

EXPERIENCIA DE COLABORACIÓN EN EL DISEÑO INSTRUCCIONAL DE
UN DOCTORADO A DISTANCIA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE
QUERÉTARO

L.E. Manuel Jesús Centella Escobedo

Memoria de Práctica Profesional elaborada para obtener el Grado de
Maestro en Innovación Educativa

Dirigida por
MINE Gabriel Hernández Ravell

Mérida, Yucatán

Junio de 2022



UADY
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO
E INVESTIGACIÓN

Mérida, Yucatán a 29 de abril de 2022

Dr. Pedro José Canto Herrera

Director

Presente

Asunto: Carta de liberación

Con base en el artículo 68 del Reglamento de Inscripciones y Exámenes, el artículo 79 del Reglamento Interior de esta Facultad y en el dictamen académico emitido por el Comité Académico de la **Maestría en Innovación Educativa** respecto de la Memoria de Práctica Profesional *"EXPERIENCIA DE COLABORACIÓN EN EL DISEÑO INSTRUCCIONAL DE UN DOCTORADO A DISTANCIA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE QUERÉTARO"*, presentada por el **C. Manuel Jesús Centella Escobedo**, para obtener el grado de Maestro (a) en Innovación Educativa, le comunico que el proceso académico interno del trabajo de Memoria de Práctica ha concluido, por lo que puede continuar con los trámites administrativos correspondientes a la solicitud de su examen de grado.

Atentamente,

"Luz, Ciencia y Verdad"



Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación

c.c.p. Archivo-UPI
c.c.p. Control Escolar

Mérida de Yucatán; 21 de junio de 2021.

C. DRA. EDITH JULIANA CISNEROS CHACÓN
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán
Presente.

Los abajo firmantes, integrantes del Comité Revisor nombrado por la Dirección de la Facultad de Educación y en respuesta a su solicitud de revisar la Memoria de Práctica Profesional:

"EXPERIENCIA DE COLABORACIÓN EN EL DISEÑO INSTRUCCIONAL DE UN DOCTORADO A DISTANCIA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE QUERÉTARO",

presentada por **Manuel Jesús Centella Escobedo**, como parte del programa de Seminario de Informe de la Práctica del Plan de Estudios aprobado por el H. Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de Yucatán, para obtener el grado de *Maestro en Innovación Educativa*, le comunicamos que cumple con los requisitos de contenido y presentación establecidos por este Comité y por el Comité Académico de la Maestría en Innovación Educativa; y después de la defensa del mismo, el dictamen que emitimos es de:

A P R O B A D O

Por lo que puede realizar los trámites administrativos correspondientes para la obtención del título y cédula que lo acrediten con el grado respectivo.

Atentamente,
EL COMITÉ REVISOR


Dra. Leticia Peris Bonals
Miembro propietario


Dra. Gladys Ivette Cifán Chi
Miembro propietario


Mtro. en Innov. Educ. Gabriel Hernández Ravell
Asesor y Miembro propietario

C.c.p. Secretaría Administrativa
C.c.p. Archivo de la Coordinación de la Maestría en Innovación Educativa/ UPI
C.c.p. Profesoría de la asignatura Seminario de Informe de la Práctica
C.c.p. Interesado



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Querétaro, Qro. a 21 de junio de 2021.

Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
de la Facultad de Educación de la
Universidad Autónoma de Yucatán
Presente

Asunto: Dictamen de evaluación de la Memoria de Práctica Profesional

Por este medio, como respuesta a su invitación y solicitud de evaluar la Memoria de Práctica Profesional denominada:

APORTACIONES AL DISEÑO INSTRUCCIONAL DE UN DOCTORADO NO ESCOLARIZADO Y A DISTANCIA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE QUERÉTARO

presentado por: **MANUEL JESÚS CENTELLA ESCOBEDO**, como producto del Programa Educativo de Posgrado: Maestría en Innovación Educativa que se imparte en la Facultad de Educación, cuyo plan de estudios ha sido aprobado por el H. Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de Yucatán, para obtener el grado de Maestro/a en Innovación Educativa, le comunico que cumple con los indicadores de contenido y presentación, especificados para su evaluación, y constituye una herramienta de calidad, así como una aportación innovadora para la solución de problemas e introducción de cambios en el currículo y/o la práctica pedagógica, por lo tanto el dictamen que se emite es de:

APROBADO

Se expide el presente dictamen para los fines correspondientes en la Querétaro, Qro. Capital del Estado de Querétaro, Estados Unidos Mexicanos, a los 21 días del mes de Junio del año 2021

ATENTAMENTE

DRA. TERESA GUZMÁN FLORES

Coordinadora del Centro de Investigación en Tecnología Educativa
Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro



Querétaro, Qro., a **19/Noviembre/2021**

Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
de la Facultad de Educación de la
Universidad Autónoma de Yucatán
Presente

Asunto: Dictamen de evaluación de la Memoria de Práctica Profesional

Por este medio, como respuesta a su invitación y solicitud de evaluar la Memoria de Práctica Profesional denominada:
**EXPERIENCIA DE COLABORACIÓN EN EL DISEÑO INSTRUCCIONAL DE UN DOCTORADO A DISTANCIA DE UNA
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE QUERÉTARO**

presentado por **Manuel Jesús Centella Escobedo**, como producto del Programa Educativo de Posgrado: Maestría en Innovación Educativa que se imparte en la Facultad de Educación, cuyo plan de estudios ha sido aprobado por el H. Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de Yucatán, para obtener el grado de Maestro/a en Innovación Educativa, le comunico que cumple con los indicadores de contenido y presentación, especificados para su evaluación, y constituye una herramienta de calidad, así como una aportación innovadora para la solución de problemas e introducción de cambios en el currículo y/o la práctica pedagógica, por lo tanto el dictamen que se emite es de:

APROBADO

Se expide el presente dictamen para los fines correspondientes en la Ciudad de Mérida, Capital del Estado de Yucatán, Estados Unidos Mexicanos, a los 19 días del mes de noviembre del año 2021.

Atentamente

Dr. Hugo Moreno Reyes

Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica
Doctor en Educación
Perfil deseable PRODEP-DSA



Av. Universidad No. 282 Pte., Col. Centro, C.P. 76000,
Querétaro, Qro. Tels. (442) 2 16 37 46, 47 y 48,
ext. 101 e-mail: asistente_direccion@ciidet.edu.mx
www.tecnm.mx | www.ciidet.edu.mx



Manuel Centella

Memoria Centella, M. 2021 (2021-06-10).docx

Resumen de fuentes

15%

SIMILITUD GENERAL

1	planeacion.uaq.mx INTERNET	2%
2	svrtmp.main.conacyt.mx INTERNET	1%
3	www.uaq.mx INTERNET	<1%
4	psicologia.uaq.mx INTERNET	<1%
5	vsip.info INTERNET	<1%
6	documentop.com INTERNET	<1%
7	www.educacion.uady.mx INTERNET	<1%
8	Aliat Universidades on 2020-04-02 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
9	CONACYT on 2018-04-05 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
10	aidipe2017.aidipe.org INTERNET	<1%
11	revistas.unal.edu.co INTERNET	<1%
12	es.unesco.org INTERNET	<1%
13	www.uaem.mx INTERNET	<1%
14	Aliat Universidades on 2021-05-08 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
15	CONACYT on 2018-03-09 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
16	www.conacyt.mx INTERNET	<1%



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Querétaro, Qro., 10 de junio del 2022.



DRA. EDITH JULIANA CISNEROS CHACÓN
JEFE DE LA UNIDAD DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN
PRESENTE

Asunto: Carta de satisfacción y utilidad de resultados

Por este medio, se hace constar que el estudiante **Manuel Jesús Centella Escobedo** presentó a esta institución, el informe de los resultados y productos académicos (informa de la práctica profesional y listado de aportes al diseño instruccional), correspondientes al trabajo realizado en esta institución y los cuales se incluyen como parte de la Memoria de Práctica Profesional titulada **EXPERIENCIA DE COLABORACIÓN EN EL DISEÑO INSTRUCCIONAL DE UN DOCTORADO A DISTANCIA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE QUERÉTARO**, dicha Memoria de Práctica Profesional constituye un requisito para la obtención del grado de Maestro en Innovación Educativa.

Asimismo, le comunico que el trabajo realizado por el estudiante, será utilidad para esta institución, puesto que sirve como base teórica para futuras mejoras al diseño instruccional utilizado en las asignaturas del eje metodológico del Doctorado en Educación Multimodal, puesto que se presentan alternativas teóricas para el desarrollo del diseño instruccional y los ambientes de aprendizaje.

A solicitud del interesado y para los fines correspondientes.

ATENTAMENTE

“LA PSICOLOGÍA NO SOLO PARA INTERPRETAR, SINO PARA TRANSFORMAR”

DRA. TERESA GUZMÁN FLORES

COORDINADORA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA



C.c.p. Archivo

“Aunque un trabajo de examen profesional hubiera
servido para este propósito y fuera aprobado por el
sínodo, sólo su autor es responsable de las
doctrinas emitidas en él.”

Art. 74

Reglamento interno de la Facultad de Educación
Universidad Autónoma de Yucatán

“Declaro que este proyecto es mi propio trabajo,
con excepción de las citas en las que he dado
crédito a sus autores; asimismo, afirmo que este
trabajo no ha sido presentado para la obtención de
algún título, grado académico o equivalente.”

Manuel Jesús Centella Escobedo

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) al haberme otorgado la beca No. 1006298 durante el periodo de agosto de 2019 a julio de 2021 para la realización de mis estudios de maestría que concluyen con esta Memoria de Práctica Profesional, como producto final de la Maestría en Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Dedicatoria

La presente memoria de práctica va dedicada a personas que no han dejado de apoyarme desde el primer momento, y que gracias a sus acciones se encuentran presentes en todo lo que he realizado en los últimos años de mi desarrollo académico, profesional y personal.

En primer lugar, a mi madre, Lorena del Socorro Escobedo Andrade, que aun teniendo dificultades creyó que podía seguir estudiando y mejorando en lo académico con el afán de darme un mejor futuro; y poco a poco intento devolver un poco de todo lo que ha hecho durante años. Siempre ha sido un pilar en todo lo que he conseguido.

En segunda instancia a mi abuela, Aida Candelaria Andrade Fernández, quien me brindo un espacio para vivir desde mi llegada a Mérida y quien vio muchas veces mis desvelos y no dudo en brindarme una taza de café o algún alimento para que pueda terminar los trabajos que lleve a cabo para el desarrollo de mi licenciatura y la maestría.

En tercer lugar, quiero dedicarle este trabajo a ese muchacho que por momentos no entiende como es que sigue avanzando y se sigue sorprendiendo de sí mismo, aquel que sabe que le falta mucho por recorrer, mucho por aprender, y mucho por hacer. Solamente me queda decirle: lo hemos logrado, lo estamos logrando, y lo seguiremos logrando.

Agradecimientos

Quiero agradecer a tantas personas, que espero no se me olvide ninguna:

A mi madre y mi abuela, quienes han visto todo lo que hemos tenido que pasar para llegar a estar en el momento que nos encontramos viviendo actualmente. Siempre están presentes en lo que realizo, y me dan fuerzas para seguir. A mis tías y tíos que me ayudaron de diferentes maneras, en diferentes momentos, y eso contribuyo a que hoy me encuentre finalizando esta etapa académica de manera satisfactoria.

A mis amigos y amigas, sus palabras de aliento, sus buenos deseos, su apoyo y sus consejos, son parte de mi crecimiento y progreso, obviamente una parte de esto es para ustedes. A mis profesoras y profesores de la maestría, todos han contribuido para que hoy sepa un poco más de lo que sabia ayer; mi agradecimiento por tener el profesionalismo y amor por la educación.

A la Unidad de Posgrado e Investigación de la facultad; Sulemi; Dr. Alfredo; Dr. Sergio; Mtra. Yheny, Dra. Ivette, Mtro. Gabriel, Dra. Edith; por ayudarme a crecer profesionalmente con todo lo que he aprendido en estos años, y por dejarme ser parte de ustedes. A Carito, a Rubí, al Dr. Canto que me ayudaron en diferentes momentos de mi paso por el posgrado, en diferentes niveles, e incluso de maneras que no se imaginan, pero que siempre tendré presente.

A la Dra. Pons, al Dr. Hugo y a la Dra. Tere, y a todas y todos con quienes conviví del CITE de la UAQ, por qué les aprendí mucho durante la práctica profesional, y forman parte clave del presente escrito.

Agradecimientos extras a la Dra. Ivette por haber sido mi tutora durante la licenciatura y amiga y coordinadora de programa posterior a ello, gracias por escucharme y por estar ahí. Igual para la Dra. Edith, pues ha confiado en mi y me ha hecho sentir parte del grupo, siempre le estaré agradecido.

El ultimo de los agradecimientos especiales es para el Mtro. Gabriel, tu confiaste en mí y me has enseñado mucho como profesor, amigo y jefe.... Espero algún día poder llegar a ser, al menos, una parte de lo grande que eres; en verdad ¡Muchas gracias!

Resumen

En el presente trabajo se exponen las experiencias adquiridas durante la práctica profesional supervisada (PPS) que se realizó en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) con el equipo del doctorado en educación multimodal (DEM). Este proyecto fue de corte cualitativo, se buscó comprender la realidad del objeto de estudio, se empleó una guía de entrevista semiestructurada y la técnica de grupo de enfoque donde participaron tres docentes del equipo del programa educativo. Los datos recolectados fueron analizados en cinco categorías: conocimientos, habilidades, fortalezas, áreas de oportunidad y recomendaciones; con base en las respuestas proporcionadas, se elaboró una red semántica para realizar las observaciones pertinentes.

Los resultados del diagnóstico mostraron que el personal docente tienen un amplio conocimiento en educación multimodal, así como en diseño instruccional y lineamientos del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para posgrados no escolarizados, de manera que sus sapiencias; la práctica trabajando en el diseño de otros programas educativos en la modalidad a distancia; sus habilidades de liderazgo, trabajo en equipo, comunicación, organización e innovación; y las experiencias adquiridas a lo largo de su ejercicio profesional, son lo que permite su contribución al diseño instruccional (DI) del DEM. Entre las fortalezas del programa está el contar con asesores tecnopedagógicos (ATP) quienes acompañan y guían al profesorado para el diseño de materiales de acuerdo con el objetivo; fungiendo como personas expertas en pedagogía, didáctica, manejo de tecnologías, así como en diseño instruccional virtual y gráfico. Otra de las fortalezas es su planta académica, el uso de metodologías variadas, el trabajo colaborativo, entre otros.

Mientras que, en la categoría de áreas de oportunidad, se encontró la necesidad de garantizar procesos para la adecuada selección de los ATP, la importancia de un sistema de seguimiento y de evaluación y la categoría de recomendaciones se centró en garantizar reuniones quincenales, elaborar un plan de mejora y manuales que guíen el proceso de diseño, y la formación de los ATP. Por lo que, a partir de los resultados, se trabajó colaborativamente con profesores, asesores tecnopedagógicos y supervisora de práctica profesional para detectar alternativas que contribuyan al DI del DEM.

Tabla de contenido

Capítulo I. Introducción / 1

Capítulo II. Descripción del contexto / 2

Universidad Autónoma de Querétaro / 2

Misión / 3

Visión / 3

Centro de investigación en tecnología educativa (CITE) / 5

Misión / 5

Visión / 5

Objetivo / 6

Organización estratégica del CITE / 6

Doctorado en educación multimodal / 7

Objetivo general / 8

Perfil de egreso / 9

Capítulo III. Descripción de las actividades realizadas / 10

Necesidad o problemática / 10

Justificación / 11

Objetivo general / 13

Objetivos específicos / 13

Marco de referencia / 13

Educación en la era digital y el papel del personal docente / 13

Modelo educativo de la Universidad Autónoma de Querétaro / 15

*Programas educativos no escolarizados: Programa Nacional de Posgrados de
Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología / 15*

Marco metodológico / 18

Características de los participantes / 19

Instrumento / 19

Técnica para la recolección de datos / 19

Procedimiento y técnicas para el análisis de los datos / 20

Resultados / 21

Actividades realizadas / 27

Capítulo IV Análisis de la experiencia adquirida / 30

Experiencia académica / 30

Experiencia en la práctica profesional supervisada / 31

Integración de las experiencias adquiridas / 31

Capítulo V Análisis de los alcances logrados con respecto al plan de prácticas / 33

Reflexión de las tareas realizadas / 33

Conocimiento adquirido / 34

Competencias desarrolladas / 34

Dificultades, limitaciones y alcances / 36

Personales / 36

Profesionales / 37

Del contexto / 37

Productos generados / 38

Capítulo VI Conclusiones y recomendaciones / 40

Contribución al perfil de egreso / 40

De las innovaciones realizadas / 40

Aportación a la institución y a los usuarios / 41

Implicaciones / 41

Recomendaciones para futuras intervenciones / 42

Referencias / 44

Apéndice A Guía de entrevista semiestructurada / 49

Apéndice B Transcripción de entrevista a docentes del DEM / 51

Apéndice C Propuesta de planeación didáctica / 63

Lista de tablas

Tabla 1 *Componentes y características del Modelo Educativo Universitario de la UAQ.* / 2

Tabla 2 *Dimensiones del CITE.* / 6

Tabla 3 *Malla curricular del Doctorado en Educación Multimodal.* / 8

Tabla 4 *Clasificación de los posgrados en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.* / 16

Tabla 5 *Programas no escolarizados del Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad.* / 17

Tabla 6 *Actividades desarrolladas durante la práctica profesional supervisada.* / 27

Tabla 7 *Áreas de competencia, competencias de egreso, y competencias disciplinares de la MINE.* / 35

Lista de figuras

Figura 1. *Estructura organizacional de la UAQ.* / 4

Figura 2. *Organigrama CITE.* / 7

Figura 3. *Diagrama de las categorías y unidades de análisis.* / 21

Capítulo I. Introducción

El diseño instruccional (DI) como elemento del currículo puede ser entendido desde los elementos que se enfatizan para su desarrollo; ya sea como un boceto que incluye métodos afines al proceso de enseñanza-aprendizaje y a los hechos, principios y valores que rigen la educación (Gutiérrez, 1999, citado en Gil, 2004); como un proceso conformado por un conjunto de actividades, o como una fase del proceso macro de desarrollo de un proyecto [educativo] (Chiappe-Laverde, 2008, p. 235). Lo que conlleva a un análisis de la realidad existente en cada institución o proceso educativo donde se lleve a cabo.

Debido a lo amplio del concepto, el presente trabajo busca contribuir al DI de un doctorado no escolarizado para la innovación en procesos ya establecidos, en miras de la mejora constante del programa. A la vez que expone recomendaciones de modelos de DI que se pueden adecuar a las características del posgrado. Se presentan aportaciones que buscan generar innovaciones en lo que se realiza por parte de la institución en la cual se desarrolla el doctorado y en quienes ejecutan el programa como personal docente y asesores(as) tecnopedagógicos(as) (ATP).

La universidad donde se realizó la práctica profesional supervisada (PPS) es una institución pública del estado de Querétaro que cuenta con Centro de Investigación en Tecnología Educativa (CITE), la cual funge como gestora el programa educativo de posgrado, y como asesor de otros cursos que se imparten desde la virtualidad; buscando de esta forma que el modelo educativo expuesto como eje, sea implementado de la mejor manera. Se trabajó en miras de contribuir al desarrollo de cursos siguiendo las fases propias del DI de programas a distancia, de manera particular en las asignaturas del eje metodológico del doctorado correspondientes al segundo y tercer semestre del plan de estudios.

La siguiente memoria presenta la descripción del contexto en el cual se desarrolló la PPS, exponiendo elementos como misión, visión, y estructura jerárquica de la institución; se describirán las actividades realizadas donde se presentará la necesidad detectada, la justificación, los objetivos, los marcos de referencia y metodológicos; siguiendo con el análisis de la experiencia adquirida y como esta contribuye a la formación académica, profesional y personal; en el quinto apartado se manifiesta la reflexión de las tareas realizadas, los conocimientos adquiridos, competencias desarrolladas y las dificultades, limitaciones y alcances; para concluir con conclusiones y recomendaciones de la(s) innovación(es) propuesta(s) a realizar.

Capítulo II. Descripción del contexto

En este apartado se presenta información relacionada con el medio en el cual se desarrolló la Práctica Profesional Supervisada (PPS) efectuada en el Centro de Investigación en Tecnología Educativa (CITE) de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Partiendo de una descripción general de la institución y así comprender la estructura de la que se desprende el CITE y sus funciones.

Universidad Autónoma de Querétaro

Tiene sus orígenes en el Colegio de San Ignacio, fundado el 20 de agosto de 1625, la universidad inicia el régimen autónomo el 5 de febrero de 1959; los primeros posgrados comenzaron a partir de 1975; y en 1981 se iniciaron actividades en centros de investigación como el Centro de Estudios Académicos sobre Contaminación Ambiental; el Centro de Investigaciones y Estudios- Históricos; el Centro de Investigaciones Sociológicas; el Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios; y el Centro de Investigaciones y Estudios Antropológicos. Actualmente la UAQ cuenta con 13 campus, 13 facultades, 9 planteles de bachillerato, un bachillerato semiescolarizado y 18 preparatorias incorporadas; siendo ofertados 229 programas educativos; 113 de licenciatura, técnico superior universitario y profesional asociado, y 116 de posgrado (Universidad Autónoma de Querétaro [UAQ], 2019-2021 y 2020a).

El Modelo Educativo Universitario (MEU) de la UAQ es una guía para los procesos institucionales y se encuentra integrado por tres componentes: (1) principios y valores; (2) modelo pedagógico; y (3) postura sobre la innovación educativa; los cuáles se interrelacionan entre sí y están centrados en el estudiantado (Pineda, Gilio, Andrade, Latapí y Muriel, 2017).

Tabla 1.

Componentes y características del Modelo Educativo Universitario de la UAQ.

Principios y valores	Enfoque pedagógico	Innovación educativa
(a) Humanista; (b) Con compromiso social; (c) Sustentable.	(a) Centrado en el aprendizaje; (b) Desde el aprendizaje significativo; (c) Con flexibilidad; (d) Multi-inter-transdisciplinario.	(a) Nuevas modalidades de enseñanza; (b) Planes de estudio actualizados; (c) Tecnologías de información y comunicación; (d) Con vinculación social.

