuesta específica en este ámbito sería la creación de un espacio de intercambio entre todos los miembros del equipo multidisciplinario que pueda sustentarse en los mismos recursos que se brindan a los alumnos: sistemas de apoyo al aprendizaje, aulas virtuales, redes sociales o demás opciones en las que, para cubrir con el requisito necesario, los coordinadores de cada área tuvieran la oportunidad de administrar los contenidos.

Es menester reconocer que en este sentido ha habido intentos previos por generar espacios de comunicación e intercambio, pero se han llevado a cabo de manera presencial y por diversas razones no se ha logrado darles continuidad. La intención de plantear el uso de herramientas de comunicación sería agilizar el proceso y facilitar el acceso, pero dependería también de la oportunidad, compromiso y motivación que tuvieran todos los integrantes para sostener el intercambio a través de estos medios.

Las propuestas hasta ahora mencionadas representarían un breve, pero (se espera) significativo avance con respecto a todas las posibles áreas de mejora que pudieran ubicarse en la metodología de trabajo del asesor pedagógico; su relevancia radica en que están enfocadas en los principios básicos de su labor lo

que generaría cambios de fondo y podría abrir las puertas para mejoras en otros ámbitos.

La finalidad, tanto de estas cuatro últimas propuestas, como de cada una de las líneas de este trabajo es contribuir a un mejor desempeño de este actor, lo cual podría lograrse en distintos niveles: el más elevado sería lograr un beneficio a nivel de todo el departamento, pero, en una primer escala, y como se mencionó al inicio de este apartado, sería contribuir a la mejora a nivel individual y profesional para quien esto escribe.

## CONCLUSIONES

Al llevar a cabo el planteamiento y la investigación para este trabajo, me percaté de que es prioritario y crucial adentrarme en el análisis del amplio cúmulo de conceptos pedagógicos para realizar la labor que actualmente ostento, pues ¿cómo nombrarme asesora pedagógica si no tengo clara la definición de esta práctica? y, ¿cómo expresar que realizo diseño instruccional si carezco de la total comprensión del concepto?

Así, el punto de partida inicial fue el análisis del diseño instruccional, incluso desde la forma de concebir el término «instrucción»; sin embargo, a la luz del trabajo que realizo día a día con los docentes, al inicio de este proceso había algo más por definir que no lograba percibir con claridad; no obstante, con la asesoría adecuada distinguí que entre diseño instruccional y planeación didáctica existen similitudes y diferencias significativas.

Al delimitar cada uno de los procesos anteriores, sin poderlo evitar advertí que siempre debí hacer referencia a las características de la educación a distancia, así que, si quería dar orden a mis ideas, ese debía ser el principio de la presentación. Presentación que también debía considerar la caracterización del trabajo de la CUAED y la metodología propia para el proceso de asesoría. Así, de manera general, éste fue el proceso para la construcción y orden de lo expuesto en esta tesina.

Hablar sobre las características y el concepto de la educación a distancia me reforzó significados indispensables para mi labor que desafortunadamente con frecuencia se dan por entendidas, aunque por supuesto el diseño instruccional y la planeación didáctica tienen particularidades en las diversas modalidades educativas.

Es totalmente diferente el proceso para desarrollar programas didácticos a lo largo de distintas sesiones presenciales, que elaborar material para el trabajo a distancia, y en esto se debe insistir constantemente con los docentes, en especial cuando poseen una amplia trayectoria en la enseñanza del sistema

tradicional. De hecho es uno de los puntos que se aborda al iniciar la asesoría, pero por desgracia no siempre puede apreciarse su valor en esos momentos o fortalecerse tanto como es necesario en cada caso, lo cual aumenta la necesidad de elaborar un material donde cada docente y cada actor involucrado en este tipo de procesos pudiera tener siempre a la mano algunos conceptos clave.

Por otro lado, el término «instrucción» suele prestarse a confusión y polémica por su relación con el enfoque conductista y el adoctrinamiento; sin embargo, como parte esencial para definir el diseño instruccional es necesario retomar su definición a partir del vínculo con el proceso de planeación didáctica y con los distintos enfoques teóricos de la educación. A partir de esta base, el diseño instruccional se definió como la práctica que precisa los métodos idóneos para lograr los cambios en los conocimientos y habilidades de los alumnos, dando como resultado un esquema que incluye y organiza todos los procesos involucrados, y con ello, a todos sus actores.