Nota: Elaboración propia

Entre los elementos que sobresalen del MEU, se menciona una (a) educación centrada en el aprendizaje, lo que genera características particulares de actuar del personal docente y el estudiantado; que (b) se formen ciudadanos capaces de vivir en sociedad y que contribuyan a su desarrollo; (c) formación en valores que incentiven la responsabilidad social; (d) la flexibilidad y el uso de créditos, para mayor compromiso de las y los estudiantes en su proceso formativo, lo que a la vez facilita la movilidad y el poder trabajar al mismo tiempo que se estudia; (e) un enfoque inter y multidisciplinar, permitiendo una comprensión integral de la realidad en la que se vive con el aporte de otras áreas del conocimiento; y (f) un enfoque que prioriza el saber hacer, lo que ayuda a que el conocimiento trascienda de lo teórico a lo práctico (Guzmán y Escudero, 2016).

A continuación, se presenta la misión, visión y estructura organizacional de la UAQ.

Misión

La Universidad Autónoma de Querétaro es una institución de carácter público y autónoma con libertad de cátedra e investigación, comprometida con el desarrollo integral de Querétaro y de México, destinada a formar de manera integral a profesionistas y ciudadanos altamente calificados, a la promoción de un ambiente equitativo y libre de violencia, a la generación de conocimiento con alto sentido humanista, compromiso y responsabilidad social, a la preservación y fomento del arte y la cultura y su vinculación con los diversos sectores que conforman la sociedad queretana manteniendo una relación de respeto con su entorno; promotora de bienestar y progreso a través de la generación y aplicación del conocimiento bajo un modelo de desarrollo sustentable. Parte sustantiva de su misión consiste en difundir y divulgar servicios derivados del conocimiento científico y tecnológico, humanístico, de salud, artístico y cultural para promover la consolidación de una sociedad más justa, libre y plural. (UAQ, 2019-2021).

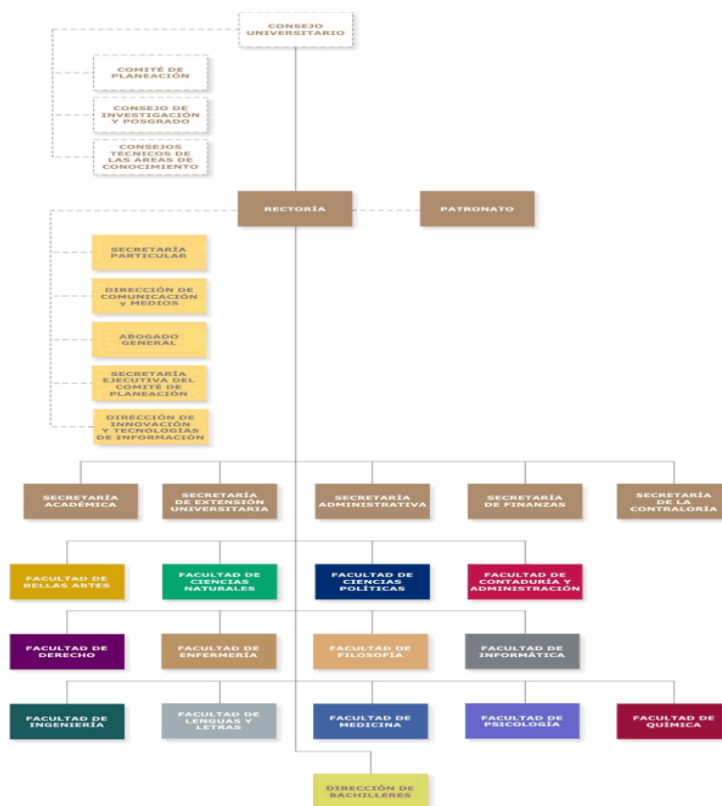
Visión

La Universidad Autónoma de Querétaro como institución pública de educación media superior y superior mantiene su Autonomía, como pilar fundamental en el ejercicio y promoción de sus funciones sustantivas, de su calidad académica y su compromiso social en un espacio cultural plural y de libre pensamiento. Se destaca por una administración eficiente, austera, desconcentrada y transparente de sus recursos al servicio de las y los

estudiantes, así como la implementación amplia de tecnologías de la información y comunicación. Promueve la educación integral basada en valores a fin de fortalecer una sociedad más igualitaria, equitativa, libre de violencia y responsable con el medio ambiente. Cuenta con dictámenes de certificación y acreditación en áreas académicas, administrativas y de transparencia y rendición de cuentas, así como con claras directrices y procedimientos para su aplicación en los ámbitos de organización de la docencia, la investigación, la extensión y la administración de los recursos humanos y económicos. Se mantiene como la mejor opción de educación media superior y superior en el estado y la región, con proyección nacional e internacional de sus programas educativos de posgrado y cuerpos académicos, la vinculación con los sectores empresarial, social y gubernamental enriquece y fortalece su labor institucional (UAQ, 2019-2021).

Figura 1.

Estructura organizacional de la UAQ.



Fuente: Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ).

En la figura 1 se vislumbra que entre las facultades que forman parte de la UAQ se encuentra la de psicología; esta oferta dos licenciaturas; dos especialidades; ocho maestrías y dos doctorados. Su misión es consolidar el liderazgo a nivel local y regional respecto a la enseñanza y la investigación del saber psicológico y educativo; y su visión es sobresalir como una de las facultades de psicología del país, mediante la excelencia de su plantilla docente y de sus programas académicos, de investigación, de extensión y de servicio social (UAQ, 2020b).

Centro de investigación en tecnología educativa (CITE)

El CITE es resultado de la convocatoria de Fondos Mixtos emitida por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, y su creación tiene el fin de “incrementar la capacidad de desarrollo, investigación e innovación en educación a distancia y tecnología educativa” (Fomix Querétaro, 2016 citando en UAQ, 2017). En miras de contribuir a desarrollar proyectos educativos pertinentes y con responsabilidad social; se siguen los lineamientos expuestos en el MEU en cuanto al avance y uso intensivo de las comunicaciones apoyándose en el desarrollo de las TIC; se busca desarrollar conocimiento científico en el área de tecnología educativa; y que el centro funja de apoyo para brindar de herramientas y recursos a otros programas educativos que ya sean parte de la UAQ o que surjan del mismo CITE (UAQ, 2017). Cabe mencionar que el CITE cuenta una misión, visión y objetivo, los cuáles se presentan a continuación.

Misión

Impulsar la innovación, investigación y desarrollo en torno al uso de las TIC en el ámbito educativo, para contribuir en la creación de conocimiento, como herramienta para favorecer los índices de rendimiento académico, calidad de la educación, elevar las condiciones culturales de la sociedad digital y responder a las necesidades sociales y productivas (UAQ, 2017).

Visión

En 2022 somos un Centro de Investigación en Tecnología Educativa líder en el país y reconocido a nivel internacional en el fomento de la investigación, desarrollo e innovación en el uso de las TIC en el ámbito educativo, a través de la articulación del sistema ciencia-tecnología-empresa / sistema-público (UAQ. 2017).

Objetivo

Fomentar la investigación, desarrollo e innovación en el uso de las TIC en el ámbito educativo, a través de la formación de capital humano digitalmente competente, el desarrollo de proyectos y establecer redes de colaboración que trasciendan en el progreso educativo del país y con proyección internacional (UAQ, 2017).

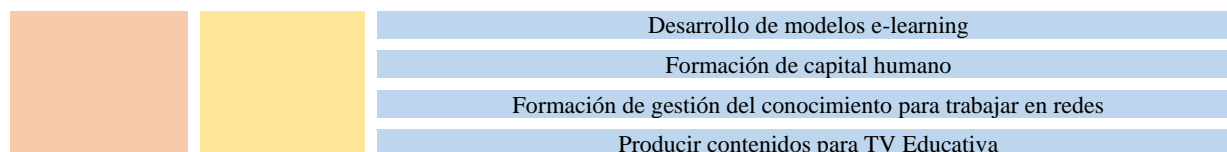
Organización estratégica del CITE

El CITE cuenta con una organización estratégica a través de dimensiones, las cuáles se presentan en este apartado y que, en conjunto, expresan la razón de existir del CITE, su funcionalidad y su operatividad; ayudando a comprender las principales acciones que se desarrollan en el centro, así como las áreas y espacios de la sociedad donde se forja un impacto de aquello que en el CITE se desarrolle e impulse. A su vez, la Tabla 2, funge de resumen esquemático para visualizar la relación que poseen las tres dimensiones.

Tabla 2

Dimensiones del CITE.

Dimensión conceptual	Dimensión funcional	Dimensión operativa			
		Sistema educativo	Educación no formal	Administración pública	Desarrollo social
		Modelo de gestión del conocimiento mediante redes de conocimiento			
Sistema científico	Investigación e innovación	Procesos innovadores mediados por tecnología	Creación de modelos de gestión del conocimiento	Evaluación sobre la implementación de las TIC en los procesos de gestión educativa	Análisis de las condiciones sociales y sus necesidades formativas
Sistema tecnológico	Desarrollo	Tecnología orientada al aprendizaje autónomo y colaborativo	Desarrollo de materiales interactivos	Desarrollo de aplicaciones y recursos para el apoyo de la digitalización de procesos	Tecnología para el desarrollo social
Sistema empresarial	Transferencia y servicios	Colaboración con empresas promotoras y productoras de recursos digitales	Apoyo a la digitalización de recursos a instituciones sin fines de lucro		Diseño y desarrollo de recursos abiertos para favorecer la educación
Sistema de formación	Formación	Entornos virtuales de formación	Educación continua		Desarrollo de materiales para la formación ciudadana
		Materiales para el aprendizaje autónomo	Desarrollo de materiales interactivos		

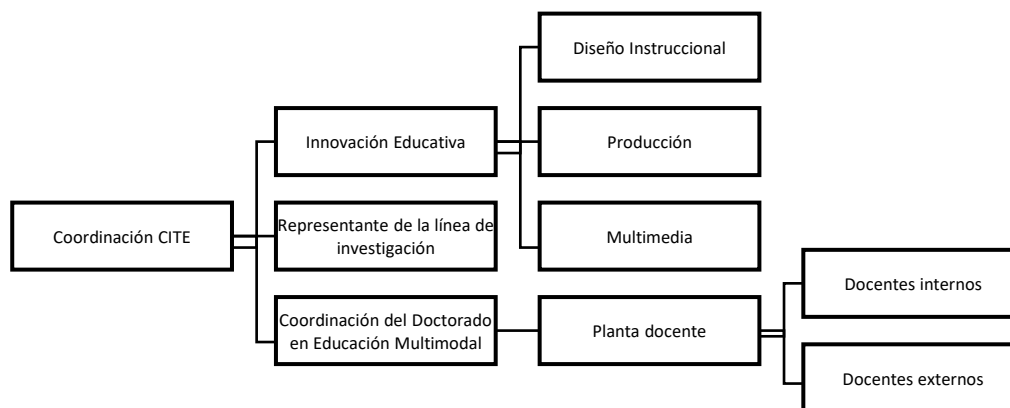


Fuente: Tomado del plan de evaluación del CITE.

En lo que respecta a su organización interna, la figura 2 muestra que el CITE posee una coordinación general, de donde se desprenden el área de innovación educativa, la coordinación del doctorado en educación multimodal, y una persona que representa la línea de investigación. Hay que contemplar que se priorizan los ambientes multimodales de la educación y, aunque se posean espacios físicos, mucho del trabajo realizado se manifiesta desde la virtualidad. Si bien el trabajo se centra en el DI de un eje del Doctorado en Educación Multimodal (DEM), las secciones del CITE mantienen un trabajo coordinado que contribuye al programa y sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Figura 2.

Organigrama CITE.



Fuente: Elaboración propia.

Doctorado en educación multimodal

El Doctorado en Educación Multimodal (DEM) es un programa no escolarizado, con orientación profesionalizante; su duración es de tres años conformado por 6 ciclos semestrales en los que se avalan 99 créditos y su ingreso es bienal; este doctorado busca “profundizar en los

conocimientos y desarrollar habilidades en cada estudiante que le permita diseñar, implementar y evaluar ambientes multimodales de aprendizaje en el ámbito profesional en el que se desempeñan” (UAQ, 2019a).

Se contemplan cuatro ejes formativos, expuestos en la tabla 3, tres considerados básicos y uno complementario, siendo: (a) eje de educación multimodal, (b) eje de recursos educativos multimodales; (c) eje metodológico; y (d) eje profesionalizante (UAQ, 2019a). Se consideran tres líneas de generación y aplicación del conocimiento: (a) educación y ambientes multimodales de aprendizaje (AMA) para el mundo del trabajo y la tecnocultura; (b) educación y AMA en campos específicos de conocimiento; y (c) educación y AMA en sistemas educativos (UAQ, 2019b), estas guían la producción académica y de investigación que serán desarrolladas por las y los estudiantes, así como del cuerpo académico de base y de tiempo parcial que colaboren en el doctorado.

Tabla 3.

Malla curricular del Doctorado en Educación Multimodal.

Mapa curricular						
Ejes	Semestres					
	1	2	3	4	5	6
Educación multimodal (formativo)	Fundamentos de la educación y los aprendizajes en ambientes multimodales	Experiencias de educación multimodal	Evaluación de aprendizaje en ambientes multimodal			
Recursos educativos multimodales (formativo)	Recursos educativos multimodal	Optativa 1	Optativa 2			
Metodológico (formativo)	Diagnóstico educativo	Proyecto de investigación-intervención 1	Proyecto de investigación-intervención 2	Taller de tesis 1	Taller de tesis 2	Elaboración de tesis
Profesionalizante (complementario)			Estancia profesional 1	Estancia profesional 2	Estancia profesional 3	

Fuente: Página electrónica de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ).

Objetivo general

Formar doctores en educación con competencias para generar y aplicar conocimientos sobre los aprendizajes que se construyen en la era digital para que, con una perspectiva crítica e interdisciplinaria que respeta la diversidad y contribuye a la construcción de una cultura digital responsable, comprometida con la equidad y el desarrollo humano, orienten diseños,

implementaciones y evaluaciones de procesos de formación multimodales que atienden a las condiciones y contextos en los que se desempeñan profesionalmente (UAQ, 2019c).

Perfil de egreso

Contará con las competencias necesarias para construir ambientes multimodales de aprendizaje, que son pertinentes al espacio y tiempo en el que actúa, seleccionando y utilizando los recursos tecnológicos y medios de comunicación más adecuados, identificando y atendiendo eficazmente los problemas técnicos y pedagógicos que inciden en el aprendizaje (UAQ, 2019c).

Capítulo III. Descripción de las actividades realizadas

La presente sección se enfoca en presentar las necesidades identificadas como parte del proceso de PPS, se realizó una revisión de la literatura que se contrasta con la información recabada, a partir de ello, se desglosa el marco de referencia, el marco normativo y legal, el marco metodológico y la descripción de las actividades realizadas durante la PPS. Con lo que aquí se expone, se justifica la importancia de la propuesta de innovación curricular que se presentará posteriormente.

Necesidad o problemática

Pudiera resultar usual identificar las necesidades como “problemas o carencias en una determinada población, que requiere de un tipo particular de respuesta o solución” (Spicker, Álvarez, y Gordon, 2009); sin embargo, para el presente trabajo se consideran a estas como “potencialidades, en la medida en que pueden comprometer, motivar y movilizar a las personas, llegando a ser recursos” (Max-Neef, Elizalde, Hopenhayn, 1986). Atendiendo de este modo circunstancias que pueden apoyarse desde otros medios, recurso y/o modelos con los que se pueden fortalecer situaciones que se están llevando a cabo, con el fin de renovar.

Si a esto se suma la posibilidad de vislumbrar al DI como un proceso donde se planifica, instrumenta, efectúan y definen los medios para evaluar los contenidos desarrollados durante las sesiones, siendo que se definen elementos determinantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje y se respetan lineamientos preexistentes como los enmarcados en un modelo educativo (Lloréns, Espinosa, Castro, 2013), existe la posibilidad de generar aportes que contribuyan en el desarrollo e instrumentación de este procedimiento, y a quienes trabajan directamente el diseño de las asignaturas, siendo personal docente y ATP, para el caso del DEM.

El trabajo colaborativo del personal docente y de quienes fungen como ATP, se traduce en un cuidado de los detalles antes de ser montado un curso a la plataforma, perfilando los detalles para que el modelo educativo y el perfil de egreso se cumplan de la mejor manera posible. Esta alianza se ve fortalecida al considerar que el personal docente universitario es experto en las áreas y contenidos que imparte, más no siempre cuentan con formación en pedagogía o didáctica, siendo aquí donde el perfil de ATP adquiere relevancia, así como sus habilidades, herramientas y conocimientos previos (Guzmán, comunicación personal, 5 de noviembre de 2020). Esto genera

reflexiones respecto a las interacciones que se forjan entre quienes se involucran en el DI, resultando importante nutrirlas con herramientas, conocimientos nuevos y capacitación constante para mantenerse actualizados.

Lo antes expuesto se ha de enmarcar en el proceso llevado en el CITE de la UAQ, donde se oferta el Doctorado en educación multimodal. En el proceso de DI que se utiliza en dicho centro, participan como actores/actrices clave tanto el personal académico como las y los Asesores tecno pedagógicos (ATP), estos últimos fungen de guías para fortalecer las actividades y estrategias con las cuales se desarrollan los contenidos. Junto con el personal docentes, se busca identificar alternativas que resulten efectivas para el transcurso de los temas de las asignaturas. Una vez realizado este ejercicio y logrando acuerdos de los recursos educativos a utilizar, se pasan a las áreas de producción y multimedia donde se diseñan los materiales de instrucción y son montados en la plataforma.

Después de analizar las necesidades detectadas con base en la experiencia vivida y la entrevista semiestructurada realizada para este efecto, fueron las siguientes: (a) brindar apoyo al personal docente para ejecutar de manera óptima el DI vigente; (b) sensibilizar a todo el personal docente para trabajar de manera colaborativa con las y los ATP; (c) sistematizar el DI para mayor fluidez en su progreso; (d) propiciar una educación e instrumentación continua a las y los ATP para que generen un acompañamiento y recomendaciones basadas en las necesidades propias del proceso de enseñanza. Estas se trabajarán desde la potencialidad que se brinda en los ambientes virtual y desde el enfoque de la multimodalidad en la educación.

Justificación

Lo hasta aquí expuesto se respalda desde la consideración de la libertad de cátedra cuyas limitantes son “las contenidas en el modelo educativo, los documentos fundamentales y los programas aprobados por el Consejo Universitario” (UAQ, 2020a); y “la [búsqueda de la] excelencia educativa que coloque al estudiante al centro del proceso; de su mejoramiento integral que promueva el máximo logro de aprendizaje para el desarrollo de su pensamiento crítico” (Diario Oficial de la Federación, 2021); por lo que hablar de acciones que contribuyan a la actualización y fortalecimiento de habilidades en el DI, se enmarca en lo que nos expone la normativa vigente en la UAQ y a nivel federal, considerando el respecto a lineamientos puesto a nivel institucional.

En este orden de ideas, Lloréns, Espinosa, Castro (2013) mencionan competencias docentes para el diseño e impartición de cursos a distancia, haciendo énfasis en la transición de lo presencial a lo virtual, y cómo al considerar estos puntos se puede lograr una adaptabilidad paulatina y brindando espacio para que el personal docente genere habilidades que le ayuden al cambio, siendo:

(1) estrategia institucional para la transición; (2) cambio del perfil de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje y dominio diferenciado de competencias docentes para la modalidad a distancia; (3) desarrollo de competencias docentes en el eje de tecnologías de información, comunicación y colaboración-pedagogía; (4) modelo instruccional y perfil del docente; (5) cambio paulatino del perfil del docente; y (6) estabilidad del docente en su materia (Lloréns, Espinosa, Castro, 2013).

Esto nos enmarca la importancia de trabajar en actualizar al personal docente y ATP en competencia y habilidades que sigan contribuyendo al trabajo que se hace y renovar constantemente para cumplir con las exigencias que puedan percibirse en el desarrollo académico que se realiza. Más cuando parte de las competencias docentes que se esperan vislumbran en la educación virtual es la capacidad de “planificar la enseñanza y la interacción didáctica; utilizar métodos y técnicas didácticas pertinentes; gestionar interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos; evaluar, controlar y regular la docencia y el aprendizaje” (Olguín, 2018), así como el “uso de las TIC con buen criterio pedagógico-didáctico y la conciencia de sus implicaciones para las estrategias de aprendizaje y formación digital de los estudiantes” (Arellano, 2020).

Conocer estas competencias y necesidades de formación, contribuyen a la idea de potenciar lo que hasta el momento se realiza como parte del DI en el DEM; lo que brinda la alternativa de enviar un mensaje de intención a la superación y profesionalización de quienes están involucrados en el proceso de diseño. Esta visión contribuye a la posibilidad de una mejor aceptación de las recomendaciones que resulten de este ejercicio de análisis, ya que se parte de generar fortalezas al mismo tiempo que atender debilidades.

Cabe mencionar que, con este trabajo, se busca beneficiar de manera directa a los procesos de diseño instruccional del DEM, a fin de continuar fortaleciendo las buenas prácticas que se realizan y también atender aquellas áreas de mejora que permitan potenciar el D.I del DEM a partir de las recomendaciones emitidas en este proyecto. Por lo que también se verán beneficiados los estudiantes al contar con ambientes en virtuales amigables, con materiales y recursos acordes a la

naturaleza de la asignatura que cursan y la planta de académica del DEM también se beneficiará puesto que podrán continuar potenciando su formación y trabajo en equipo con los ATP.

Objetivo general

Contribuir al diseño de cursos siguiendo las fases propias del DI de programas a distancia, de manera particular en asignaturas del eje metodológico del Doctorado en Innovación Educativa (DEM) correspondientes al segundo y tercer semestre del plan de estudios.