Este boceto general puede delimitarse desde las distintas visiones de lo que es la educación; postura que encuadra y permea su desarrollo y puesta en marcha. La delimitación anterior me permitió establecer que si este diseño determina de manera global todos los procesos, entonces era preciso definir cuáles son las acciones específicas que se desarrollan en la asesoría pedagógica. Esa labor específica es la planeación didáctica.

El trabajo en conjunto para definir los objetivos de aprendizaje, puntualizar los contenidos, seleccionar actividades y estrategia de evaluación de cada uno de los programas educativos, es sin duda el punto medular de la labor del asesor pedagógico de la CUAED. Mientras el docente aporta el contenido a trabajar y su conocimiento sobre el alumno, el asesor contribuye con la secuencia y congruencia didáctica, el manejo de las herramientas y necesidades de la educación a distancia. De manera que la reflexión sobre las particularidades del intercambio entre ambos actores es una herramienta fundamental.

Por ser justo ésta la práctica particular en la que desempeño mi labor, se profundizó un poco más en los elementos de esta planeación y se describió cada uno desde la postura constructivista, sin negar que existen otros enfoques desde los cuales es posible desarrollar este mismo proceso. También se incluyeron algunos puntos para confirmar las diferencias entre el diseño instruccional y la planeación didáctica, que sirvieron para corroborar la afirmación de que se trata de dos tareas distintas entre sí.

Estos tres primeros momentos del análisis permitieron rescatar conceptos con los que convive un asesor pedagógico día a día, pero en los que pocas veces se detiene a reflexionar con profundidad, aspectos que durante la formación profesional estuvieron implícitos, pero que es necesario traer a la luz para encontrar el fundamento de nuestra labor profesional.

De esta manera y con respecto a mi idea inicial de que al analizar los fundamentos epistemológicos de la labor que realiza el asesor pedagógico en el marco de la educación a distancia se está en posibilidad tanto de reconocer que existen diferencias entre el diseño instruccional y la planeación didáctica como de ubicar las fortalezas, debilidades y distintas áreas de oportunidad en la labor de este profesional; la elaboración de este trabajo contribuyó a confirmar lo anterior y dio origen a una serie de sugerencias que pretenden contribuir a la labor de este asesor, las cuales se presentan en el cuarto apartado.

Dichas sugerencias se pensaron con relación a la temática que se aborda en esta tesina y debido a que se considera ésta como punto de arranque esencial para la asesoría pedagógica en la CUAED, aunque se entiende podría haber muchos otros aspectos en los que se deberá trabajar, que aborden las distintas tareas que también se encuentran vinculadas al trabajo cotidiano. De hecho, la naturaleza de esta asesoría está vinculada a un sinnúmero de aspectos que van desde las herramientas de la web 2.0, pasan por la creación de comunidades virtuales, la reflexión sobre los valores en la educación a distancia, y hasta el proceso de negociación y los papeles que en él asumen los miembros del equipo. Cada integrante, aunque con el mismo perfil profesional, resalta en su trabajo

diario algún aspecto en particular y queda pendiente, por ahora, la labor de reunir todas esas miradas para enriquecernos mutuamente.

Cabe reconocer que las inquietudes que motivaron mi trabajo no son únicamente mías; mis compañeros de trabajo y quienes dirigen el equipo comparten algunas de ellas y seguramente tienen muchas otras aportaciones.

Sirva este esfuerzo individual como un pequeño grano de arena, como una invitación a todos ellos para que trabajemos en común lo que hoy pongo sobre la mesa. Segura estoy de que cada definición y cada análisis aquí expuestos resultarán más ricos y significativos si se reconstruyen en colaboración.

Sería altamente satisfactorio si se logra concretar las acciones que propongo en estas líneas, junto con la apertura a la reflexión colectiva, ya que además de elevar la calidad de nuestro trabajo servirá como arma para que los asesores pedagógicos tengamos una identidad profesional fortalecida frente a los docentes y autoridades académicas con quienes colaboramos, lo que les permitiría comprender con mayores elementos nuestro esfuerzo, así como la complejidad y el valor de nuestro trabajo diario.