Objetivos específicos

- Detectar necesidades propias del proceso de DI utilizado en el DEM con base en las experiencias del personal docente del eje metodológico y el papel de ATP desempeñado como parte de la práctica profesional.
- Enlistar aspectos de mejora para el DI con base en las necesidades detectadas y las características del Modelo Educativo utilizado en la UAQ.

Marco de referencia

Para contribuir con la comprensión de los conceptos, contexto y esencia de lo desarrollado como parte de la PPS y de la propuesta de innovación que surge de esta, se desglosan aspectos teóricos que sustentan los aportes y razones que se exponen en los últimos capítulos del trabajo. Este apartado combina los supuestos existentes con la visión del autor, al darles la connotación de importantes para la enmarcación de las aportaciones al DI de la unidad receptora.

Educación en la era digital y el papel del personal docente

En la actualidad, la educación formal se manifiesta en ambientes que no necesitan ser presenciales para desarrollar procesos de enseñanza; la era digital llegó para hacernos repensar la manera en que se exponen procesos pedagógicos, didácticos y de enseñanza-aprendizaje. Es así como la semipresencialidad, los cursos virtuales y a distancia, han generado características que ayudan a diversificar el actuar de quienes se desempeñan en el ámbito educativo. Del mismo modo, el uso de las nuevas tecnologías de la educación obliga al personal docente a reflexionar de su actuar y en los escenarios que puede generar para el desarrollo de competencias en quienes se forman en los entornos digitales de enseñanza.

La educación en la era digital igual invita a comprender y aprovechar las nuevas tecnologías para ayudar a conseguir los objetivos de aprendizaje planteados en los planes y programas de estudios (Tobón, 2015); ya que al “cambiar la naturaleza de las herramientas disponibles para pensar, actuar y expresarse se supone una reestructuración de lo que entendemos por conocimiento y de los sujetos autorizados y reconocidos como productores de este” (Pérez, 2012, p. 61). Debido a esto, se espera que el profesorado universitario sea “experto en contenidos, mentor de aprendizaje, especialista en evaluación y diseñador de enseñanzas” (VV.AA., 2019).

Se puede percibir la exigencia que significa la educación en la era digital, y todo lo que se espera que haga quien ejerce la docencia, por lo que actualizarse para desenvolverse adecuadamente en el paradigma de la educación actual resulta indispensable e incluso obligatorio para algunos contextos. Encarar a las generaciones que hoy son nativas digitales sin comprender su dominio de la tecnología e intereses, significa desaprovechar las oportunidades que la era digital nos brinda con la diversificación de herramientas con las que hoy se cuentan, y que pueden haber sido creadas o adaptadas para utilizar en procesos educativos.

Podemos generar nuevos caminos para enseñar y que se aprendan de manera adecuada, si generamos un nuevo perfil docente, y para ello se debe reconfigurar y hacerlo óptimo a la era digital; Casablanca (2017) señala algunos puntos que pueden servir de guía:

- Construirse en el proceso, que no dé por finalizada su fase de aprendizaje con determinada etapa de formación.
- Trabajar con otros docentes.
- Imaginar un modo de enseñar distinto al recibido.
- Lidiar con el componente emocional y que se explicita como una dimensión más de su desarrollo profesional, especialmente aquel que vincula emoción con usos de tecnologías.
- Otorgar un lugar en sus diseños didácticos para aquello que sus estudiantes ya saben, no sólo en materia de los contenidos curriculares tradicionales, sino en lo que conocen por utilizar tecnologías en su vida cotidiana.
- Poder dudar y preguntar y abrir espacio para incluir propuestas y métodos de enseñanza.
- Que el elemento tecnológico tenga un lugar en sus diseños didácticos al servicio de la propuesta pedagógica y no al revés.

- Que su actuación no resida en los saberes que se suponen atribuidos a la generación a la que pertenece, sino que explore potenciales desarrollos del presente y de cambios a futuro.
- Asumirse como un transeúnte digital, (Casablanca, 2012) aquel que incorpora las tecnologías disponibles en su época para desarrollar la profesión. (Casablanca 2017)

Estos puntos no habría que tomarlo como una guía definitiva, es mejor verlos a modo de recomendaciones que ayudan a la integración de las personas a las precisiones que son parte de la educación en entornos digitales. Aun con todo esto, se debe reflexionar la posible creación de otros roles que complementan este repensar de la docencia, como lo son los ATP; estos llegan a impulsar aún más la deconstrucción de la docencia, siempre en miras de una profesionalización y herramientación adecuadas a la educación de la era digital.

Modelo educativo de la Universidad Autónoma de Querétaro

El Modelo Educativo Universitario (MEU) de la UAQ, resultado de un proceso participativo y de reflexión entre sus miembros, terminando por representarse en tres elementos relevantes para su comprensión: (a) principios y valores; (b) el enfoque pedagógico; y (c) la innovación educativa. En relación con el último punto, se reconoce la necesidad de formar personas egresadas que se desenvuelvan adecuadamente en la actual sociedad del conocimiento, por medio de prácticas innovadoras de enseñanza, herramientandolas para adaptarse a la cambiante realidad en la que se vive; esto se logrará repensando el papel docente, instrumentando y operando el MEU, y evaluándolo en periodos más cortos (UAQ, 2017b)

Programas educativos no escolarizados: Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

El Programa Nacional de Posgrados de Calidad se busca reconocer la calidad y pertinencia de especialidades, maestrías y doctorados a nivel nacional en modalidades presenciales y no escolarizados, de los 2327 (100 %) programas que se reconocen en el padrón del PNPC, únicamente 23 (7.03 %) son bajo la modalidad no escolarizada; estos se dividen en un doctorado, veinte maestrías y dos especialidades. Entre las características de estos programas se encuentra la búsqueda de una formación amplia y solida en su campo de conocimiento, son programas a distancia o mixta, y son adecuados a las “condiciones de vida y perfiles de [quienes aspiren a

ingresar] y de las organizaciones en las que laboran, buscando una amplia cobertura y calidad” (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [CONACYT], 2014).

Tabla 4.

Clasificación de los posgrados en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Clasificación	Descripción
	Con orientación a la investigación: Busca proporcionar al estudiante una formación amplia y sólida en un campo del conocimiento con una alta capacidad crítica y creativa a través de investigaciones originales.
Posgrados escolarizados	Profesionales: Algunos capacitan a los estudiantes para profesiones especializadas, mientras que otros son más genéricos; unos son de tiempo completo, pero la mayoría son de tiempo parcial (con períodos cortos de asistencia y/o elementos de aprendizaje a distancia); unos son fundamentalmente presenciales, mientras que otros están basados principalmente en investigación de campo; unos con mayor énfasis en prácticas y otros dirigidos a profesionales con experiencia que requieren nuevas habilidades y conocimientos.
Posgrados No Escolarizados	Dirigido únicamente a los programas con orientación profesional. Se engloban los posgrados a distancia y mixtos.
Posgrados con la industria	Se caracterizan por la colaboración entre instituciones de educación superior y actores externos a ellas, específicamente empresas u organizaciones productivas, interesados en proporcionar formación de alto nivel a su personal y a otros profesionales con influencia o impacto en sus áreas de negocios. Su finalidad es contribuir al fortalecimiento de la competitividad y productividad de las empresas, mediante la formación de recursos humanos de alto nivel aptos para aplicar el conocimiento, desarrollar soluciones tecnológicas y con capacidad de innovar y de convertirse en los interlocutores entre la industria y la academia.
Especialidades medicas	Corresponden a la orientación profesional del PNPC y tienen como finalidad, proporcionar al residente una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento especializado de la medicina con una alta capacidad para el ejercicio profesional. Se reconoce la calidad de las Especialidades Médicas que se imparten en las sedes hospitalarias (campos clínicos) o Unidades Médicas receptoras de residentes (NOM-001-SSA3-2012) en corresponsabilidad con las instituciones de educación superior.

Fuente: información obtenida de <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/inicio.php>

Se considera un área de oportunidad la creación de mayor número de programas educativas bajo esta modalidad, debido a la visión del PNPC de CONACYT de impulsar estos programas bajo las consideraciones de competitividad, cobertura, credibilidad e internacionalización (CONACYT, 2014). A la baja cantidad de posgrados bajo esta modalidad, habría que considerar que la contingencia sanitaria que vivimos en la actualidad debido al COVID-19, ha demostrado que la virtualidad es un área de oportunidad que las instituciones de educación superior deberían aprovechar.

Tabla 5.***Programas no escolarizados del Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad.***

Programa	Institución	Entidad	Grado	Nivel PNPC	Área S.N.I.
Maestría en innovación en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje	Universidad Autónoma de Querétaro	Querétaro	Maestría	En desarrollo	Humanidades y ciencias de la conducta
Doctorado en innovación en tecnología educativa	Universidad Autónoma de Querétaro	Querétaro	Doctorado	En desarrollo	Humanidades y ciencias de la conducta
Maestría en tecnología informática educativa	Universidad Autónoma de Zacatecas Francisco García Salinas	Zacatecas	Maestría	Reciente creación	Humanidades y ciencias de la conducta
Maestría en tecnologías de información emergentes	Universidad Autónoma del Carmen	Campeche	Maestría	Reciente creación	Ingenierías
Maestría en sistemas computacionales	Universidad Da Vinci, A.C.	Ciudad de México	Maestría	En desarrollo	Ingenierías
Maestría en enseñanza del inglés	Universidad Da Vinci, A.C.	Ciudad de México	Maestría	En desarrollo	Humanidades y ciencias de la conducta
Maestría en educación ambiental	Universidad de Guadalajara	Jalisco	Maestría	Consolidado	Humanidades y ciencias de la conducta
Maestría en periodismo digital	Universidad de Guadalajara	Jalisco	Maestría	Reciente creación	Ciencias sociales
Maestría en gobierno electrónico	Universidad de Guadalajara	Jalisco	Maestría	Reciente creación	Ciencias sociales
Maestría en transparencia y protección de datos personales	Universidad de Guadalajara	Jalisco	Maestría	En desarrollo	Ciencias sociales
Maestría en la enseñanza del inglés como lengua extranjera	Universidad de Guadalajara	Jalisco	Maestría	En desarrollo	Humanidades y ciencias de la conducta
Maestría en docencia para la educación media superior	Universidad de Guadalajara	Jalisco	Maestría	En desarrollo	Humanidades y ciencias de la conducta
Maestría en seguridad alimentaria	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	Tabasco	Maestría	Reciente creación	Biotechnología y ciencias agropecuarias

Maestría en políticas públicas comparadas	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Sede México)	Ciudad de México	Maestría	En desarrollo	Ciencias sociales
Maestría en docencia científica y tecnológica	Instituto Politécnico Nacional	Ciudad de México	Maestría	En desarrollo	Humanidades y ciencias de la conducta
Maestría en ciencias en matemática educativa	Instituto Politécnico Nacional	Ciudad de México	Maestría	En desarrollo	Humanidades y ciencias de la conducta
Especialidad en marketing estratégico en los negocios	Instituto Politécnico Nacional	Ciudad de México	Especialidad	En desarrollo	Ciencias sociales
Maestría en tecnología educativa	Instituto tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	Nuevo León	Maestría	Consolidado	Humanidades y ciencias de la conducta
Maestría en educación	Instituto tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	Nuevo León	Maestría	En desarrollo	Humanidades y ciencias de la conducta
Maestría en administración empresarial	Instituto tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	Nuevo León	Maestría	En desarrollo	Ciencias sociales
Maestría en administración naval	Secretaría de Marina	Ciudad de México	Maestría	En desarrollo	Ciencias sociales
Especialidad de mando naval	Secretaría de Marina	Ciudad de México	Especialidad	En desarrollo	Ciencias sociales
Maestría en seguridad nacional	Secretaría de Marina	Ciudad de México	Maestría	En desarrollo	Ciencias sociales

Fuente: información obtenida de <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/padron-pnpc.php>

Marco metodológico

En este apartado se presenta el marco metodológico bajo el cual se ejecutó este proyecto, desde el paradigma cualitativo, puesto que se desea comprender a profundidad la realidad del objeto de estudio mediante la técnica de análisis de contenido la cual, según Krippendorf (1997), se utiliza en ciencias sociales pues se busca comprender los datos colectados como fenómenos simbólicos, de manera que en este estudio, se categorizaron las respuestas de los profesionales de la educación que participaron en el DI del DEM y mediante la categorización de las respuestas

emitidas por los profesores, se construyó una red semántica que permitió redactar conclusiones generales del estudio y a partir de ellos poder generar una propuesta.

Características de los participantes

Los participantes de este estudio fueron tres profesores expertos en el DI que participaron de manera libre y voluntaria en el diagnóstico y quienes laboran en el Universidad Autónoma de Querétaro, con el máximo grado de habilitación de doctorado, reconocidos investigadores por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en el nivel 1 y con amplia experiencia profesional en el DI en programas educativos de posgrado no escolarizados.

Instrumento

Para efectos de este proyecto se diseñó exprofeso una guía de ocho preguntas semiestructuradas (ver Apéndice A) para conocer la experiencia de los profesores que participaron en el proceso de diseño instruccional del DEM un posgrado no escolarizado. Las principales características del instrumento fueron:

...estar elaborada con base al objetivo de la práctica; solicitar permiso para, [en este caso], grabar las intervenciones; servir como guía y no tomar las preguntas como definitivas y sin posibilidad de adecuaciones, permitiendo así tomar decisiones durante las intervenciones para abundar en puntos que se consideren relevantes; y el entrevistador mantiene una actitud receptiva sin emitir desaprobación de los testimonios e invita a quienes participan a explicar o profundizar (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández, y Varela-Ruiz, 2013, pp. 164-165).

Técnica para la recolección de datos

La recolección de datos, se realizó empleando técnicas de entrevista y grupo de enfoque donde participaron tres docentes, se seleccionó la técnica de grupo de enfoque debido a que según (Martínez, 2000 como se citó en Rivas 2006) pertenece al enfoque cualitativo, y tienen como ventaja su flexibilidad y apertura, sin llegar a distorsionar las ideas y los juicios, además de que según Cortez, Escudero y Cajas (2018) permite conocer el punto de vista de los participantes mediante la observación, codificación e interpretación de sus respectivos comportamientos, experiencias, contextos y discursos. El grupo de enfoque se desarrolló por medio de una

videollamada en *Google Meet*, por lo que se facilitó la asistencia, participación y grabación de las intervenciones.

Mientras que la técnica de entrevista se eligió debido a que Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013) afirman que dentro de una investigación cualitativa es de suma utilidad, ya que permite recabar datos importantes, pues es un instrumento técnico que adopta la forma de diálogo coloquial. Para efectos de este proyecto se empleó la entrevista semiestructurada, que, según los autores mencionados con anterioridad, tiene un elevado grado de flexibilidad, puesto que a partir de preguntas previamente establecidas comienza a desarrollarse la entrevista, sin embargo, dichas preguntas pueden ajustarse a los entrevistados, por lo que una de sus ventajas es la posibilidad de ajustarse a los sujetos para motivar al interlocutor, aclarar términos, e incluso para minimizar formalismos.

Es así como al recabar la información de la entrevista semiestructurada realizada a docentes del DEM y analizar las conductas observables (Taylor y Bogdan, 1996 citados en Walker, 2016); se percibió “la realidad considerada desde sus aspectos particulares... vista a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas” (Pérez, 2001 citado en Quintana 2006); y “comprendiendo lo que se dice y hace en un momento determinado, brindando sentido a las acciones” (Fernández, 2017), es que se instrumentó el proceso de la práctica con la finalidad analizar el contexto, identificar necesidades y forjar una propuesta adecuadas a las y los beneficiarios directos e indirectos.

Procedimiento y técnicas para el análisis de los datos

Para llevar a cabo este proyecto, se contó con el apoyo de la responsable del proyecto de práctica profesional supervisada y el equipo del DEM de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), de manera que para realizar el diagnóstico se acordó una fecha y hora y se contó con la participación libre y voluntaria de tres profesores del DEM en el grupo de enfoque a quienes se les realizó una entrevista semiestructurada de ocho preguntas abiertas a través de la plataforma Google Meet, una vez realizada la entrevista, se procedió a transcribirla en un documento en Word.

Posteriormente se realizó el análisis de los datos colectados mediante el análisis de contenido para categorizar las respuestas y se presentaron a través de la técnica de redes semánticas, que es el conjunto de palabras que se recuperan mediante la memoria como un proceso

reconstructivo y de memoria que permite obtener vínculos asociativos de ideas y conceptos que se construyen acerca del objeto de estudio (Vargas, Méndez y Vargas, 2014).

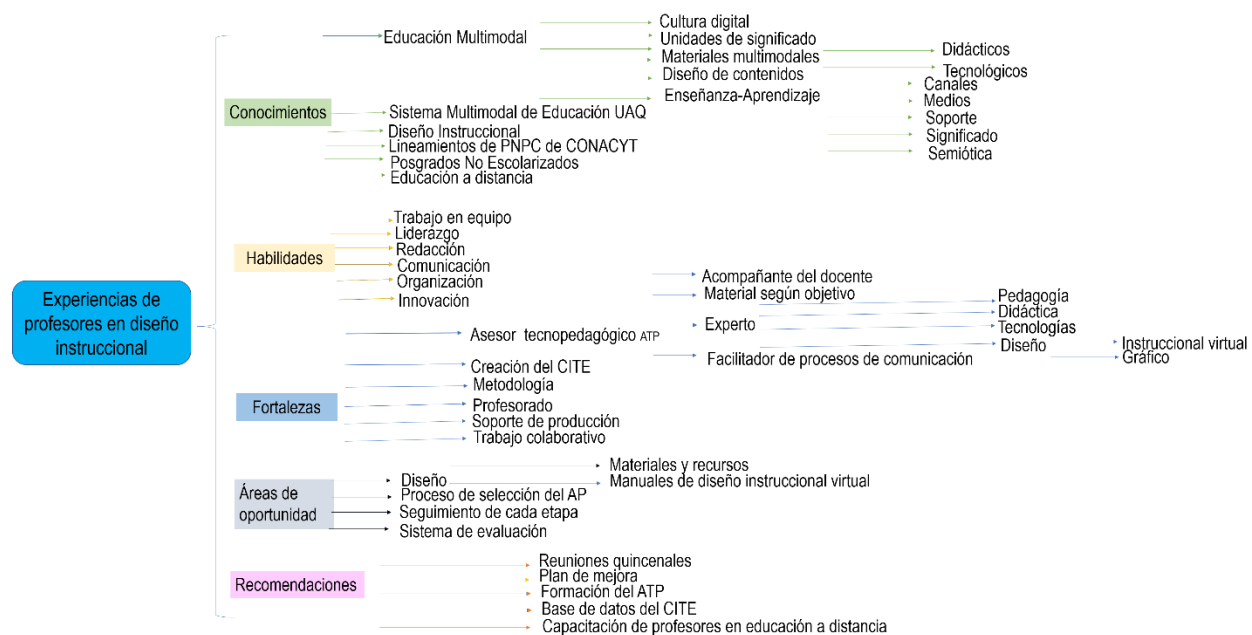
Resultados

En este apartado se presentan los resultados del diagnóstico realizado con los profesores del DEM que participaron en el D.I., estos datos fueron analizados, categorizados y presentados a partir de la red semántica con la interpretación de las respuestas de los profesores del DEM con el propósito de obtener una visión más amplia de sus experiencias en el proceso de D.I.

En este sentido, se detectaron cinco categorías principales, siendo estas las siguientes: 1) conocimientos, 2) habilidades, 3) fortalezas, 4) áreas de oportunidad y 5) recomendaciones (ver figura 3).

Figura 3.

Diagrama de las categorías y unidades de análisis.



Se encontró que los profesores tienen conocimientos sobre educación multimodal, el sistema de educación multimodal educación de la UAQ, así como de diseño instruccional, los lineamientos emitidos por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para posgrados no escolarizados y la educación a

distancia, de manera que todos estos conocimientos son la riqueza que les permitieron contribuir al diseño instruccional del DEM.

Durante la entrevista de inicio se expuso que el DEM fue creado con lineamientos del PNPC de CONACYT y el Sistema Multimodal de Educación de la UAQ, lo que permite comprender el porqué de ciertas características como el uso de líneas de generación y/o aplicación de conocimiento, y en palabras de las personas entrevistadas, significa la evolución a experiencias previas con otros planes de estudio:

...eran posgrados que se hicieron siguiendo los lineamientos del PNPC del Conacyt, para lo que entonces llamaba posgrados no escolarizados, y un documento que se había elaborado... que era precisamente sobre el sistema multimodal de educación de la UAQ... entonces digamos que el nuevo doctorado siguió esos lineamientos; aprovecho para corregir algunos [aspectos] que habíamos visto sobre la marcha [en los planes anteriores] y así fue como quedó diseñado. (D1P1)

Al hablar de educación multimodal, mencionaron que se trataba de un concepto innovador y que su comprensión se daba en relación con las diversas maneras en las que se pueden llevar los procesos de enseñanza-aprendizaje y los elementos que se utilicen para lograr los objetivos planteados desde la didáctica y el DI:

Se puede [abordar] desde dos enfoques... el principal de este doctorado es [que] el proceso de enseñanza-aprendizaje se da en diferentes canales, medios y soportes; a eso se refiere lo multimodal. Por otro lado, también [se da] en el aspecto comunicativo [de] este proceso... entra en juego la parte de los significados, la semiótica, y en ese sentido la multimodalidad va en los diferentes tipos de materiales que se utilizan: animaciones, o documento con texto, y en un mismo documento con texto, imágenes, hipertexto... (D3P2)

La experiencia de los profesores y las habilidades que poseen como el trabajo en equipo, liderazgo, redacción, los procesos de comunicación, así como la adecuada organización e innovación les permitieron formar equipos colaborativos, compartir sus conocimientos, poner en práctica su experiencia de trabajo en el diseño de otros programas educativos, así como sus habilidades para contribuir al D.I. del Doctorado en Educación Multimodal (DEM). A

continuación, se presentan algunos comentarios de los profesores donde se hacen evidente sus habilidades.

el trabajo en equipo que nos permitió generar proceso tanto de enseñanza del profesor, de que se trataba el diseño de un material, como de sensibilizarlo en ese sentido, sensibilizarlo que la enseñanza en línea requiere de un material previo, de un material preparado anticipadamente, y que cambia totalmente el modelo de enseñanza... todo esto nos permitió el trabajo en equipo (D2).

Los profesores también destacaron como fortalezas el hecho de contar con la figura de un asesor tecnopedagógico (ATP), quien es un experto en pedagogía, didáctica, el diseño instruccional y gráfico, así como el manejo de las tecnologías y a partir de toda la expertiz del ATP y los procesos de comunicación se enfoca en proporcionarle un acompañamiento preciso y en ocasiones como guía de los profesores que laboran en el programa educativo, específicamente en el DEM, para el diseño de los materiales en función de los objetivos del curso y montar sus cursos en la plataforma. Además de que otras de las fortalezas que los docentes reconocen son el trabajo colaborativo, la planta académica con la que cuenta la UAQ, el uso de metodología que emplean y los soportes de producción, de manera que a continuación se presentan uno de los comentarios emitidos por los docentes.

...en realidad hay tres perfiles indispensables para llevar a cabo el diseño de una materia, que es: el pedagogo, el diseñador y el informático ...este perfil [de asesor] tecnopedagógico, da la combinación de la pedagogía, de la didáctica y la tecnología; [y] es muy idóneo para el acompañamiento y el asesoramiento a los profesores. (D2P3)

...es como un acompañante que va mostrándole al docente el camino que debe seguir para poder hacer su diseño, de tal manera que cubra con los requisitos y contenga los elementos necesarios para poder ser luego dispuesto en la plataforma atendiendo a todos los componentes que están establecidos... son personas que son pedagogos... o sea, tienen conocimientos pedagógicos, pero también tienen un manejo muy ágil de las tecnologías, del internet, y de las plataformas de aprendizaje... esto brinda posibilidades [al personal docente] sobre distintas posibilidades que puede llevar a cabo para que su asignatura resulte más atractiva cuando queda traducida en la plataforma. (D1P3)

Se comentaron algunas de las fortalezas de trabajar en conjunto, personal docente y ATP, sobre todo cuando él o la docente no poseen formación previa en áreas de la pedagogía, la didáctica o la docencia; esto puede enfatizar la importancia de esta figura al reconocer que se puede tener experticia en un área de conocimiento, aunque se necesite apoyo al momento de traducir esos saber en la planeación tecnopedagógica para la impartición de clases en entornos virtuales. A continuación, se presentan algunos comentarios emitidos por los profesores del DEM.

Sabemos de nuestra disciplina, nuestro saber del concepto que vamos a enseñar; pero, cómo acomodar ese concepto de tal manera [para] convertirlo en generación del conocimiento para el alumno, en aprendizaje... tiene que ser a través de una metodología que está sustentada en la pedagogía y en la didáctica. Entonces, el asesor tecnopedagógico es el que tiene estas concepciones, y entonces es muy valioso su acompañamiento, por qué estas concepciones que yo no tengo para diseñar un material, y que este diseño debe estar sustentado en estos conceptos pedagógicos... entonces el asesor tecnopedagógico me permite estas concepciones, y me permite diseñar mi material sustentado en esas concepciones. (D2P4)

...todo el equipo de trabajo se considera como experto... el asesor tecnopedagógico en aspectos pedagógicos, de diseño instruccional y de la aplicación de las tecnologías en el mismo diseño. Entonces nosotros podemos, digamos, apoyarnos en ellos y esa es la fortaleza, que es un asesor que nos ayuda a cuestiones de diseño, no de la disciplina, pero sí del diseño; a partir de un modelo establecido que posibilita esquemas de trabajo (D3P4)

Yo quería agregar solamente, para el caso de aun siendo docentes que sepan de didáctica, o que sepan de diseño curricular, que sean expertos pedagogos... el asesor tecnopedagógico brinda la oportunidad de dar una lectura primera a esos materiales que el profesor quiere dar a conocer, y es como una primera evaluación que recibe de la propuesta... el asesor tecnopedagógico es como el primer filtro que nos permite ver esto; cualquier observación que nos hacen respecto a lo que estamos escribiendo y cómo lo estamos escribiendo, nos sirve, precisamente, para darnos cuenta de si queremos o no transmitir aquello que queremos transmitir (D1P4)

Una vez identificando la concepción e importancia que se percibía hacia las y los ATP, los profesores también comentaron sobre las áreas de oportunidad o de mejora que se tuvieran

presenten, los resultados mostraron el proceso de selección de los ATP, el trabajo docente-ATP, tiene relación desde cuestiones actitudinales hasta de formación continua tanto del personal docente como de quienes fungen como ATP. Algunos de los comentarios que enfatizaron los docentes fue en la importancia de seleccionar a personas que posean un buen perfil para ser ATP, algunos de los comentarios de los profesores son los siguiente:

En este caso, el área de oportunidad está mucho para el asesor tecnopedagógico... de prepararse en esta combinación de tecnología-pedagogía; por qué hoy por hoy, el profesor es el que está más reacio a diseñar sus materiales de otras formas y con otros recursos... partimos más del hecho de que vienen [los asesores] de un área pedagógica, y que la tecnología, digamos, la adquieren fácilmente; entonces son más pedagogos que tecnólogos... Y para el profesor, pues su área de oportunidad es dejarse guiar por el asesor tecnopedagógico para aprender diseño instruccional. (D2P5)

yo lo que veo aquí en el equipo es que las asesoras tecnopedagógico, fueron seleccionadas adecuadamente; o sea hay ciertas características que ayudan mucho, que ya [se] comentaron... del aspecto comunicativo, tolerancia, que se adecuan y buscan la forma de encontrar el modo del profesor... porque todos los profesores somos diferentes, y yo veo que ellas se adaptan y participan mucho; por que la selección de los asesores es clave, y sobre todo la supervisión que han realizado de las actividades y de los procesos que llevan, también es clave (D3P5)

Otra área de oportunidad que los docentes mencionaron es sobre la existencia de guías o manuales donde se pudiera revisar los procesos que se llevan a cabo para el DI. Se externo que se cuenta con experiencia en diseño con base a la práctica, sin embargo, actualmente no existe un documento que contenga los métodos, técnicas y tecnologías utilizadas para el DI que se emplea, siendo un área de oportunidad para el doctorado y donde se destacan los siguientes comentarios.

...lo que tenemos es una experiencia acumulada por quienes hemos trabajado más tiempo en el proceso; que de alguna manera quedó materializado en un diplomado que acaba de impartirse el semestre pasado a los docentes... me parece que faltaría como documentar muy bien la experiencia y traducirla en un documento ya como rector o normativo, que nos permita llevar a cabo todas las fases (D1P6)

Se tiene una experiencia acumulada, pero nos cuesta trabajo sentarnos a escribirlo, a hacer estos documentos que pueden materializarse en manuales, instructivos... pues hay una serie de documentación que se tiene que hacer, y que es peligroso no hacerla porque el conocimiento lo tenemos las personas, y si algún día no estamos las personas, ese conocimiento desaparece. (D2P6)

Finalmente, entre los resultados se encontró que los profesores a partir de su experiencia y sus vivencias al trabajar en el DI del DEM, también consideran que hace falta atender ciertas recomendaciones para dar continuidad al trabajo que se desarrolla e incluso para mejorar o fortalecer este DI trabajado entre docentes y ATP. A lo que se realizaron comentarios respecto a el idóneo de que las y los ATP, se sigan formando en pedagogía y tecnología y así proponer al personal docente materiales de consulta, esto desde la percepción de que existe personal docente que no tiene formación didáctica previa. Entre los comentarios emitidos se encuentran los siguientes:

Pues yo creo que es lo que estamos haciendo ahorita; esta posibilidad de diseñar los cursos como un trabajo colaborativo, de tener las reuniones cada semana o cada 15 días para llevar a cabo el diseño instruccional, un semestre previo al que se van a ofrecer las asignaturas, forma parte de esto que pudiéramos llamar como el plan de mejora para ir llevando a cabo el diseño instruccional, yo creo que vamos caminando. (D1P8)

Mi recomendación sería hacia el tecnopedagogo, que se prepare en todo un marco teórico de diseño instruccional, que genere también pequeñas lecturas al prepararse él o ella, pues va a generar también pequeñas lecturas que le vendrían muy bien a los profesores... que nos dieran pequeños documentitos... hay profesores que están muy interesados... Entonces a lo mejor pequeñas lecturas que nos vayan permitiendo tener un sustento de qué cosa es el diseño instruccional y tener ahí como una basecita de datos en el CITE de bibliografía donde de repente se le puede acercar al profesor o se le puede introducir también mediante ciertas lecturas; creo es momento de dar el paso, porque hasta ahora hemos sido muy pragmáticos. (D2P8)

...formación permanente de los profesores participantes de este programa, del DEM, en la cuestión de la educación a distancia, [y] en línea... (D3P8)

Esta información recabada brinda una perspectiva que contempla a las y los beneficiarios directos con las recomendaciones, siendo personal docente y ATP, y que estas busquen instrumentar o lograr cuestionar los procesos actuales para buscar mejoras a corto y mediano plazo. Resulta importante que, al presentar las recomendaciones, se consideren como un punto de partida y no como el fin en sí.

De manera que, a partir de los resultados que fueron encontrados se trabajó colaborativamente con profesores, asesores tecnopedagógicos y supervisora de práctica profesional en la propuesta de planeación didáctica para la asignatura Desarrollo de Recursos Educativos Abiertos (ver Apéndice D), por lo que la guía y asesoramiento del equipo del DEM fue de vital importancia para contribuir al DI sobre la asignatura mencionada con anterioridad.

Actividades realizadas

Como parte de la PPS se desarrollaron acciones distribuidas en tres plazos de tiempo, de septiembre 2020 a enero 2021, y se trabajó el DI de las asignaturas del eje metodológico del DEM y la realización de un objeto de aprendizaje; por ello se comenta que la memoria se centra en la primera encomienda al ser el tema de interés para el desarrollo de una propuesta de innovación de índole curricular. Siendo las acciones previstas para este tema las siguientes:

Tabla 6.

Actividades desarrolladas durante la práctica profesional supervisada.

Temporalidad	Actividades
Corto plazo	(1) Revisar bibliografía sobre DI. (2) Revisar los guiones tecno-pedagógicos correspondientes a las asignaturas del eje metodológico de segundo y tercer semestres del plan de estudios del DEM. (3) Revisar en la plataforma del DEM, las actividades y recursos diseñados por los docentes de los cursos del eje metodológico. (4) Comunicar las recomendaciones al personal docente responsables del diseño de las asignaturas. (5) Asistir a reuniones virtuales con el equipo tecno-pedagógico y con el equipo responsable de diseño multimedia en el CITE, así como con docentes responsables de los cursos, y responsables de la coordinación del programa educativo.
Mediano plazo	(1) Elaborar guiones tecno-pedagógicos correspondientes a las asignaturas del eje metodológico de segundo y tercer semestres del plan de estudios del DEM. (2) Realizar sugerencias para mejorar las actividades y recursos diseñados por el personal docente encargado de los cursos del área metodológica del DEM. (3) Probar vídeos y otros recursos digitales que se subirán a la plataforma como parte de dichos cursos. (4) Comunicar las recomendaciones al personal docente responsables del diseño de las asignaturas.

	(5) Asistir a reuniones virtuales con el equipo tecno-pedagógico y con el equipo responsable de diseño multimedia en el CITE, así como con docentes responsables de los cursos, y responsables de la coordinación del programa educativo.
--	---

Largo plazo	(1) Revisar bibliográfica sobre DI. (2) Revisar los guiones tecno-pedagógicos correspondientes a las asignaturas del eje metodológico de segundo y tercer semestres del plan de estudios del DEM. (3) Revisar en la plataforma del DEM, actividades y recursos diseñados por los docentes de los cursos considerados en las prácticas, haciendo sugerencias para su mejora. (4) Participar en la redacción y revisión del contenido del DI considerado en las prácticas. (5) Implementar los materiales en las distintas fases del DI. (6) Comunicar las recomendaciones al personal docente responsables del diseño de las asignaturas. (7) Asistir a reuniones virtuales con el equipo tecno-pedagógico y con el equipo responsable de diseño multimedia en el CITE, así como con docentes responsables de los cursos y responsables de la coordinación del programa educativo. (8) Corregir los materiales con base en las observaciones de los docentes de los cursos considerados en las prácticas. (9) Entregar la versión final de los productos de la práctica, así como el informe ejecutivo de ésta.
--------------------	--

Fuente: Elaboración propia.

A corto plazo, equivalentes a 138 horas de práctica, se buscó entender el contexto donde se realizaba la PPS, siendo resultado de este periodo la elaboración de una entrevista semiestructurada que contribuyó a detectar áreas de oportunidad para generar una propuesta que sumara a lo que ya se realiza en la unidad receptora. De esta etapa surge el interés de aportar al DI y específicamente a la labor realizada por personal docentes y ATP. La revisión de la plataforma que se utiliza para el DEM y las reuniones con las y los que fungen como asesores/as, brindaron una visión diferente del trabajo colaborativo como parte de las habilidades docentes que son deseables en ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje.

Pasando al periodo de mediano plazo, equivalente a las 276 horas de práctica, y con mayor dominio de las acciones a realizar, se generó un trabajo colaborativo entre el personal docente encargado de una asignatura del eje metodológico del doctorado en el que se colaboró; siendo el papel principal revisar la planeación que se había trabajado entre los tres titulares de la asignatura, de ahí generar observaciones y recomendaciones sobre lo expuesto, y regresar ese archivo para una última revisión previa a enviar al equipo encargado de subir la información a la plataforma. Este ciclo se realiza para que, al llegar a este filtro, se pueda plasmar el producto final y con ello lograr cumplir con los tiempos destinados para el diseño.

Lo que respecta al periodo a largo plazo, equivalente a las 416 horas de práctica, ayudo para poder terminar de realizar observaciones de dos de las tres unidades que conforman la asignatura

de Proyectos de Investigación-Intervención 2, y entregar los formatos finales al equipo de multimedia. Al mismo tiempo, sirvió para generar un análisis desde la experiencia y la información obtenida en la entrevista semiestructurada, con lo que se empezó a definir las recomendaciones al DI que sean traducibles en una innovación, que, a corto y mediano plazo, puedan generar cambios y que no resulten invasivos a los procesos actuales que se llevan en el programa educativo.

Igual se resalta el acompañamiento y asesoría que se llevó a cabo por parte de quienes supervisaron la práctica y de los/las ATP que, con su experiencia, contribuyeron a que la PPS transcurriera de manera óptima, que se generarán nuevas experiencias profesionales, y que favorecieron en el esclarecimiento de las dudas que pudieron surgir al llegar de una realidad diferente hasta antes de dicho aprendizaje. El trabajo en equipo y la actitud de compañerismo y apoyo, fueron un eje importante para poder tener un desenvolvimiento adecuado.

Para finalizar, el hecho de que como parte del proceso de evidencias se tenga que desarrollar un plan de trabajo como el expuesto en la Tabla 6, no limita el desarrollo de otro tipo de actividades que sumen al objetivo de la PPS, siendo que los valores, actitudes, uso de apps y otras habilidades desarrolladas, resultan significativas en relación con la importancia que les brindemos, siendo un aporte destacable para nuestro desempeño como futuros/as maestros/as en innovación educativa.

Capítulo IV Análisis de la experiencia adquirida

En este capítulo de la memoria, el autor describe los cambios o modificaciones en su actuar profesional que se derivaron del paso por el programa educativo de posgrado (PEP) Maestría en Innovación Educativa (MINE); así como de la experiencia vivida durante el desarrollo de su PPS. Se trata de un autoanálisis de los aprendizajes y reaprendizajes suscitados en el proceso formativo, que a la vez resultan relevantes compartir para contribuir al repensar del actuar de las y los profesionales en la educación. Esta reflexión se basa en que cada experiencia varia, entre otros factores, por quien la vive, el lugar en el que se desarrolla y el tiempo en el cual se llevó a cabo.

Experiencia académica

Quien se desarrolla académicamente en la MINE, adquiere conocimientos agrupados en dos líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) o áreas de competencias, como se describe en el plan de estudios; siendo (a) innovación de la práctica pedagógica y tecnológica, e (b) innovación curricular. Ambas se explican y maduran en los dos primeros semestres del programa con la ayuda de proyectos integradores; estos favorecen el entendimiento de lo esperado en una persona con maestría en innovación educativa.

En la LGAC correspondiente a la innovación curricular, y la de mayor interés en la formación del autor, se desarrollaron habilidades para analizar los entornos, los modelos, estrategias y demás elementos que se ven involucrados en el currículo académico de cualquier entorno educativo, sea formal o no formal, y el plan de estudios de la MINE expresa dos competencias que ayudan a que esto se logre (Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, 2021):

- Desarrolla proyectos innovadores aplicados a los ámbitos de la didáctica y el desarrollo curricular en ambientes formales y no formales.
- Evalúa programas utilizando métodos adecuados para tomar decisiones tendientes a la mejora del currículo y de las prácticas pedagógicas.

El progreso de ambas competencias durante la formación académica, han generado un cambio en los procesos de análisis para el entendimiento del currículo, específicamente en la parte correspondiente al DI; el cual se comprende actualmente como un proceso que puede ser

colaborativo para generar, por decirlo de alguna manera, la mejor versión posible de la estructura de una asignatura o similar; cambios que se vieron materializados durante el desarrollo de la PPS.

A su vez se reconoce que, con dichos cimientos formativos, se contribuyó a lograr una mejor selección del lugar en el cual se llevó a cabo la PPS, al contrastar los intereses personales y los conocimientos adquiridos en el PEP; esto genera que la experiencia sea significativa tanto en lo personal, lo académico y lo profesional.

Experiencia en la práctica profesional supervisada

En lo referente a las acciones desarrolladas en la PPS, se logró participar en los procesos de DI de un doctorado no escolarizado de una universidad pública, el cual posee métodos colaborativos para la mejora de la planeación didáctica de sus asignaturas, y de su montaje en la plataforma virtual en la que se ponen en marcha. A su vez, la asistencia se realizó bajo la figura de ATP, generando nuevos sistemas de comprensión y análisis al contrastar las vivencias previas y lo aprendido como parte de la experiencia.

Previo a lo vivido, existía cierto rechazo hacia la virtualización de la educación, sentimiento que se disipó al comprender a la educación virtual o en línea como procesos complejos por la cantidad de novedades tecnológicas que actualmente se desarrollan, pero que a la vez están diseñadas para facilitar técnicas que ya se hacen día a día, siendo las apps y redes sociales unos de los principales ejemplos de dichas invenciones. Se necesita pasar por la adaptación y de capacitación en las nuevas herramientas virtuales, pero se pueden considerar parte del compromiso que, como personas profesionales de la educación, tendríamos en nuestra formación continua.

Ahora existe un mayor interés para aprender de herramientas, modelos, procesos, etcétera, que se utilicen en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los entornos formativos no presenciales. Entendiendo que lo virtual y lo presencial poseen particularidades, pero que en esencia comparten procesos para su desarrollo, únicamente adaptados a lo que cada entorno necesita para su funcionalidad. Esto invita a un estudio especializado para cada tipo expuesto.

Integración de las experiencias adquiridas

El conjunto de las experiencias invita a quienes se desarrollen como profesionales en la educación, a que se entiendan los entornos educativos como espacios para desarrollarnos didáctica y profesionalmente, y esto merece nuestra ética, la cual nos debería incitar a mantenernos

actualizados y abiertos(as) a las nuevas posibilidades educativas que se nos presentan día con día. Sí consideramos que, entre algunas de las clasificaciones que se pueden tener de los procesos educativos, sean formales o informales, presenciales o virtuales, convencionales o no convencionales; quienes nos desempeñamos en las áreas de la educación, poseemos compromisos para mantenernos renovados.

Todo lo expuesto supone un cambio significativo del antes al después de cursar la MINE, tanto en lo personal, lo académico y lo profesional; desde lo actitudinal, hasta el actuar profesional. Esta experiencia permite indagar con mayor profundidad en temas educativos de interés y brindarles la perspectiva innovadora que impulsa el programa, entendiendo que esta se puede lograr una vez comprendiendo las necesidades reales de nuestro entorno, y no centrándonos en lo que consideramos que se necesita. Los cambios deben ser relevantes para el entorno y las personas en las que se va a llevar a cabo, y el PEP brindó las herramientas básicas para que se logren métodos innovadores efectivos y viables.

Capítulo V Análisis de los alcances logrados con respecto al plan de prácticas

Como parte del proceso formativo de la MINE, se realiza la práctica PPS; la cual acerca a cada estudiante a entornos educativos en los cuales se identifican necesidades propias del contexto y, posteriormente, se desarrolla una propuesta de innovación que puede ser tecnológica, pedagógica o curricular. Con base en los beneficios personales, académicos y profesionales de dicha vivencia; se analizarán los alcances logrados durante este periodo, en el presente apartado.

Reflexión de las tareas realizadas

Durante el transcurso de la PPS fueron desarrolladas actividades bajo el papel de ATP, lo que contribuyó a un análisis de aquello que puede realizarse como profesional de la educación y de los componentes que suman, desde la experiencia vivida, a otras competencias, habilidades y conocimientos previamente adquiridos. Aun considerando que cada acción realizada tiene una particularidad debido al cargo desempeñado, se favorece a la experiencia desde figuras diferentes a las desempeñadas anteriormente.

Esto es debido a que el papel de ATP se entiende como un acompañante a la labor docente, el cuál suma, recomienda, y/o favorece cambios que ayudan a lograr los objetivos planteados en un guion tecnopedagógico por cada unidad; que rectifica que se encuentren adecuados a la virtualidad; y que buscan brindar una perspectiva que contribuya a la implementación del modelo educativo de la institución. Contar con dicha revisión al trabajar que previamente han realizado las personas titulares de cada curso, favorece una sensibilidad para transmitir los aportes y al trabajo en equipo; siendo dos puntos que se trabajan en la construcción del DI para la ejecución de las asignaturas.