Para finalizar este trabajo me permitiré comentar lo que éste me ha aportado a nivel personal, que puede resumirse en tres aspectos importantes: crecimiento, satisfacción y compromiso. A la luz de los meses que ha implicado construir cada uno de mis capítulos es evidente que no soy la misma persona que era al iniciarlo; retomar, fundamentar y clarificar cada uno de los conceptos aquí expuestos me ayudó a comprender mejor mi lugar, a tener más confianza en lo que hago e incluso a defender con mayores argumentos mis decisiones y propuestas.

Cerrar este capítulo de mi formación profesional me ha hecho sentir muy orgullosa de mí misma, sé que me comprometí con este trabajo, luché porque quedara lo mejor posible y me esforcé por lograr un resultado aceptable, así que a pesar del tiempo invertido, que seguramente rebasa todos los promedios deseables, estoy contenta porque logré al fin conjuntar la experiencia laboral y



la disciplina para concluir mi proyecto de titulación; lo que me dará la oportunidad de cerrar ciclos y dar inicio a nuevos retos.

Finalmente, cada una de los párrafos de este trabajo, además de darme madurez y alegría, también me exige algo a cambio. De ahora en adelante tengo el reto de defender todo lo que he propuesto, darle vida a estos conceptos y luchar porque mis ideas se concreten en mi espacio laboral, ya sea el actual o en cualquier otro que en el futuro me esté esperando, ya que estoy segura, en ninguno podré (ni querré) desligarme jamás de la planeación didáctica, así que lo que he aprendido en estos años me acompañará siempre y me reclamará congruencia y coherencia conmigo misma.

## FUENTES DE INFORMACIÓN

### *Referencias bibliográficas*

- Bautista, Guillermo, Federico Borges y Anna Forés, *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*, Madrid, Narcea Ediciones, 2006 (Universitaria)
- Berruecos Carranza, Citlalli *et al.*, *Integración de proyectos y diseño instruccional en los programas educativos en línea: Manual de operación*. México, Editorial Trillas, 2003
- Bruner, Jerome, *Hacia una teoría de la instrucción*, México, UTEHA, 1953
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, 2ª ed., México, Mc Graw Hill, 2002
- Fernández, Lidia M. “Prólogo”, en Elisa Lucarelli (Comp.) *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*, México, Editorial Paidós, 2000 (Paidós educador)
- García Aretio, Lorenzo, *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*, Barcelona, Ariel, 2001 (Educación)
- Kemp, Jerrold E., *Planeamiento didáctico. Plan de desarrollo para unidades y cursos*, Tr. Andrés M. Mateo, México, Editorial Diana, 1972
- Monroy Farías, Miguel, “La planeación didáctica”, en Miguel Monroy Farías *et al.* *Psicología educativa*, México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala-Universidad Nacional Autónoma de México, 2009
- Morán, Porfirio, “Unidad VI. Propuesta de evaluación y acreditación”, en Margarita Pansza González *et al.*, *Operatividad de la didáctica*, 3ª ed., tomo 2, México, Editorial Gernika, 1990
- Morán, Porfirio, “Unidad III. Instrumentación didáctica”, en Margarita Pansza González *et al.* *Fundamentación de la didáctica*, 5ª ed., tomo 1, México, Editorial Gernika, 1993

Mortera, Fernando, *Educación a distancia y diseño instruccional. Conceptos básicos, historia y relación mutua*, México, Ediciones Taller Abierto, 2002

Murillo Pacheco, Hortensia *et al.*, *Bases psicopedagógicas para la elaboración de programas de estudio: corrientes de aprendizaje*, México, CUAED-UNAM, (s/f), material didáctico empleado en el Diplomado en Formación del docente en educación a distancia

Nepomneschi, Martha E., “Capítulo 2, El rol del asesor pedagógico en la universidad: la búsqueda de un lugar”, en Elisa Lucarelli (Comp.) *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*, México, Editorial Paidós, 2000, (Paidós educador)

Pansza, Margarita, “Elaboración de programas”, México, CUAED-UNAM, (s/f) material didáctico empleado en el Diplomado en Formación del docente en educación a distancia

Reigeluth, Charles, “¿En qué consiste la teoría del diseño educativo y cómo se está transformando?”, en Charles Reigeluth (ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*, Trs. Rafael Llanori de Micheo y Ernesto Alberola Blázquez, Parte I, Madrid, España, Aula XXI/Editorial Santillana, 2000