Igual se considera que todas las actividades fueron hechas desde la virtualidad, dado que la situación sanitaria que se vive en la actualidad dificulta la posibilidad de asistir de manera presencial al desarrollo de las encomiendas de la PPS. Esto generó una sensibilización al uso de herramientas digitales, con lo que igual se promovió el desarrollo de habilidades y obtención de conocimientos que previamente no se habían contemplado. Esto generó una instrumentación adicional que se suma a la preparación obtenida durante el periodo de práctica.

En conjunto las actividades realizadas contribuyeron no solo a un desarrollo óptimo de la PPS, también al análisis personal del papel que juegan las personas que se desempeñan en el ámbito

de la educación, las áreas de acción de estos, y la forma en la que se puede sumar entre diferentes perfiles en una misma institución. Las habilidades, competencias y conocimientos adquiridos, terminan permeando en los ámbitos profesionales, académicos y personales, debido a que suman a experiencias previas y producen cambios individuales que se verán materializados en acciones futuras.

Conocimiento adquirido

Al desarrollar la práctica en el contexto de un proyecto de innovación curricular, se buscó comprender la manera en la que se entiende el DI de la institución, sus componentes y formas de trabajar. Todo esto se logró percibir al trabajar directamente con los formatos y docentes, siendo de interés lograr comprender esos procesos interiorizados que pueden pasar por lo obvio para algunos, pero que llegan a ser de interés para agentes externos.

A esto se suma el reforzamiento en conocimientos digitales, como lo fue el uso de Trello, software de gestor de proyectos, que se utilizó para mantener comunicación entre quienes se involucran en el DI de cada asignatura. Otra herramienta utilizada para la comunicación fue *WhatsApp*, el cual es percibido como un medio rápido y directo para dicho fin. Es así como se logra comprender la realidad laboral en ambientes virtuales y/o digitalizados, siendo un aspecto para destacar lograr adaptarse a las circunstancias actuales, y a las que llegarán a presentarse en un futuro a corto o mediano plazo.

Competencias desarrolladas

La formación que se desarrolla en el plan de estudios de la MINE se encamina en dos áreas de competencia expuestas en la Tabla 7: (1) innovación de la práctica pedagógica; (2) innovación curricular; siendo primer y segundo semestre donde se desarrollan las habilidades y conocimientos propios de cada dimensión. Por la naturaleza de la PPS, la cual se desarrolló durante el tercer semestre del programa, las competencias de egreso que se atendieron fueron las correspondientes a currículo. Y la competencia disciplinar que se llevó a cabo con mayor énfasis fue “diagnosticar la realidad socioeducativa del contexto, para satisfacer las necesidades de intervención que surgen de los problemas que forman parte de su práctica” (Universidad Autónoma de Yucatán [UADY], 2018).

Tabla 7.

Áreas de competencia, competencias de egreso, y competencias disciplinares de la MINE.

Áreas de competencia	1. Innovación de la práctica pedagógica	2. Innovación curricular
	Competencia de egreso 2	
	Competencia de egreso 1	Competencia de egreso 3
Competencias de egreso	Utiliza modelos de innovación educativa para resolver problemas asociados a los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de lograr la mejora de estos.	Desarrolla proyectos innovadores aplicados a los ámbitos de la didáctica y el desarrollo curricular, en ambientes formales y no formales.
		Competencia de egreso 4
		Evalúa programas utilizando métodos adecuados para tomar decisiones tendientes a la mejora curricular y de la práctica pedagógica.
Competencias disciplinares	1. Fundamente su práctica educativa con base en supuestos teóricos y metodológicos, con el fin de mejorarla. 2. Utiliza la investigación educativa para la aplicación e innovación del conocimiento, como herramienta para la solución efectiva de los problemas en la práctica pedagógica y curricular. 3. Diagnostica la realidad socioeducativa del contexto, para satisfacer las necesidades de intervención que surgen de los problemas que forman parte de su práctica.	

Fuente: Síntesis del Plan de Estudios de la Maestría en Innovación Educativa de la UADY.

Las competencias resaltadas con antelación se lograron al generar el diagnóstico de necesidades a los docentes del eje metodológico del programa de doctorado, donde expresaron aspectos a mejorar en relación con los procesos actuales con los que se lleva a cabo el DI. Con dicha información se lograron generar las propuestas que conforman la presente memoria, cuya finalidad es aportar para la evolución y desarrollo del DI vigente en el eje metodológico del doctorado atendido. Igual habría que contemplar que el proyecto desarrollado como parte de la práctica, ya vislumbra las competencias de egreso y disciplinares que serán puestas en práctica; con esto en mente, resulta interesante el reconocimiento de lo previamente aprendido que es útil para el proyecto académico.

El contexto y las personas con las que se trabajó en este periodo de tiempo, contribuyen en gran medida a lograr que se avance en el logro de las competencias, debido a que son los que ayudan a reconocer la realidad actual, para trascender a la deseada por alcanzar implementando la innovación que surja de dicha etapa práctica. Al integrar los aspectos antes mencionados, se logra

dar razón a lo expuesto en el plan de estudios como idóneo a desarrollar y fortalecer durante los dos años que dura la maestría.

Dificultades, limitaciones y alcances

Se explicarán las principales dificultades, limitaciones y alcances; en lo personal, profesional y del contexto al desarrollar la PPS; esto con la finalidad de poseer un registro que sirva en el análisis de aspectos similares que se consideren al definir proyectos educativos que compartan características con lo expuesto en la presente memoria profesional.

Personales

En el ámbito personal, una de las dificultades detectadas fue lo referente a la organización del tiempo al ser todo en un ambiente virtual, esto sumado a no contar con un espacio adecuado para desarrollar las actividades, lo que generó al inicio una duda respecto a lo que se podía lograr. A esto se suman aspectos de índole familiar que requerían atención durante el inicio de las actividades de práctica, lo que originó en algún punto cierto sentimiento de angustia. Esto se fue transformando en una oportunidad para forjar adaptaciones individuales que contribuyeron en el logro óptimo de lo que se fue requiriendo para alcanzar los objetivos planteados con antelación.

La limitación principal en esta esfera es la percepción que se tenía de la poca capacidad para lograr desenvolverse en un ambiente totalmente virtual, esto debido a que antes de la experiencia, y aun habiendo reconocido algunas vivencias académicas previas, la sola idea de no estar en un ámbito presencial resultaba difícil. Sin embargo, se demostró que se contaba con habilidades y conocimientos que contribuyeron a facilitar el logro de las encomiendas solicitadas; a la vez que se comprendió la dinámica existente entre los miembros de la unidad receptora.

Con base en lo anterior, se reconoce como principal alcance el reconocimiento de habilidades y conocimientos que contribuyen a un óptimo desarrollo personal en los ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje; quitando una percepción personal negativa en esa área. Aun identificando que existen diversos aspectos de mejora, al menos desapareció la percepción negativa que existía. Ahora se analizan los beneficios de este ambiente educativo y como se puede integrar a otras realidades académicas formales o no formales.

Profesionales

La dificultad principal en lo profesional fue gestionar y reconocer que la presencialidad en el desempeño como educador es únicamente una de las posibilidades existente en la actualidad para desarrollar ambiente de enseñanza y aprendizaje; que la contingencia sanitaria que se vive actualmente nos obliga a poder adaptarnos a otras herramientas y que esto exige una mayor preparación. Del mismo, el proyecto de practica requirió una actualización en lo referente a DI y currículo, para que de este modo se presentarán las propuestas que sean optimas y que sirvan para generar innovación educativa.

De las limitaciones identificadas en esta esfera, se reconoce no haber podido acceder a acervo impreso de las bibliotecas existentes que sirvieran de referencia, esto debido a que por contingencia sanitaria se mantuvieron estos espacios cerrados. Sin embargo, se logró obtener información actualizada y relevante en lo referente a innovación educativa, currículo y DI que fortaleció el conocimiento previo. De igual manera, se afirma que las experiencias previas en el ámbito profesionales eran en ambientes presenciales, por lo que no había referentes suficientes, lo que coloco a esta experiencia como una oportunidad, principalmente, de aprendizaje.

Como parte del interés puesto en comprender las dinámicas existentes en la unidad receptora, fue posible un entendimiento optima de la figura de las y los ATP, de su desempeño y de las habilidades que se van desarrollando profesionalmente. Esto generó un interés en vislumbrar mejor otros roles y perfiles aparte de la figura docente que contribuyen al desarrollo adecuado de los procesos de formación, de instrucción y de investigación; puesto que las visiones y reconocimientos de la realidad vividos, se irán acotando con base en el objetivo y razón de cada profesional de la educación, sus particularidad y áreas de experticia.

Del contexto

En lo que hace referencia al contexto la dificultad inicial fue, obviando lo antes mencionado de la modalidad virtual, poder comprender la dinámica existente entre los miembros de la unidad receptora, los conceptos que utilizan cotidianamente y los tiempos destinados para cada proceso del DI. Esto fue entendible conforme pasaron los días y las actividades encomendadas, siempre con el apoyo y asesoría de las personas que nos apoyaron durante el periodo de práctica tanto en la unidad receptora como en la propia facultad.

Haciendo referencia a las limitaciones, se encuentra lo referente al espacio y tiempo, ya que hubo momentos en los que se requerían acciones presenciales en las que no se pudo participar por su naturaleza; estas hubieran sido interesantes de vivenciar para integrarlas en los aprendizajes de este periodo educativo, sin embargo, en aquellas acciones en las que se pudo lograr un involucramiento, sopesaron los antes mencionados. De igual forma se menciona la limitada interacción con otras y otros ATP, considerando que de haber podido asistir de manera presencial a la unidad receptora, se hubiera podido obtener mayor comprensión de actividades que se realicen y los procesos desempeñados por cada uno, enriqueciendo así la experiencia.

A pesar de las dificultades y limitaciones expuestas, se contempla todo como parte de un aprendizaje mayor que contribuyó a comprender el contexto y con ello los aportes que pudieran ser de utilidad a la unidad receptora. El principal alcance fue contar con la información y conocimiento para generar las propuestas que se exponen con la intención de fortalecer y mejorar el proceso de DI, con base en insumos de índole curricular que se consideran innovadores y adecuados. En caso de que la unidad receptora lo considere pertinente, se espera generar una contribución valiosa para la institución, o que sirva para fundamentar el análisis de sus miembros y lleguen a otras alternativas que pudieran desarrollar.

Productos generados

Al desarrollar la PPS y con base en las actividades desarrolladas, se ha generado una serie de productos que en conjunto se espera puedan aportar a los procesos de DI que ejecutan en la unidad receptora. El principal es la propia memoria de PPS y los análisis vertidos en la misma para documentar lo desarrollado y como se ha ido entrelazando los conocimientos previos con los adquiridos.

Otro producto es la propuesta de una asignatura para el desarrollo de recursos educativos abiertos u objetos virtuales de aprendizaje, la cual surge de una plática llevada a cabo al inicio de las actividades de PPS. El interés de este tema generó que se investigará más al respecto y que la planeación didáctica integre algunos aspectos que se consideraron básicos para la conformación y elaboración de materiales que cumplan con características que pueda servir, entre otras utilidades posibles, para sumar al DI de cursos presentes o futuros. La asignatura se encuentra conformada por tres unidades, y en cada una se desglosan los objetivos específicos, los contenidos propuestos, la propuesta metodológica y la de evaluación de aprendizajes.

Por último, se desarrolló una tabla con el resumen de propuestas que se contemplan de utilidad en el desarrollo del DI desarrollado en la unidad receptora; esta cuenta con información sobre (1) el uso de lenguaje inclusivo con perspectiva de género; (2) aspectos curriculares que pueden sumar a la modalidad utilizada y en la generación de ambientes didácticos con las ecologías del aprendizaje; y (3) la descripción de modelos educativos aparte del ADDIE para contemplar sus fortalezas en futuras aportaciones al DI vigente.

Capítulo VI Conclusiones y recomendaciones

En este capítulo se presentan los análisis finales de la realización de la PPS supervisada, atendiendo a las aportaciones desarrolladas y a las sugerencias que emergen para futuras acciones que compartan características. Se espera que, a mediano y largo plazo, se genere un beneficio para la unidad receptora que contribuya a la mejora constante del DI utilizado en la realización de sus asignaturas.

Contribución al perfil de egreso

El perfil de egreso de la MINE, se encuentra expresado por medio de dos áreas de competencias, cada una subdividida en dos competencias de egreso, y se complementan con tres competencias disciplinares. Siendo que la competencia de egreso que se refiere a “Evalúa programas utilizando métodos adecuados para tomar decisiones tendientes a la mejora curricular y de la práctica pedagógica” (UADY, 2018), es la que mayor relación tiene con las acciones realizadas durante la PPS. Siendo que se generó un análisis de las acciones efectuadas con la finalidad de fundar propuestas de mejora al DI y con ello innovar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la planeación de las asignaturas.

Si bien se reconoce dicha competencia como la de mayor impacto en los procesos desarrollados, el resto fueron implementadas en menor o mayor medida durante las diferentes acciones desarrolladas en la trayectoria académica, incluida la práctica, por lo que este análisis responde a la naturaleza del proyecto académico desarrollado. Con esto se invita a que se piense en que competencia de egreso se está impactando cuando se desempeñe la práctica y las actividades que se planeen como parte de ella.

De las innovaciones realizadas

Resultado de la PPS, y con base en el análisis del contexto y las entrevistas realizadas, se elaboran algunas recomendaciones que pueden servir para innovar en el DI utilizado en las asignaturas del doctorado, tomando como punto de partida que la innovación implica transformación y cambio de concepciones, siendo un medio para perfeccionar algún proceso educativo con miras a conseguir fines ya establecidos en objetivos o competencias, cuya intención es la reflexión de lo que se hace y las formas en que puede mejorarse (Palomo, Ruiz y Sánchez, 2016 citado en Miralles, Maquilón, Hernández, García 2012).

En este sentido las propuestas buscan generar reflexión y siendo aspectos que son innovadores al incluirse como medios para lograr mejoras; igual suman a la concepción de la educación multimodal, al contribuir a la generación de ambientes diversos de aprendizaje, en el que los estudiantes pueden enmarcar sus horas de trabajo profesional supervisado. Sin olvidar las recomendaciones para la presentación de las instrucciones en los guiones tecnopedagógicos. Esto hace ver que se habla de innovación contemplando que el producto presentado surge del análisis del contexto, busca cambios para la mejora, y que la reflexión de estas puede llevar a otras alternativas para optimizar procesos.

Aportación a la institución y a los usuarios

De manera directa se busca aportar al CITE dado que se quiere innovar en el DI utilizado en el desarrollo del doctorado que ahí se implementa, fungiendo como alternativas que diversifican las opciones de aprendizaje y significan un análisis del actuar docente desde la introspección de lo que se hace en miras de opciones de mejora. Con la intención de que se perciban como posibilidades que suman, que en ningún momento llegan a imponer o quitar lo que ya genera resultados positivos.

Así se aportaría al personal docente y ATP con la posibilidad de generar nuevas estrategias e insumos apropiados para la implementación de las propuestas. A su vez, se beneficiaría a quienes cursen el doctorado al conceptualizar aspectos emergentes en la innovación curricular, como lo es las ecologías del aprendizaje y los ambientes que se perciben para su logro.

Implicaciones

Las implicaciones derivadas de implementar las propuestas planteadas para el DI se pueden describir principalmente para el CITE, para el doctorado, y para sus docentes y asesores/as tecnopedagógicos/as; estas se describirán de forma general para mantener la esencia de sugerencia y no se perciba como algo impositivo, comprendiendo que los cambios son paulatinos y pueden cruzarse con otros procesos que se estén llevando a cabo en el CITE.

Se recomienda partir familiarizando al personal docente y ATP con los conceptos de ecologías de aprendizaje, lenguaje con perspectiva de género y con las características de otros modelos de DI, esto con la finalidad de vislumbrar acciones que se esté llevando a cabo que sean compatibles con estos temas, o de qué manera se pueden ir introduciendo a lo que actualmente se

realiza. De este modo se involucra a quienes llevarían a cabo de manera principal, esto cambios, pudiendo ser una estrategia para lograr un mayor índice de aceptación.

Logrando lo anterior es importante documentar casos de éxito al implementar dichas propuestas en el diseño e implementación de las asignaturas, tanto el personal docente, las y los ATP, como quienes cursen el programa, pueden generar diálogos y análisis que ayuden a comprender los beneficios y áreas de oportunidad que surjan de los cambios implementados. A la vez que pueden incluirse como parte de los proyectos de investigación-intervención con la finalidad de generar y aplicar conocimientos desde otros contextos.

Una vez familiarizándose y documentando los alcances que se pueden lograr al implementar las recomendaciones, se exhorta a generar alguna guía para que quienes se integren en la labor del DI, y logren entender las principales directrices para su diseño e implementación. Esto puede ayudar a optimizar tiempos de formación de nuevos/integrantes, a la vez que fungirían como documentos de consulta y como evidencia de las acciones implementadas en el CITE.

Recomendaciones para futuras intervenciones

Contemplando futuras intervenciones en la unidad receptora en el que se trabaje con los procesos del DI, se pueden exponer algunas recomendaciones cuya intención es brindar un posible punto de partida o visibilizar otras áreas de oportunidad que fueron externadas en las entrevistas realizadas al personal docente con el que se colaboró de manera directa.

Primeramente, se invita a generar un acervo base de lo que es el DI, principales modelos y promotores; debido a que se externó la particularidad de existir personal docente que posee experticia en sus áreas de formación, pero que se encuentran limitados en concepciones propias de quienes se forman en las áreas de la educación, como lo es la didáctica, la instrucción, procesos de evaluación y modelos educativos. Siendo puntual en generar una base de información que sea de acceso para las y los titulares de asignatura, cuya finalidad sea sumar a las habilidades y destrezas que poseen.

De igual manera se recomienda documentar en guías o manuales los procesos que se llevan a cabo para el diseño e implementación de las asignaturas, esto con motivo de sistematizar y estandarizar lo que ya se hace; esto brindaría mayor uniformidad en la presentación de las asignaturas. En este punto se comenta que, al hablar de unificación en los procesos, es necesario

respetar la libertad de cátedra y entender estos insumos como pautas que ayudarán a que el modelo académico se implemente de manera adecuada y a que el personal docente tenga una base metodológica para diseñar e implementar sus asignaturas.

Otra recomendación sería plantear la posibilidad de crear proyectos de PPS en conjunto con la persona prestadora de la práctica, la persona que supervise, y quien funja como asesor/a del producto que surgirá de la colaboración, como es en este caso la memoria de PPS. Esto generaría un diálogo y análisis de las necesidades de la unidad receptora, que se contrastaría con las habilidades y conocimientos con los que llegue la persona practicante. Esto reconociendo que los perfiles profesionales que se forman en la MINE, son diversos; lo que sería un área de oportunidad para atender otras problemáticas que se obvian algunas veces, y que bajo la visión adecuada se pudieran tener en consideración.

Del mismo modo se puede pensar en las diferencias que existirán de realizar acciones desde la virtualidad, y las que se pueden desempeñar estando de manera presencial en la unidad receptora, durante el periodo actual no se pudo ir al CITE para realizar las actividades debido a la contingencia sanitaria, lo que generará dinámicas diferentes a cuando ya se pueda acceder a la opción presencial. También se recomienda para futuros estudios analizar las opiniones de los estudiantes, como parte de las experiencias que pueden enriquecer los procesos de DI. Estas son algunas de las sugerencias que se pueden externar al haber concluido la PPS, considerando que las experiencias previas con las que llegue cada practicante le podrán brindar herramientas y perspectivas que sumen a la realidad de la unidad receptora.

Referencias

- Arellano, A. (2020). Formación de competencias digitales docentes en profesores de educación superior. [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Querétaro]. Recuperado en <http://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/2741>
- Chiappe, A. (2008). Diseño Instruccional: oficio, fase y proceso. *Educación y educadores*, 11(2), pp. 229-239. ISSN 0123-1294. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v11n2/v11n2a14.pdf>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2014). Documentos del PNPC: 3. Fundamentos sobre calidad educativa en la modalidad no escolarizada. Dirección adjunta de posgrados y becas. Dirección de posgrados. Recuperado en https://www.conacyt.gob.mx/PDF/Fundamentos_No_Escolarizada-2014.pdf
- Cortez, L., Escudero, C., y Cajas, M. (2018). Introducción a la investigación científica. En Escudero y Cortez (coords.), *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Ecuador: Universidad Técnica de Machala Recuperado de <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12501/1/Tecnicas-y-Metodoscualitativos-ParaInvestigacionCientifica.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2021). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7), pp. 162-167. ISSN: 2007-865X. Recuperado en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. (2021). Síntesis del plan de estudios. Maestría en Innovación Educativa. <https://www.educacion.uady.mx/index.php?seccion=posgrado&enlace=upi&pestana=204>
- Fernández, S. (2017). Si las piedras hablaran. Metodología cualitativa de Investigación en Ciencias Sociales. *La Razón histórica. Revista hispanoamericana de Historia de las Ideas*. (37), pp. 4-30. Recuperado en <https://www.revistalarazonhistorica.com/37-2/>

- Gil, Ma. (2004). Modelo de diseño instruccional para programas educativos a distancia. *Perfiles Educativos*, XXVI (104), pp. 93-114. ISSN: 0185-2698.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13210406>
- Guzmán, T. y Escudero, A. (2016). *El Sistema Multimodal de Educación*.
<https://www.uaq.mx/planeacion/cuadernos-de-planeacion/EL-SISTEMA-MULTIMODAL-DE-EDUCACION.pdf>
- Lloréns, L., Espinosa, Y., y Castro, Ma. (2013). Criterios de un modelo de diseño instruccional y competencia docente para la educación superior escolarizada a distancia apoyada en TICC. *Sinético*. (41), ISSN: 1665-109X. Recuperado en
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200009
- Max, M., Elizalde, A., y Hopenhayn, M. (1986). Desarrollo y necesidades humanas. Fundamentación. En Max-Neef, Elizalde, Hopenhayn, *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro*, (pp. 34-39). Chile: El Centro de Alternativas de Desarrollo, CEPAAUR. Recuperado en http://www.daghammarskjold.se/wp-content/uploads/1986/08/86_especial.pdf
- Miralles, P., Maquilón, J., Hernández, F., García, A. (2012). Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo. *REIFOP. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15 (1), 19-26. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4616487>
- Olgún, J. (2018). Plan de capacitación docente en competencias digitales para la Licenciatura en Administración del Campus Jalpan de la Universidad Autónoma de Querétaro en modalidad B-Learning [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Querétaro]. Recuperado en <http://ri-ng.uaq.mx/bitstream/123456789/1194/1/RI007837.pdf>
- Pérez, Á. (2012). Capítulo 1: La era digital. Nuevos desafíos educativos. En EDICIONES MORATA, S. L. (Edit.), *Educarse en la era digital*, pp. 47-72. Recuperado en <https://docer.com.ar/doc/8v0vcv>
- Pineda, R., Gilio, Ma., Andrade, R., Latapí, P. y Muriel, V. (2017). *Modelo educativo universitario: Procesos de reflexión participativa y propuesta para su actualización e*

implementación. <https://planeacion.uaq.mx/docs/cuadernos-de-planeacion/CUADERNO%204%20MEU%20.pdf>

- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Pp. 47-84. Recuperado en <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>
- Rivas, M. (2006). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Manual teórico-práctico.
- Spicker, P., Álvarez, S., y Gordon, D. (2009). nN. En Spicker, Álvarez, y Gordon, *Pobreza: Un glosario internacional*, (pp. 207-215). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. Recuperado en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/clacso/crop/glosario/n.pdf>
- Tancara, C. (1993). La investigación documental. UMSA (Ed.) *Temas Sociales. Revista de Sociología*. (17), pp. 91-106. ISSN: 0040-2915. Recuperado en <https://repositorio.umsa.bo/xmlui/bitstream/handle/123456789/16227/TS017-TemasSociales17p.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tobón, Y. (2015). La nueva era digital en la educación. *Ventana Informática*, (32), pp. 29-45. Recuperado en <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/ventanainformatica/article/view/1095/1199>
- Universidad Autónoma de Querétaro. (2017a). *Centro de Investigación en Tecnología Educativa. Plan estratégico* (FOMIX 2016-02-03, Proyecto 279757). Dra. Teresa Guzmán Flores: Responsable Técnico.
- Universidad Autónoma de Querétaro. (2017b). Modelo Educativo Universitario: Procesos de reflexión participativa y propuesta para su actualización e implementación. Dirección de Planeación. Recuperado en <https://planeacion.uaq.mx/docs/cuadernos-de-planeacion/CUADERNO%204%20MEU%20.pdf>

- Universidad Autónoma de Querétaro. (2019-2021). *Plan institucional de desarrollo*.
<https://planeacion.uaq.mx/docs/pide/PIDE-UAQ-2019-2021.pdf>
- Universidad Autónoma de Querétaro. (2019a). *Síntesis del plan de estudios del Doctorado en Educación Multimodal*. Centro de Investigación en Tecnología Educativa: Elaboración.
- Universidad Autónoma de Querétaro. (2019b). *Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento del Doctorado en Educación Multimodal*. Centro de Investigación en Tecnología Educativa: Elaboración.
- Universidad Autónoma de Querétaro. (2019c). *Doctorado en Educación Multimodal*.
<https://www.uaq.mx/index.php/nivel-posgrados/doctorados/fps/doctorado-en-educacion-multimodal>
- Universidad Autónoma de Querétaro. (2020a). *Portal de la Universidad Autónoma de Querétaro*.
<https://www.uaq.mx/>
- Universidad Autónoma de Querétaro. (2020b). *Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro*. <https://psicologia.uaq.mx/index.php>
- Universidad Autónoma de Yucatán. (2018). *Modificación del plan de estudios de la Maestría en Innovación Educativa*. Impreso.
- Vargas, M., Méndez, A. y Vargas, A. (2014). La técnica de las redes semánticas naturales modificadas y su utilidad en la investigación cualitativa. Universidad Nacional de la Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8204/ev.8204.pdf
- VV.AA. (2019). La educación en la era digital. *TELOS enlightED*. Recuperado en <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/enlighted-telos-110/659/#close>
- Walker, W. (2016). Algunas consideraciones para el uso de la metodología cualitativa en investigación social. *FORO EDUCACIONAL*. (27), pp. 13-32. Recuperado en <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/ForoEducativo/article/view/795>

Apéndices

Apéndice A

Guía de entrevista semiestructurada

CITE

Objetivo: detectar necesidades en el proceso de diseño instruccional de las asignaturas del DEM entre docentes y ATP, para generar una propuesta de innovación curricular como parte de la práctica profesional supervisada.

(1) ¿Cómo ha sido la experiencia de crear el DEM considerando el modelo ADDIE en su diseño instruccional (DI) para que sea totalmente en línea?

- ¿Cuáles han sido los principales retos que se han presentado en el DI?

(2) ¿Cómo ha sido la experiencia de trabajar el DI con el apoyo de un asesor tecnopedagógico (ATP)?

(3) ¿Cuáles son las fortalezas de trabajar con los ATP el DI?

(4) ¿Cuáles son las áreas de oportunidad de trabajar con los ATP el DI?

(5) ¿De qué manera se guía el proceso de diseño instruccional?

- ¿Existe algún manual o guía?
- Si: ¿Cuánto contribuye este manual o guía al DI?
- No: ¿qué tan útil sería contar con un manual o guía para el DI?

(6) ¿Cuál es el proceso de evaluación que se utiliza para valorar el resultado de elaborar el DI entre docentes y ATP?

(7) ¿Cuál ha sido el impacto que han percibido en el tiempo de trabajar conjuntamente el DI entre el personal docente y los ATP?

(8) ¿Qué recomendaciones harían para el DI entre docentes y ATP?

Apéndice B

Transcripción de entrevista a docentes del DEM (05/nov/2020)

Objetivo: detectar necesidades en el proceso de diseño instruccional de las asignaturas del DEM entre docentes y Asesores Tecnopedagógicos, para generar una propuesta de innovación curricular como parte de la práctica profesional supervisada.

Entrevista desarrollada por: Manuel Centella y Velia Santos.

Participantes:

Entrevistador (M)

Docente 1 (D1)

Docente 2 (D2)

Docente 3 (D3)

Tiempo	Intervención(es)
00:00	<p>M: Quisiera hacerles la primera pregunta: ¿Cómo fue la experiencia de crear el doctorado en educación multimodal? Considerando el modelo ADDIE... que es el expuesto como diseño instruccional; y contemplando qué iba a ser [el programa] totalmente en línea ...</p> <p>D1: Si quieres yo los comento porque a mí me tocó coordinar el proceso de diseño curricular, y de hecho lo que hicimos fue, tomar como base la experiencia que ya teníamos en el diseño, o trabajando como docentes en los posgrados a distancia que ya habían sido creados previamente. Creo que ni D3 ni yo participamos en el diseño previo, pero nos incorporamos a trabajar en el Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa y en la Maestría en Innovación en Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje (MIEVEA); y conocemos cómo es el proceso... Yo me incorporé a trabajar en la dirección de educación a distancia en 2018... Antes había colaborado porque hice una estancia sabática con D2... entonces conocíamos como era esto, estos eran posgrados que se hicieron siguiendo los lineamientos del PNPC del Conacyt, para lo que entonces llamaba posgrados no escolarizados, y un documento que había ya elaborado D2, que era precisamente sobre el sistema multimodal de educación de la UAQ... entonces digamos que el nuevo doctorado siguió esos lineamientos; aprovecho para corregir algunos errores que habíamos visto sobre la marcha y así fue como quedó diseñado.</p> <p>M: doctores, ¿quisieran comentar algo más al respecto?</p> <p>D2: pues es que ya D1 fue muy específica, pues éramos parte del mismo equipo, y traíamos la experiencia. El primer programa que se diseñó justo lo iniciamos en 2012... empezamos a trabajar en él, y salió, creó, en 2014 lo implementamos... entonces ya traíamos esta trayectoria y ya este doctorado a</p>

	<p>D1 y a mí... D1 coordinando el proceso con otros docentes que participaron; pues ya no nos fue tan tortuoso a veces resulta ser un proceso de diseño curricular, ya no fue tortuoso si no, pues retomo lo que dijo D1: retomamos la experiencia pasada y lo que hicimos fue cambiar y mejorar algunas cosas del diseño. En ese sentido, hoy me parece que el DEM tiene sus peculiaridades propias de estas mejoras que hicimos en el diseño curricular; y, la parte de diseño instruccional, pues creo que también se ha avanzado mucho... un poquito comentaba en la conferencia de la mañana muy rápido; cuando empezamos y cuando hicimos el CIME, en ese momento nos costó... pareciera sencillo... es un documento que hoy lo veo y digo; hay que madurarlo mucho, en donde se refleja el diseño instruccional; pero ese documentito nos llevó, en aquella época, como un año aterrizarlo, precisamente por la inexperiencia del equipo de trabajo, porque el equipo de trabajo no era del tema de educación a distancia, ni teníamos acceso a ustedes, así como ahora, practicantes, ni a las chicas que vienen de esta licenciatura de innovación y gestión educativa que tiene la universidad (UAQ)... entonces el equipo de trabajo de aquella época era totalmente... desconocía totalmente el tema de educación a distancia, el tema de diseño instruccional y cosas así. Entonces en aquella época si fue muy distinto, pero en esta época cuando hicimos el doctorado y con D1 que es muy buena para escribir, entonces nos salió así muy fácil el doctorado, pero porque creo que ya teníamos un conocimiento previo.</p>
<p>04:58</p>	<p>M: Aprovechando un poquito, pudieran contarnos, cuando hablamos de educación multimodal ¿qué es lo que estamos comprendiendo? para tener un registro de esto.</p> <p>D1: si quieres te contesto y luego los compañeros me complementan. Estamos entendiendo que hoy día, en esta cultura digital en la que vivimos las personas no aprenden de la misma manera; por que acceden a lenguajes, sobre todo a lo digital de una forma particular que antes no se conocía. Entonces, cuando hablamos de aprendizajes multimodales, a lo que nos estamos refiriendo a la forma en la que se van generando las unidades de significado imbricando tanto los textos, como imágenes como sonidos que forman parte de los recursos que hoy día incorporan las personas para aprender... para aprender en general, no solo en la escuela; incluso hay ahí una crítica al papel que están jugando las escuelas que siguen todavía como diseñando materiales o llevando a cabo procesos de formación, haciendo uso de recursos... podemos decir como arcaicos, siendo que las personas, hoy día, acceden a estos otros recursos multimodales y son los que estarían generando estos aprendizajes. Entonces, un poco, llevar a los procesos formativos escolares y no escolares, el diseño de estos materiales multimodales que integran todos estos lenguajes.</p>
<p>06:32</p>	<p>D2: Esta discusión viene igual dándose desde el SIME, precisamente es el Sistema Multimodal... ahí aparece la palabra multimodal... de Educación. Este debate nace desde allá viene un poco. Es novedoso el tema multimodal... tiene que ver con, otra vez ya D1, una serie de elementos tanto didácticos como tecnológicos para generar un material con objetivos de aprendizaje, incluso podríamos exagerar y decir que cada programa educativo puede tener su propio</p>

	<p>modelo educativo; por qué cada programa educativo, dependiendo de la disciplina usa distintos recursos tecnológicos. No es lo mismo... pues cada quien los elige, los adapta, de acuerdo a la disciplina no es lo mismo los recursos tecnológicos que se pueden utilizar en algunas materias de ingeniería, que los recursos tecnológicos que se pueden usar en, a veces, áreas más sociales, los materiales educativos tienen diseños diferentes... pues toda esa variabilidad en la estrategia didáctica y en los recursos tecnológicos, creo que dan el concepto de este esquema multimodal. Multimodal está en todos estos elementos de los cuales tienes alcance para diseñar un contenido, porque puedes usar desde hipertextual... bueno, hay una materia que se está dando ahorita de elementos de realidad aumentada, multimedios,, entonces, en un mismo programa, una materia puede utilizar unos recursos, en todos los sentidos, tanto didácticos como tecnológicos muy distintos a otra materia del mismo programa y eso no está violentando nada... entonces yo creo que ahí viene toda esta concepción de multimodal.</p>
<p>09:01</p>	<p>M: Muchas gracias Doctora. Doctor, ¿algo que quiera aportar?</p> <p>D3: sí. Bueno, se abordan desde... pueden ser desde dos enfoques principalmente, como ya lo comentaron las doctoras. Uno, el principal de este doctorado es el proceso de enseñanza aprendizaje se da en diferentes canales, medios y soportes; a eso se refiere lo multimodal. Pero por otro lado, también en el aspecto comunicativo que se da en este proceso... entra en juego la parte de los significados, la semiótica, y en ese sentido la multimodalidad va en los diferentes tipos de materiales o medios... bueno, más bien materiales que se utilizan, por ejemplo se pueden usar animaciones, o documento con texto, y en un mismo documento con texto, imágenes, hipertexto... entonces va como en esas dos corrientes dentro del soporte, medios y canales; y también dentro de la parte del significado... la semiótica que hay en los materiales que se utilizan en la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
<p>10:31</p>	<p>M: ¡muchas gracias doctores! Pasando a esto, hay una figura que se nos hace interesante con ustedes, que es la del asesor tecnopedagógico; quisiera que nos pudieran platicar, ¿cómo es la experiencia o cómo ha sido la experiencia de trabajar el diseño instruccional docentes y asesor tecnopedagógico? igual un poquito, si pudieran contarnos, desde dónde surge esta figura... ¿es algo que ha estado de siempre? ... ¿es de nueva creación? ... se los agradecería mucho.</p> <p>D1: creo que el asesor tecnopedagógico es una figura que estaba establecida desde que iniciaron los primeros posgrados a distancia en la UAQ; desde que yo ingrese a la UAQ ya existía el asesor tecnopedagógico, y es como un acompañante que va mostrándole al docente el camino que debe seguir para poder hacer su diseño, de tal manera que cubra con los requisitos y contenga los elementos necesarios para poder ser luego dispuesto en la plataforma atendiendo a todos los componentes que están establecidos. Este asesor tecnopedagógico generalmente es una persona muy joven; bueno, al menos los casos que nos han tocado; y son personas que son pedagogos... o sea, tienen conocimientos pedagógicos, pero también tienen un manejo muy ágil de las tecnologías, del</p>

	<p>internet, y de las plataformas de aprendizaje; y esto como que permite mostrarle al docente. Conversar con el docente sobre distintas posibilidades que puede llevar a cabo para que su asignatura resulte más atractiva cuando queda traducida en la plataforma.</p>
<p>12:12</p>	<p>M: ¡Muchas gracias doctora!, ¿alguien más doctores?</p> <p>D2: pues, mira, ese concepto también yo creo que nos lo... la necesidad en la UAQ nos llevó a tener este concepto tecnopedagógico. Si miras universidades más avanzadas, y cosas así... en realidad hay tres perfiles indispensables para llevar a cabo el diseño de una materia, que es: el pedagogo, el diseñador y el informático; pero estas tres personas tienen que tener una comunicación para definir las características del material desde lo pedagógico, desde lo visual, desde lo de programación... entonces, en instituciones donde ya el proceso está muy avanzado, a veces estos perfiles son así, distintos. Nosotros, pues otra vez, nacimos... creamos un área, y yo creo que hay una trayectoria aquí, y entonces no teníamos diseñador;... que nosotros, en el área del CITE, acabamos de tener un diseñador; en la dirección de educación a distancia tarde mucho tiempo en conseguir un diseñador; y entonces como que, al menos, se empezó a conjuntar el perfil en alguien que... y aparte la experiencia en la DEDIE es que luego estos perfiles, de repente cada quien empezaron como hacer procesos lineales en todo el proceso instruccional al diseñar una materia, y costaba mucho trabajo que entendieran que no era un proceso lineal... no era que empezara el pedagogo, luego seguía el diseñador y luego seguía el informático; eso, de repente, se me vició. entonces la separación de la DEDIE y del CITE, nos han permitido, un poco, generar este perfil en donde... a mí me suena interesante el cómo está funcionando: los tenemos a ustedes que tienen una concepción pedagógica interesante y que además ya son nativos digitales, entonces traen una concepción tecnológica... entonces, este perfil tecnopedagógico de la combinación de la pedagogía, de la didáctica y la tecnología, es un muy idóneo para el acompañamiento y el asesoramiento a los profesores. Porque luego cuando eres nada más pedagogo, pues te vas como por un lado y no trabajas en equipo con la parte visual, y la parte de programación, y etc., etc.... y bueno, hay problemas ahí; pero esta unión es interesante; entonces, hasta ahora han funcionado muy bien los chicos, ustedes, en acompañar a los profesores, hacerles este acompañamiento en esta etapa en donde el profesor... bueno, ahorita yo creo que el profesor dio un paso con esta etapa de la pandemia, muy interesante, y ahora hay que rescatar algunos saberes, pero antes de esta pandemia, hójole, costaba mucho trabajo que el profesor entendiera esta nueva forma de diseñar su materia; que tenía que ser a través de una metodología, y cosas así... entonces, creo que es eso, el perfil, este tecnopedagógico.</p>
<p>16:01</p>	<p>M: ¡Muchas gracias!, D3, gusta...</p> <p>D3: sí, nada más para complementar lo que ya explicaron ampliamente las doctoras... en educación a distancia se requieren de perfiles especializados. El profesor que es el que, digamos, tiene un dominio disciplinar de las asignaturas que imparte, por cuestiones también de dominio de otros campos como diseño</p>

	<p>gráfico, la parte web, o de la parte tecnológica, del servidor, del manejo de plataformas, etcétera... requiere tanto ese dominio como más tiempo, entonces los asesores tecnopedagógicos de este programa, pues ayudan en todas esas actividades para que los profesores de asignatura puedan diseñar su curso, y con el apoyo ya experto de profesionales en la parte tanto técnica de diseño gráfico... también en la parte pedagógica. Resulta ser que, en este programa, en el DEM, el área es la educación, pero pudiera haber otros programas en donde los profesores de esos programas, como son maestrías y doctorados en otra área, no tienen un dominio más profundo sobre aspectos psicopedagógicos; entonces ahí donde requieren, en otros tipos de programas, mayor soporte, ahí es donde se ve realmente más la ausencia cuando no hay una, digamos, célula de apoyo o de soporte de producción en la educación a distancia.</p>
<p>18:00</p>	<p>M: ¡Muchas gracias doctores! Entonces, con base en esto que están diciendo ¿cuáles consideran que son las principales fortalezas de trabajar junto con un asesor tecnopedagógico el diseño instruccional?</p>
<p>18:50</p>	<p>D2: bueno, mira, esa pregunta desde mi enfoque considero que son muchísimas las fortalezas... el profesor... generalmente los profesores no sabemos concepciones en el ámbito de la pedagogía y en el ámbito de qué cosa es la didáctica, no sabemos separar estos conceptos; y no sabemos, en lo general, nada de eso... y no tendríamos por qué saberlo. Sabemos un poco de nuestra disciplina, nuestro saber del concepto que vamos a enseñar; pero, cómo acomodar ese concepto de tal manera en convertirlo en generación del conocimiento para el alumno, en aprendizaje... tiene que ser a través de una metodología que, aquí yo estoy hablando de más por qué yo no sé nada, pero tiene que ser a través de una metodología que está sustentada en la pedagogía y en la didáctica. Entonces, el asesor tecnopedagógico es el que tiene estas concepciones, y entonces es muy valioso su acompañamiento, por qué estas concepciones que yo no tengo para diseñar un material, y que este diseño debe estar sustentado en estos conceptos pedagógicos... entonces el asesor tecnopedagógico me permite estas concepciones, y me permite diseñar mi material sustentado en esas concepciones. En que hay una instrucción y que debe llevar mi diseño esta instrucción para que se logre el objetivo de aprendizaje; y eso es lo que hace el asesor tecnopedagógico, el acompañamiento; hace que el profesor aterrice este diseño de su material de acuerdo al objetivo de aprendizaje que quiere lograr en el alumno; entonces es valiosísimo en ese sentido.</p>
<p>21:07</p>	<p>M: ¡Muchas gracias doctora! Doctora... doctor... ¿algo que quieran aportar?</p> <p>D3: Yo quisiera dar respuesta, la fortaleza que se ve en el asesor tecnopedagógico es que es... bueno, todo el equipo de trabajo se considera como experto, pero experto en cada área, el profesor en su disciplina; y el asesor tecnopedagógico en aspectos pedagógicos, de diseño instruccional y de la aplicación de las tecnologías en el mismo diseño. Entonces nosotros podemos, digamos, apoyarnos en ellos y esa es la fortaleza, que es un asesor que nos ayuda a cuestiones de diseño, no de la disciplina, pero sí del diseño; a partir de un modelo establecido que posibilita esquemas de trabajo, como son por</p>