Rheingold, Howard, *La comunidad virtual. Una sociedad sin fronteras*, España, Gedisa editorial, 1996 (Límites de la ciencia, 32)

Roldán, Olivia, *Guía para la elaboración de un programa de estudio en educación a distancia*, México, CUAED-UNAM, (s/f), material didáctico empleado en el Diplomado en Formación del docente en educación a distancia

Tobón Lindo, Martha Isabel, *Diseño instruccional en un entorno de aprendizaje abierto*, Pereira, Maestría en Comunicación educativa, Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad Tecnológica de Pereira, 2007

Tyler, Ralph, “Capítulo III. Cómo organizar las actividades para un aprendizaje efectivo”, en *Principios básicos del currículo*, 5ª ed., Buenos Aires, Editorial Troquel, 1986

### *Documentos electrónicos*

Almenara Casas, Juan José, “La educación a distancia soportada en nuevas tecnologías. ¿Un modelo generador de mitos?”, en *Revista*

*iberoamericana de educación*, p. 6, sitio electrónico <http://www.rieoei.org/deloslectores/482Almenara.pdf> [Consulta: 13 de agosto 2012]

Gil, María del Carmen, “Modelo de diseño instruccional para programas educativos a distancia”, *Perfiles educativos*, tercera época, año/vol. XXVI, núm. 104, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2004 <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13210406.pdf> [Consulta: 12 julio 2011]

Chiappe Laverde, Andrés, “Diseño instruccional: oficio, fase y proceso”, *Educación y educadores*, núm. Diciembre, Universidad de la Sabana, Colombia, 2008, <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83411215> [Consulta: 12 julio 2011]

Del Moral, María Esther y Lourdes Villalustre, “Adaptación de los entornos virtuales a los estilos cognitivos de los estudiantes: un factor de calidad en la docencia virtual”, *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, julio, núm. 26, Universidad de Sevilla, Sevilla, 2007 <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/368/36802602.pdf> [Consulta: 12 de julio 2011]

Maldonado Pérez, Marisabel, “El trabajo colaborativo en el aula universitaria”, *Laurus*, año/vol. 13, núm. 23, Universidad Pedagógica experimental libertador, Venezuela, 2007, <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/761/76102314.pdf> [Consulta: 12 julio 2011]

Martínez Rodríguez, Azucena del Carmen, “El diseño instruccional en la educación a distancia. Un acercamiento a los modelos”, *Apertura*, Vol. 9, Núm. 10, abril-sin mes, 2009, Universidad de Guadalajara, México, <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68812679010> [Consulta: 12 junio 2011]

Mergel, Brenda, “Diseño instruccional y teoría del aprendizaje”, Universidad de Saskatchewan, Canadá, 1998, <http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/mergel/espanol.pdf> [Consulta 2 de octubre de 2011]

Molina Avilés, Margarita y Jorge Molina Avilés, “Diseño instruccional para la educación a distancia”, en *Universidades*, julio-diciembre, no. 034, Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), México, 2002 <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37302408> [Consulta 2 de octubre de 2011]

*Atribuciones del Consejo Asesor del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED)*, Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, sitio electrónico <http://www.cuaed.unam.mx/consejo/interiores/funciones.php> [Consulta: 27 agosto 2010]

*Organización*, Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, sitio electrónico <http://www.cuaed.unam.mx/portal/acerca.php> [Consulta: 12 agosto 2012]

*El sistema universidad abierta y educación a distancia*, Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, sitio electrónico [http://propesuayed.cuaed.unam.mx/inf\\_gral\\_01.php](http://propesuayed.cuaed.unam.mx/inf_gral_01.php) [Consulta: 12 agosto 2012]

*Estatuto del Sistema de Universidad Abierta y Educación a distancia*, Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, sitio electrónico [http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc\\_id=8](http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc_id=8) [Consulta: 12 agosto 2012]

*Misión-Visión*, Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, sitio electrónico <http://www.cuaed.unam.mx/portal/mision.php> [Consulta: 12 agosto 2012]

#### *Otros*

“Acuerdo que reorganiza la Secretaría General de la Universidad Nacional Autónoma de México”, en *Gaceta*, Universidad Nacional Autónoma de México, 6 de febrero de 1997

*Manual de diseño instruccional*, Departamento de Diseño instruccional- Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia- Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2010 [En actualización]