	<p>ejemplo la elaboración de ciertos formatos guía que nos permiten ir diseñando un curso, las unidades de ese curso, y las actividades específicas de aprendizaje que van a llevar los alumnos; entonces, bajo ese esquema, el asesor nos brinda también ese apoyo.</p>
22:45	<p>M: ¡Gracias doctor! ¿Dra?</p> <p>D1: Yo quería agregar solamente, para el caso de aun siendo docentes que sepan de didáctica, o que sepan de diseño curricular, que sean expertos pedagogos, digamos, el asesor tecnopedagógico brinda la oportunidad de dar una lectura primera a esos materiales que el profesor quiere dar a conocer, y es como una primera evaluación que recibe de la propuesta; entonces, muchas veces, independientemente de que sepa, o no, el profesor sobre didáctica, tiene que ver con si está comunicando aquello que quiere comunicar, y el asesor tecnopedagógico es como el primer filtro que nos permite ver esto; cualquier observación que nos hacen respecto a lo que estamos escribiendo y cómo lo estamos escribiendo, nos sirve, precisamente, para darnos cuenta de si queremos o no transmitir aquello que queremos transmitir. Y una cosa que quería comentar es que, este asesor tecnopedagógico generalmente trabaja a través de ciertos formatos que nos va disponiendo, para que nosotros vayamos plasmando las ideas en una estructura definida, y creo yo que en el caso del Doctorado en Educación Multimodal hemos avanzado mucho en eso, no sé cómo lo vea D3, por ejemplo que estuvo... nos tocó trabajar juntos en el DITE y ahora nos tocó trabajar juntos en el DEM; y llegó un momento en que los formatos, más que ser una ayuda, eran así como una camisa de fuerza y el docente se sentía abrumado de cómo iba a hacer eso en este tipo de... cubriendo los requisitos que nos estaban poniendo. Entonces, también el asesor tecnopedagógico, creo que tiene que ser una persona, y creo que esta sería una de sus fortalezas, que tiene la sensibilidad para facilitar este proceso de comunicación y que el docente puede expresar lo que quiere expresar en formatos más amenos, más amigables, y que le permitan dialogar, digamos, con otros.</p>
24:54	<p>M: ¡Muchísimas gracias doctores! entonces, con base en esto que estamos comentando, ¿cuáles consideran serían algunas de las áreas de oportunidad para mejorar o fortalecer, justamente, este trabajo entre docentes y asesores tecnopedagógicos?</p> <p>D1: si quieres inicio yo, porque creo que tiene que ver con esto que te estaba comentando. Ahora precisamente, esta posibilidad de que se entienda el asesor tecnopedagógico con el docente, tiene que ver con el establecimiento de un código común de comunicación, en el que lo que se le pide al docente, le permita ver a este que le facilita el trabajo más que complicárselo; y esto tiene mucho que ver con el formato que se usa, pero también con la forma en la cual se comunica con el docente, y también con la disposición que pueda tener el docente. Entonces creo que ahí, un área de oportunidad tiene que ver con la necesidad de ser tolerantes y que todos entendamos que formamos parte de un mismo equipo y que, en ese sentido, todos ponemos de nuestra parte para apoyarnos y facilitar el trabajo de todos.</p>

26:04	<p>M: ¡gracias doctora! ¿D2? ¿D3?</p> <p>D2: En este caso, el área de oportunidad aquí, está mucho para el asesor tecnopedagógico que tiene esta área de oportunidad de ser sensible, de prepararse en esta combinación de tecnología-pedagogía; por qué hoy por hoy, el profesor es el que está más reacio a diseñar sus materiales de otras formas y con otros recursos; entonces, el asesor tecnopedagógico parte del hecho de que el ya está sensible y que ya lleva este avance, entonces es ahí donde está el área de oportunidad de seguirse preparando, sobre todo que... normalmente partimos más del hecho de que vienen de un área pedagógica, y que la tecnología, digamos, la adquieren fácilmente; entonces son más pedagogos que tecnólogos; entonces estudiar esta combinación... es más, hoy por hoy debería haber una carrera en dónde le permita a la tecnología... digo, a la pedagogía, apropiarse de todas estas tecnologías, pero desde un concepto pedagógico. A lo mejor estoy diciendo cosas que no van, pero debería haber una carrera así; como la modernización de la pedagogía, y los pedagogos... y D3, no sé si eres pedagogo y me vas a matar (risa), pero como la modernización de la pedagogía... pues esas son áreas de oportunidad, ¿no? ... y para el profesor, pues su área de oportunidad, pues es dejarse guiar por el asesor tecnopedagógico para aprender diseño instruccional.</p>
28:00	<p>M: ¡Gracias doctora! ¿D3?</p> <p>D3: bueno, yo he tenido otras experiencias y en esas experiencias... esas experiencias no han sido tan agradables... yo lo que veo aquí en el equipo es que el asesor tecnopedagógico, fueron seleccionadas adecuadamente; o sea hay ciertas características que ayudan mucho, que ya comentaron las doctoras, del aspecto comunicativo, tolerancia, que se adecuan y buscan la forma de encontrar el modo del profesor... porque todos los profesores somos diferentes, y yo veo que ellas se adaptan y participan mucho; por que la selección de los asesores es clave, y sobre todo la supervisión que han realizado de las actividades y de los procesos que llevan, también es clave porque, bueno, vuelvo a mencionar, de toda esa experiencia lamentable: no hay una buena selección, no hay un buen seguimiento de intervención en la articulación del trabajo del profesor con los demás expertos, y eso entorpece mucho el trabajo. Entonces ha sido un aspecto clave que han realizado (la selección) de manera excelente, y se ve que fluye el trabajo, y hay mucha comunicación, y retroalimentación, tanto del asesor hacía profesor, como del profesor al asesor, también.</p>
29:47	<p>M: con base a esto que nos están comentando, nos gustaría saber... creo que un poco D2 ya mencionó... hay alguna guía del proceso para el trabajo institucional trabajado en conjunto con docentes... hay alguna guía, hay algún manual, que pueda ser consultado en algún momento por el asesor tecnopedagógico o se incorpore un docente en este proceso de donde pueda guiarse ¿existe eso?</p> <p>D1: pues el documento, creo yo, este que comento la D2, es el del SIME, pero es muy general; y más bien, lo que tenemos es una experiencia acumulada por quienes hemos trabajado más tiempo en el proceso; que de alguna manera quedó</p>

	<p>materializado en un diplomado que acaba de impartirse el semestre pasado a los docentes, en donde se fue diseñando vídeos tutoriales, y procesos a seguir para llevar a cabo el proceso instruccional; eso quedó en ese diplomado. Está trabajado en nivel de unidades y está incorporado en las unidades; me parece que faltaría como documentar muy bien la experiencia y traducirla en un documento ya como rector o normativo, que nos permita llevar a cabo todas las fases; eso me parece que todavía hace falta llevar a cabo, pero está el conocimiento, que es lo importante, y ahora lo que hace falta, precisamente, materializarlo en ese documento.</p> <p>M: o sea, transmitir esa información. como tal documento no hay, pero se mantiene el proceso.</p> <p>D1: se mantiene el proceso y se ha materializado en el diseño de ese diplomado, porque el diseño de ese diplomado, precisamente era, ver la posibilidad de que el docente que va a empezar a impartir su asignatura, fuera desarrollando los distintos pasos que deberíamos de seguir, de hecho tanto D3 como yo tomamos ese diplomado la vez pasada y nos quedó pendiente el diseño de esta asignatura, porque en este diplomado se enfatizó en los cursos que eran de segundo semestre; pero se empezaron a hacer los avances para el diseño de los del tercer semestre, y ahorita lo que estamos haciendo es precisamente seguir los pasos que te van marcando en ese diplomado.</p> <p>M: Gracias doctora. ¿D2?</p> <p>D2: Pues ya lo contestó muy bien D1. precisamente como CITE estamos en esa etapa; una etapa que cuesta un poquito de trabajo hacerlo. Se tiene una experiencia acumulada, pero nos cuenta trabajo sentarnos a escribirlo, a hacer estos documentos que pueden materializarse en manuales, instructivos, pues hay una serie de documentación que se tiene que hacer, y que es peligroso no hacerla porque el conocimiento lo tenemos las personas, y si algún día no estamos las personas, ese conocimiento desaparece. Pero es parte del plan de trabajo que debemos hacer en este año venidero, el tenernos que sentarnos a escribir todos estos procedimientos y tenerlos ahí, además es parte de la documentación que debe tener el CITE, todo su manual de operación; sus procedimientos, sus manuales, y todo eso. Entonces es una etapa en la que estamos y tenemos que hacerla.</p>
34:00	<p>M: gracias doctora, ¿D3, gusta agregar algo?</p> <p>D3: si, nada más para complementar; cuando nace un programa debería ser de manera organizada, pues todo se va dando en cascada, como ya lo comentaron las doctoras... desde un documento rector, hasta concretar en un esquema, un modelo de diseño de actividades para los estudiantes que garantice, digamos, aspectos mínimos que permitan el aprendizaje... y eso se concreta a través de todo un sistema de formatos que el profesor va aprendiendo para diseñar la asignatura... y en ese sentido el diseño va a encaminado a ser más efectivo, y eso también se orienta hacia el logro de mejores aprendizajes.</p>

35:17	<p>M: gracias doctor. Igual creo, vale la pena comentar, como bien dice D2, aun estando estos manuales... tiene que tener suficiente flexibilidad para que no se vuelvan cansados; que no suceda como en experiencias pasadas se ha comentado... que si sea una guía, pero que no termine siendo tan estricto que uno se sienta atrapado, o sin posibilidad de proponer... con base en esto, existe algún proceso para evaluar esta dinámica del proceso de diseño instruccional entre docentes y ATP. ¿hay algún documento que diga cómo se puede evaluar este diseño instruccional?</p>
36:05	<p>D2: fíjate que, si me permite la doctora D2... justo estábamos comentando hace ratito que apoyamos el curso propedéutico de la facultad de ciencias naturales en todo este proceso que estamos hablando: del acompañamiento del diseño de este curso propedéutico... dimos ese servicio, y precisamente estoy trabajando con la maestra Anahi, y que la maestra Anahi es la que se encargó como diseñadora, como tecnopedagoga, de este proceso, de este curso, y evaluamos este proceso, y yo creo que esta experiencia nos la vamos a traer para acá para el CITE, por qué se creó un instrumento que evalúa al asesor tecnopedagógico; se generó un instrumento que evalúa la plataforma y se generó un instrumento que lo vamos a aplicar mañana que nos van a evaluar los coordinadores en este caso del curso propedéutico, como CITE, desde muchos enfoques. Entonces no tenemos esos instrumentos, pero este ejercicio que hicimos con este curso propedéutico yo creo que nos va a servir de base para evaluar nuestros procesos en cualquier materia que se diseñe, porque hay muchos elementos que se evaluaron esta vez, y lo sacamos de la experiencia... pero creo que ya acá lo vamos a discutir con D1 y mejorar esos instrumentos, y ver si estamos evaluando todos los procesos; pero al día de hoy, creo que sí, esta sería la primera...</p> <p>M: ...acercamiento</p> <p>D2: ... acercamientos a la evaluación.</p>
38:13	<p>M: Gracias doctora...</p> <p>D1: fíjate que yo creo que una de las ventajas del doctorado este inserto en un centro de investigaciones como es el CITE, nos permite precisamente acceder a estas propuestas que están ahorita trabajándose y que pues, yo creo que en corto plazo nos van a permitir como contar con instrumentos para poder precisar todos estos procesos de evaluación. Porque hasta ahora lo que tenemos son los cuestionarios que se aplican a los alumnos, por ejemplo, para finalizar y que tienen que quedar consignados como medios de verificación del doctorado. Tenemos también la investigación que realiza Meli; Meli está haciendo su maestría, y en su maestría igual... es una maestría profesionalizante... Ella está llevando el seguimiento de lo que es el doctorado; entonces, esto más lo que comentó la doctora Tere, que es la experiencia, que está coordinando la maestra Anahi, y otras muchas propuestas que están surgiendo en el centro, nos deben permitir como ir precisando bien, ya estos instrumentos.</p>
38:19	<p>M: D3, ¿algo que quiera aportar?</p>

	<p>D3: si, yo creo que es un aspecto importante tener un sistema también, como ya lo habíamos mencionado, de seguimiento, evaluación, o supervisión de los roles que van desempeñando cada uno de los actores de este equipo: de los profesores, asesores o expertos en tecnología, diseño web, plataformas, coordinador/coordinadora del doctorado, del programa, de atención a profesores y atención a estudiantes, seguimiento de trabajo de tesis... entonces, creo que el seguimiento es un aspecto clave para la mejora, para garantizar de alguna manera que los objetivos se (inaudible), y pues esto también lleva muchísimo trabajo que hacer, se requieren más apoyos, más personas dedicadas... porque parece ser que la educación a distancia, algunas personas creen que es más sencilla, pero requiere de un soporte más fortalecido y de especialistas. No digo que la educación presencial no, pero tradicionalmente le dejamos todo al maestro y no hay un equipo consolidado de tras de él, pareciera ser que la educación a distancia pudiera ser más fácil por el simple hecho del uso de tecnologías, pero no lo es así; entonces se requiere mayor organización, y pues el seguimiento, la evaluación, es un aspecto clave.</p>
41:30	<p>M: Muchas gracias doctores. Les comparto que, contrastando un poquito la experiencia de ustedes con la de la UADY; la UADY, el diseño instruccional está en manos de... pues si hay un apoyo en el centro de tecnologías, pero realmente el diseño instruccional es por parte de los docentes... entonces, esta figura de ATP, realmente resulta muy interesante, ya que es una primera mirada del producto, se generan recomendaciones, hay otras visiones... es bastante interesante el proceso que llevan a diferencia de la UADY en diseño instruccional, y un poquito de esto me gustaría que comente, ¿cuál ha sido el impacto, desde sus perspectivas, del trabajo en conjunto del diseño instruccional de las asignaturas del doctorado? en este caso.</p>
42:29	<p>D1: este trabajo colectivo, creo que lo estamos iniciando apenas, inicio con el propio doctorado... El doctorado inició apenas en enero de este año, y la idea era que fueran trabajando las asignaturas, no de manera aislada, sino por equipos de trabajo... sobre todo las del eje metodológico, porque cada profesor se va separando por LGAC y llevan el mismo curso, pero los alumnos se inscriben a una línea, llevan el mismo curso, pero con orientaciones hacia temas diferenciados. Entonces es así como se pensó el trabajo colaborativo, hasta ahora, creo, nos ha dado buen resultado. No es novedoso; es novedoso quizás en el ámbito de la educación virtual, pero en el ámbito presencial este trabajo en academias, o en colegios, o en colectivos, me parece que es básico para poder darle sentido al currículo, el sentido que la propia academia vaya definiendo.</p>
43:35	<p>M: D2, D3... que opinan</p> <p>D2: Yo me perdí un poquito porque estaba contestando unos correos, una disculpa...</p> <p>M: no se preocupe doctora, quiere que le repita la pregunta</p> <p>D2: por favor,</p>

	<p>M: ¿cuál considera que sea el impacto que ha generado de trabajar en conjunto tanto docentes con ATP el diseño instruccional de las asignaturas, en específico, las del doctorado?</p>
44:05	<p>D2: pues el impacto, entre otras cosas, es que ha ayudado mucho a la sensibilización del profesor... el profesor... bueno, hoy estamos en otro momento y pues tiene que ver con esto que el profesor ya se dio cuenta que los medios de comunicación cambiaron en esta etapa y cosas así, pero detrás de este momento, el profesor estaba bien reacio, entonces este trabajo en equipo nos permitió generar proceso de sensibilización con el profesor, porque había momentos en donde hacíamos reuniones... como D1 que es la coordinadora del programa, estaba yo, entraba uno que otro de los chicos ATP, y jalábamos a un grupito de profesores para platicarles de que se trataba. No tenían ni idea, bueno, hablando de una educación virtual, no tenían ni idea de cómo eran los materiales en una educación en línea, entonces este equipo de trabajo... hacer el trabajo en equipo que nos permitió generar proceso tanto de enseñanza del profesor, de que se trataba el diseño de un material, como de sensibilizarlo en ese sentido, sensibilizarlo que la enseñanza en línea requiere de un material previo, de un material preparado anticipadamente, y que cambia totalmente el modelo de enseñanza... todo esto nos permitió el trabajo en equipo. Creo que esta es una de las fortalezas de este trabajo colaborativo. Hay profesores muy reacios en donde en algún momento tuve que acompañar al asesor tecnopedagógico, o a la asesora en ese momento, también para echarle montón a ese profesor, ahora sí, valga la palabra coloquial, echarle momentos para sensibilizarlo... además para que se animara a dar una materia en línea, porque él o ella no querían, no era su voluntad... entonces hubo profesores que tuvimos que convencer para que nos dieran clases, sobre todo en el otro doctorado previo a este “EVITE”, en donde los profesores jamás habían dado una materia en línea, aparte ni querían... eso nos ha permitido el trabajo en equipo, hacer estos proceso de sensibilización más amenos, más sencillo.</p>
47:07	<p>M: Muchas gracias doctora, ¿D3 quisiera opinar algo?</p> <p>D3: Si, el impacto, yo creo que también se ve en la calidad de comunicación de los cursos en la plataforma, en la calidad... bueno, si así le podemos llamar, usar ese término, es algo complejo, en la calidad del diseño instruccional, el diseño de las actividades, las evaluaciones que hacen los alumnos de los profesores y de la plataforma del programa, de las quejas también, cuando hay muchas quejas es que algo no está funcionando, o algunas cosas... cuando las quejas son pocas es que, parece que todo va corriendo bien. Entonces el impacto del trabajo tras bambalinas se ve ya en la obra que se presenta, y bueno, ya aquí con las experiencias previas que comentaron las doctoras en los programas en los que estuvimos anteriormente, aquí se ha llegado con esa experiencia y creo que el impacto ha sido muy positivo y favorable y esperamos que continúe de esa manera.</p>
48:35	<p>M: Gracias doctor. sí, esperemos que sí... si, que todo vaya a mejor, al final de cuentas creo que es el objetivo, seguir mejorando. Ya para terminar. Me gustaría pedirles que me contesten, alguna recomendación desde su experiencia que se</p>

	<p>podiera hacer para mejorar o fortalecer este diseño instruccional trabajado entre docentes y ATP.</p>
49:11	<p>D1: pues yo creo que es lo que estamos haciendo ahorita; esta posibilidad de diseñar los cursos como un trabajo colaborativo, de tener las reuniones cada semana o cada 15 días para llevar a cabo el diseño instruccional previo, un semestre previo al que se van a ofrecer las asignaturas, forma parte de esto que pudiéramos llamar como el plan de mejora para ir llevando a cabo el diseño instruccional, yo creo que vamos caminando.</p>
49:46	<p>D2: mi recomendación sería hacia el tecnopedagogo, que se prepare en todo un marco teórico de diseño instruccional, que genere también pequeñas lecturas al prepararse él o ella, pues va a generar también pequeñas lecturas que le vendrían muy bien a los profesores... que nos dieran pequeños documentitos... Bueno, hay profesores que están muy interesados y otros que quizá no tanto. Entonces a lo mejor pequeñas lecturas que nos vayan permitiendo tener un sustento de qué cosa es el diseño instruccional...</p> <p>M: gracias doctora</p> <p>D2: ...y tener ahí como una basecita de datos en el CITE de bibliografía donde de repente se le puede acercar al profesor o se le puede introducir también mediante ciertas lecturas; creo es momento de dar el paso, porque hasta ahora hemos sido muy pragmáticos. Terminamos con lo práctico y hasta con estos formatos que hemos... que se han construido en el quehacer cotidiano... pues a lo mejor hay que... ya tenemos profesores más sensibilizados y ahora retomando con la nueva normalidad pues yo creo que ahora hay que darles un poco de teoría más sustentada, ¿no? yo creo que esa sería mi recomendación.</p>
51:21	<p>M: Igual la contingencia obligó a que se tenía que hacer antes de saber cómo hacerlo, incluso. Entonces si vale la pena. D3, ¿quisiera aportar algo?</p> <p>D3: nada más... quizá con una formación permanente de los profesores participantes de este programa, del DEM, en la cuestión de la educación a distancia, en línea, verdad... algunos si pueden ser expertos, pero otros no tanto porque si expertise está en otra área educativa; entonces también es importante ser experto en esta modalidad para poder desarrollar de mejor manera, como indica D2, los diseños instruccionales; y eso conlleva a, o contribuye, porque no es todo verdad, pero contribuye al desarrollo de competencias en (inaudible) del doctorado y en mejores profesionistas que puedan aportar a sus instituciones.</p> <p>M: muchísimas gracias D3.</p>
52:45	<p>Se realiza la síntesis de la entrevista y se cierra el vídeo.</p>

Apéndice C

Propuesta de planeación didáctica para la asignatura Desarrollo de Recursos Educativos Abiertos.

PLANEACIÓN DIDÁCTICA

DATOS GENERALES DE IDENTIFICACIÓN

Nombre de la asignatura	Desarrollo de Recursos Educativos abiertos.
Tipo	Optativa
Modalidad	No escolarizado

COMPETENCIA DE LA ASIGNATURA

Desarrolla recursos educativos abiertos para instrumentar procesos formativos convencionales o no convencionales, que contribuyan a la generación de una cultura participativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje de diversos contextos.

CONTEXTUALIZACIÓN

Como parte de la formación de quienes cursan el Doctorado en Educación Multimodal, y en el eje de recursos educativos multimodales, la elaboración de materiales para la instrucción resulta una habilidad básica de formación; además, el uso de las nuevas tecnologías aplicadas al proceso de enseñanza y aprendizaje trascienden al ser consideradas las disposiciones actuales y las destrezas que se buscan en la práctica profesional, de cualquier nivel educativo, para cursos semipresenciales, virtuales y en línea; es así que, en miras de una innovación pedagógica, la elaboración de recursos educativos abiertos pertinentes, de calidad y de acceso libre, se vuelve una alternativa viable para insertar en el desarrollo profesional y académico que impacte en diversos procesos educativos, tanto convencionales como no convencionales, y que contribuyan a una cultura participativa en la educación actual, apostando a la creación de productos que posean las cualidades de ser reutilizables y/o modificables para que otras personas manipulen, siendo así que se pasa de lo particular a lo colectivo.

La asignatura se propone para ser ofertada en el segundo o tercer semestre del plan de estudios, y que sirva para la generación de insumos que puedan ser reutilizables posteriormente o que funjan como primeros productos de su proyecto de investigación-intervención.

UNIDADES Y COMPETENCIAS

Unidades	Competencia
Características de los recursos educativos abiertos; público meta y contexto para su elaboración.	Selecciona los recursos educativos abiertos que sean adecuados al público meta, al contexto en el que sean implementados y que contribuyan a la generación de una cultura participativa en la educación actual.
Diseño de recursos educativos abiertos.	Elabora recursos educativos abiertos para instrumentar procesos formativos convencionales o no convencionales, basándose en los principios de algún modelo instruccional.
Evaluación de los recursos educativos	Emplea instrumentos para la evaluación de los recursos educativos abiertos, verificando que sean adecuados al público meta, apropiados al contexto en el

abiertos.

que se implementen y que contribuyan a la generación de una cultura participativa en la educación actual.

SECUENCIA UNIDAD I

Unidad I

Características de los recursos educativos abiertos; público meta y contexto para su elaboración.

Competencia

Selecciona los recursos educativos abiertos que sean adecuados al público meta, al contexto en el que sean implementados y que contribuyan a la generación de una cultura participativa en la educación actual.

Objetivos específicos	Contenido	Propuesta metodológica	Evaluación del aprendizaje
Define el concepto de REA con sus propias palabras, contemplando las características de estos.	<p>Definición de REA y criterios para su selección.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primeras apariciones del concepto de REA: del Contenido de Código Abierto a la UNESCO 2002. • La Declaración sobre REA de París, 2012. • Dimensión pedagógica y tecnológica para la elaboración de REA's. • Condiciones para REA: lo educativo, lo digital, lo abierto. • Características globales de los REA: accesible; adaptable; durable; flexible; granular; interoperable; modular, portable; usable, reusable. • Clasificación de los Recursos Educativos Digitales Abiertos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Desde lo educativo: cursos virtuales; aplicaciones para la educación; y 	<p>Métodos: (1) deductivo; (2) lógico; (3) simbólico; (4) semirrígida; (5) activo; (6) globalización; (7) colectivo; (8) mixto de trabajo; (9) dogmático; y (10) analítico.</p> <p>Técnicas: Exposición, diálogo en plenaria, participación individual, organizadores gráficos, lecturas.</p>	<p>Criterio: (1) Define REA contemplando las principales características expuestas en la literatura.</p> <p>Evidencia: (1) Definición creada por la/el estudiante.</p> <p>Tipo de evaluación: (1) Formativa</p> <p>Técnica: (1) Análisis del producto realizado (definición de REA)</p> <p>Instrumento: (1) Lista de verificación.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> o Desde los formatos de información digital: textuales; sonoros; visuales; audiovisuales; multimediales. • REA vs Recursos Educativos Comerciales. 			
<p>Compara las características de los recursos de uso convencional y de los REA, basándose en criterios de análisis pertinentes.</p>	<p>REA vs recursos educativos convencionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definición y características de los recursos educativos convencionales. • Diferencias de los recursos educativos convencionales y los REA. • Diferencia entre recurso educativo convencional, REA y objeto de aprendizaje. 	<p>Métodos: (1) analógico; (2) lógico; (3) simbólico; (4) semirrígida; (5) activo; (6) globalización; (7) colectivo; (8) mixto de trabajo; (9) dogmático; y (10) analítico.</p> <p>Técnicas: Exposición, diálogo en plenaria, participación individual, lecturas, cuadro comparativo.</p>	<p>Criterio: (1) Identifica las diferencias y similitudes entre los recursos educativos de uso convencional y los REA. (2) Explica la diferencia entre un recurso educativo convencional, un REA y un objeto de aprendizaje.</p> <p>Evidencia: (1) Cuadro comparativo de las diferencias y similitudes entre los recursos de uso convencional y los REA. (2) Exposición de las diferencias y similitudes entre los recursos de uso convencional y los REA.</p>	<p>Tipo de evaluación: (1) Formativa. (2) Coevaluación.</p> <p>Técnica: (1) Análisis del producto (cuadro comparativo). (2) Observación del desempeño.</p> <p>Instrumento: (1) Lista de verificación. (2) Escala de calificación.</p>
<p>Identifica criterios para la selección de REA contemplando diferentes públicos meta y contextos.</p>	<p>REA y público meta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción e importancia del público meta. • Principales características de los posibles públicos meta. • Adecuación de REA al público meta. <p>REA y contextos de utilización.</p>	<p>Métodos: (1) deductivo; (2) lógico; (3) intuitivo; (4) semirrígida; (5) activo; (6) globalización; (7) colectivo; (8) mixto de trabajo; (9) dogmático; y (10) analítico.</p> <p>Técnicas: Exposición, lectura,</p>	<p>Criterio: (1) Expone las principales consideraciones para seleccionar un REA basándose en el público meta y en el contexto de implementación.</p> <p>Evidencia: (1) Exposición y utilidad de la información, de las</p>	<p>Tipo de evaluación: (1) Coevaluación.</p> <p>Técnica: (1) Análisis del producto (exposición y utilidad de la información brindada).</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción e importancia del contexto de implementación de REA. • Principales características de los contextos de implementación de REA. • Adecuación de REA al contexto de implementación. 	diálogo en plenaria, participación individual, vídeo, análisis de casos.	principales consideraciones para adaptar un REA contemplando al público meta y el contexto.	Instrumento: (1) Escala de calificación.
<p>Explica de manera crítica y utilizando ejemplos, los rasgos que se espera posea una cultura participativa en la educación actual fomentada por medio de los REA.</p>	<p>REA y cultura participativa en la educación actual.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepto de cultura participativa; • Características de una cultura participativa. • Entornos virtuales y cultura participativa. • REA y contribución a la generación de una cultura participativa en la educación. 	<p>Métodos: (1) deductivo; (2) lógico; (3) simbólico; (4) semirrígida; (5) activo; (6) globalización; (7) colectivo; (8) mixto de trabajo; (9) heurístico; y (10) analítico.</p> <p>Técnicas: Exposición, lectura, diálogo en plenaria, participación individual, vídeo, análisis de casos, ensayo reflexivo.</p>	<p>Criterio: (1) Representa gráficamente las principales características que debe poseer una cultura participativa en la educación actual. (2) Manifiesta cómo los REA pueden contribuir a la generación de una cultura participativa en la educación actual.</p> <p>Evidencia: (1) Organizador gráfico de las principales características que se espera en una cultura participativa en la educación actual. (2) Ensayo desarrollando sus ideas principales respecto a cómo los REA contribuyen a la generación de una cultura participativa en la educación actual.</p>	<p>Tipo de evaluación: (1) Coevaluación. (2) Formativa.</p> <p>Técnica: (1) Análisis del producto (organizador gráfico). (2) Análisis del producto (ensayo).</p> <p>Instrumento: (1) Lista de verificación. (2) Escala de calificación.</p>
<p>Recursos didácticos Unidad I:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación con diapositivas; • Lecturas de consulta; • Ejemplos de recursos educativos convencionales y REA; • Vídeos. • Equipo de cómputo y conexión a Internet. 			

SECUENCIA UNIDAD II

Unidad II

Diseño de recursos educativos abiertos.

Competencia

Elabora recursos educativos abiertos para instrumentar procesos formativos convencionales o no convencionales, basándose en los principios de algún modelo instruccional.

Objetivos específicos	Contenido	Propuesta metodológica	Evaluación del aprendizaje
<p>Compara las principales características de algunos modelos instruccionales, para ser considerados en la elaboración de REA a partir de análisis de casos.</p>	<p>Modelos de diseño instruccional para la elaboración de REA.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modelo ADDIE. • Nueve Eventos Instruccionales de Gagné. • Modelo ASSURE de Heinich y col. • Principios Instruccionales de Merrill. 	<p>Métodos: (1) analógico; (2) lógico; (3) intuitivo; (4) semirrígida; (5) activo; (6) globalización; (7) colectivo; (8) mixto de trabajo; (9) dogmático; y (10) analítico.</p> <p>Técnicas: Exposición, lectura, diálogo en plenaria, participación individual, cuadro comparativo.</p>	<p>Criterio: (1) Reconoce las principales características de el/los diseño(s) instruccional(es) que ha utilizado previamente. (2) Elabora casos donde se expongan las principales características de los modelos instruccionales solicitados. (3) Enuncia semejanzas y diferencias entre los modelos instruccionales solicitados.</p> <p>Evidencia: (1) Número de respuestas correctas. (2) Casos elaborados con las principales características de los modelos instruccionales propuestos para la elaboración de REA. (3) Texto argumentativo sobre algunas consideraciones en la elaboración de REA por cada modelo instruccional, con base en sus semejanzas y diferencias.</p>
<p>Esboza los elementos a considerar para el desarrollo efectivo de REA sustentando con base en los principios de algún modelo instruccional que sea adecuado para</p>	<p>Guion tecnopedagógico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definición y apartados del guion tecnopedagógico. 	<p>Métodos: (1) deductivo; (2) lógico; (3) verbalístico; (4) semirrígida; (5) activo; (6) globalización; (7) colectivo; (8) de trabajo colectivo; (9) dogmático; y (10) analítico.</p>	<p>Criterio: (1) Redacta en un guion tecnopedagógico los elementos básicos para el desarrollo de un REA.</p> <p>Evidencia: (1) Primer borrador, escrito de manera adecuada, del guion</p> <p>Tipo de evaluación: (1) Formativa.</p> <p>Técnica: (1) Análisis del producto (primer avance del guion tecnopedagógico).</p> <p>Instrumento:</p>

la población meta y el contexto de implementación.		<p>Técnicas: Exposición, diálogo en plenaria, lluvia de ideas, llenado de formato.</p>	tecnopedagógico.	(1) Escala de valoración.
Selecciona un proceso formativo para proponer algún REA que contribuya a sus procesos de enseñanza o aprendizaje.	<p>Procesos formativos convencionales y no convencionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procesos formativos convencionales. • Procesos formativos no convencionales. 	<p>Métodos: (1) deductivo; (2) lógico; (3) intuitivo; (4) semirrígida; (5) activo; (6) globalización; (7) colectivo; (8) de trabajo colectivo; (9) dogmático; y (10) analítico.</p> <p>Técnicas: Exposición, lectura, diálogo en plenaria, cuadro comparativo.</p>	<p>Criterio: (1) Analiza procesos formativos en los cuales se pueda incluir un REA. (2) Describe el proceso formativo en el cual se incluirá el RAE a desarrollar.</p> <p>Evidencia: (1) Organizador gráfico sobre procesos formativos donde se puedan incluir REA. (2) Redacción del proceso formativo, de forma clara y precisa, en el guion tecnopedagógico.</p>	<p>Tipo de evaluación: (1 y 2) Formativa.</p> <p>Técnica: (1) Análisis del producto (organizador gráfico). (2) Análisis del producto (redacción del proceso formativo en el guion tecnopedagógico).</p> <p>Instrumento: (1 y 2) Escala de valoración.</p>
Aplica de manera pertinente los principios del modelo instruccional, y las consideraciones que emanan del contexto y público meta seleccionados, para la elaboración del REA.	<p>Desarrollo y producción de REA.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preproducción del REA. • Elaboración del REA. • Derechos de autor: ética en el diseño y distribución de REA's. • Licencias Creative Commons (CC): condiciones de acceso y los permisos de uso. 	<p>Métodos: (1) inductivo; (2) lógico; (3) intuitivo; (4) semirrígida; (5) activo; (6) globalización; (7) colectivo; (8) de trabajo colectivo; (9) dogmático; y (10) sintético.</p> <p>Técnicas: Exposición, lectura, diálogo en plenaria, dialogo y trabajo en equipo, taller de diseño de REA.</p>	<p>Criterio: (1) El diseño del REA obedece a los principios de un diseño instruccional y a los elementos previamente establecidos en el guion tecnopedagógico. (2) Elabora un REA acorde con los elementos condicionantes</p> <p>Evidencia: (1) Segundo borrador del guion tecnopedagógico. (2) REA terminado.</p>	<p>Tipo de evaluación: (1) Formativa. (2) Sumativa.</p> <p>Técnica: (1) Análisis del producto (segundo avance del guion tecnopedagógico). (2) Análisis del producto (REA).</p> <p>Instrumento: (1 y 2) Escala de Valoración.</p>
<p>Recursos didácticos Unidad II:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación con diapositivas; • Lecturas de consulta; • Ejemplos de casos prácticos; • Formato de guion tecnopedagógico. • Equipo de cómputo y conexión a Internet. 			

SECUENCIA UNIDAD III

Unidad III	Evaluación de los recursos educativos abiertos.
Competencia	Emplea instrumentos para la evaluación de los recursos educativos abiertos, verificando que sean adecuados al público meta, apropiados al contexto en el que se implementen y que contribuyan a la generación de una cultura participativa en la educación actual.

Objetivos específicos	Contenido	Propuesta metodológica	Evaluación del aprendizaje	
Selecciona los instrumentos de evaluación más útiles para la evaluación de REA, que sean adecuados al público meta, apropiados al contexto en el que se implementen y que contribuyan a la generación de una cultura participativa en la educación actual.	<p>Instrumentos de evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es un instrumento de evaluación? • Rubrica de evaluación. • Lista de cotejo. • Escala de apreciación: numéricas y gráficas. • Cuestionario. • Mapa conceptual. • Autoevaluación. 	<p>Métodos:</p> <p>(1) deductivo; (2) lógico; (3) intuitivo; (4) semirrígida; (5) activo; (6) globalización; (7) colectivo; (8) de trabajo colectivo; (9) dogmático; y (10) analítico.</p> <p>Técnicas:</p> <p>Exposición, lectura, diálogo en plenaria, diálogo y trabajo en equipo, análisis de ejemplos</p>	<p>Criterio:</p> <p>(1) Reconoce los instrumentos de evaluación utilizados con antelación al curso y sus objetivos de aplicación.</p> <p>(2) Indica las características de utilización de cada instrumento de evaluación.</p> <p>(3) Elige el instrumento más adecuado para evaluar el REA diseñado.</p> <p>Evidencia:</p> <p>(1) Respuestas de cuestionario diagnóstico.</p> <p>(2) Organizador gráfico de las características de utilización de cada instrumento de evaluación analizado.</p> <p>(3) Elección argumentada del instrumento más adecuado para evaluar el REA diseñado.</p>	<p>Tipo de evaluación:</p> <p>(1) Diagnóstica.</p> <p>(2 y 3) Formativa.</p> <p>Técnica:</p> <p>(1) Preguntas escritas.</p> <p>(2) Representación gráfica.</p> <p>(3) Análisis del producto.</p> <p>Instrumento:</p> <p>(1) Cuestionario en <i>Google forms</i>.</p> <p>(2) Escala de calificación.</p> <p>(3) Escala de valoración</p>
Adapta los instrumentos de evaluación seleccionados para la evaluación del REA, para hacerlos adecuados al público meta, apropiados al	<p>Adaptación de instrumentos para la evaluación de REA.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construcción de instrumentos. • Proceso para la adaptación de 	<p>Métodos:</p> <p>(1) inductivo; (2) lógico; (3) intuitivo; (4) semirrígida; (5) activo; (6) globalización; (7) colectivo; (8) de trabajo colectivo;</p>	<p>Criterio:</p> <p>(1) Desarrolla el proceso de adaptación de un instrumento de evaluación adecuadamente.</p> <p>(2) Adapta el instrumento respondiendo a los</p>	<p>Tipo de evaluación:</p> <p>(1 y 2) Formativa.</p> <p>Técnica:</p> <p>(1 y 2) Análisis. Del producto (instrumento adaptado).</p>

<p>contexto en el que se implementen y que contribuyan a la generación de una cultura participativa en la educación actual.</p>	<p>instrumentos.</p>	<p>(9) dogmático; y (10) analítico.</p> <p>Técnicas: Exposición, lectura, diálogo en plenaria, diálogo y trabajo en equipo, ejercicios prácticos.</p>	<p>elementos condicionantes.</p> <p>Evidencia: (1 y 2) Instrumento de evaluación adaptado a las características del REA diseñado, las peculiaridades del público meta, los rasgos del contexto en el que se implementara, y que contribuya a la generación de una cultura participativa en la educación actual.</p>	<p>Instrumento: (1 y 2) Escala de calificación.</p>
<p>Utiliza instrumentos de evaluación para recolectar información sobre los REA, que contemplen los principios del modelo instruccional, y las consideraciones que emanan del contexto y del público meta seleccionados.</p>	<p>Uso de instrumentos para evaluar.</p> <ul style="list-style-type: none"> Técnicas para recabar información sobre REA. Análisis de información. 	<p>Métodos: (1) deductivo; (2) lógico; (3) intuitivo; (4) semirrígida; (5) activo; (6) globalización; (7) colectivo; (8) de trabajo colectivo; (9) dogmático; y (10) analítico.</p> <p>Técnicas: Exposición, lectura, diálogo en plenaria, diálogo y trabajo en equipo, ejercicios prácticos de evaluación</p>	<p>Criterio: (1) Sigue el procedimiento correcto, al utilizar el instrumento adaptado, para evaluar el REA elaborado. (2) Obtiene información relevante para la evaluación del REA</p> <p>Evidencia: (1) Argumentación del proceso de recolección de información adecuada al objetivo e instrumento de evaluación previamente seleccionado. (2) Versión final del guion tecnopedagógico modificada con base en resultados de la evaluación</p>	<p>Tipo de evaluación: (1) Coevaluación. (2) Sumativa.</p> <p>Técnica: (1) Preguntas orales. (2) Análisis del producto (versión final del guion tecnopedagógico.)</p> <p>Instrumento: (1) Guía de preguntas. (2) Escala de calificación.</p>
<p>Recursos didácticos Unidad III:</p>	<ul style="list-style-type: none"> Presentación con diapositivas; Lecturas de consulta; Ejemplos de instrumentos de evaluación; Formato de guion tecnopedagógico. Equipo de cómputo y conexión a Internet. 			

EXPLICACIÓN DEL DISEÑO

Con esta asignatura se busca incentivar la elaboración de Recursos Educativos Abiertos (REA), Open Educational Resources en inglés, para promover una cultura participativa y contribuir al desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos diversos, no exclusivamente en el formal o convencional. Si bien la realidad en la que se vive

actualmente, debido a las medidas sanitarias en respuesta al COVID-19, ha obligado a la virtualización de todos los procesos formativos, los REA han demostrado ser un apoyo en la generación de insumos útiles para toda persona involucrada en procedimientos educativos.

Se entiende por REA aquellos materiales de aprendizaje, enseñanza e investigación, en cualquier formato y soporte, de dominio público o protegidos por derechos de autor y que han sido publicados con una licencia abierta que permite el acceso a ellos, así como su reutilización, reconversión, adaptación o redistribución sin costo alguno por parte de terceros (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019).

Es así como la asignatura se ha diseñado como propuesta para que las personas que obtengan el grado de Doctor(a) en Educación Multimodal, puedan desarrollar recursos educativos abiertos para instrumentar procesos formativos convencionales o no convencionales, que contribuyan a la generación de una cultura participativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje de diversos contextos. Es así que la propuesta se divide en tres unidades con una secuencia de contenidos que va de lo teórico a lo aplicado, esto contemplando la naturaleza de la asignatura y el nivel de las y los estudiantes que pueden cursarla; de manera particular, cada unidad posee un tipo de secuencia que sobresale:

- Unidad I: se contempla una secuencia de lo general a lo particular, ya que se parte de la definición de los REA, para abordar posteriormente aspectos específicos de su impacto en la población, el contexto y en la generación de una cultura participativa.
- Unidad II: la secuencia va de lo teórico a lo aplicado ya que se parte de los aspectos teóricos/conceptuales de algunos tipos de diseño instruccional que permiten posteriormente bosquejar y contribuir a la elaboración del REA, en cuya preparación se deben ver reflejados los principios del diseño elegido.
- Unidad III: la secuencia considerada es cronológica, ya que se sigue el proceso lógico de una recolección de datos para la evaluación del producto: primero se seleccionan los instrumentos, posteriormente se adaptan para poder evaluar el REA y los elementos previamente establecidos para su diseño; finalmente, se utiliza el instrumento adaptado y se analiza la información

Por su parte, la continuidad se mantiene en las tres unidades; en la Unidad 1, se conceptualiza lo que es un REA y sus características principales; la Unidad 2 se exponen e identifican pautas para la elaboración del REA basándose en el público meta y contexto en el cual se implementaría; y los aspectos para la evaluación se desarrollan en la Unidad 3. Los rasgos de la cultura participativa se introducen en la Unidad 1, se aplican en la Unidad 2, y deben evaluarse en los REAs de la unidad 3. Así también, en la Unidad 1 se describe la importancia del público meta y del contexto para la elaboración de los REA, en la Unidad 2 se brindan pautas para elaborar un REA oportuno y adecuado según estos elementos, y finalmente son criterios de evaluación de los REA en la Unidad 3.

La derivación de los objetivos de cada unidad va en relación de mantener una lógica con el objetivo de la asignatura, y buscando mantener claridad en cómo este se va a lograr al concluir los contenidos del curso. Los objetivos de aprendizaje se derivaron con base en los temas detectados en las competencias de unidad, y se seleccionaron considerando su rango de operatividad, trascendencia formativa, costo de logro y la repercusión afectiva; lo que resultó de los objetivos fuente, intermedio y cima de cada sección. Todo lo mencionado con anterioridad, se realizó para lograr una consistencia entre los elementos y el logro óptimo de la competencia de la asignatura, contemplando los aprendizajes esperados a desarrollar y la

posibilidad de técnicas y estrategias que pueden derivarse de dicha planeación. Se busca que la asignatura pueda contribuir a la formación de las y los futuros profesionales de la educación.

La propuesta metodológica de Nerci (1990) es la contemplada para el presente diseño instruccional, la cual se conforma por diez clasificaciones que contribuyen a identificar características de la ejecución del curso, los actores involucrados y el desarrollo de los contenidos, entre otras propiedades del método de enseñanza que se recomienda utilizar; cada objetivo específico cuenta con su propuesta metodológica, un ejemplo es el primer objetivo de la unidad uno, donde la proyección quedaría de la siguiente manera: en cuanto al razonamiento es (1) deductivo al ir de lo general a lo particular con características y definiciones de lo que es un REA para llegar a una definición basada en el análisis de la información presentada; en cuanto a la coordinación de la asignatura es (2) lógico al presentarse la información de en orden desde los antecedentes de los REA, hasta llegar a las características actuales que se esperan en su diseño y elaboración; en cuanto a la concretización de la enseñanza es (3) intuitivo al poder analizar algunos REA que ayudarán a identificar sus elementos de composición y características; en cuanto a la sistematización de la materia es (4) semirrígida al permitirse cierta flexibilidad, esto, una vez identificando las particularidades al momento de implementar la planeación y las características de cada grupo en el que se desarrolle el curso; en cuanto a las actividades de las y los alumnos se considera (5) activo puesto que las y los estudiantes participen constantemente y elaboren productos que ayuden al desarrollo del REA; en cuanto a la globalización de los conocimientos, el método es (6) globalizado ya que se parte del concepto de REA pero se utilizan otras áreas del conocimiento tanto en su diseño como en su elaboración, lo que ayuda a que sean adecuados para el público meta y contexto de su posible implementación; en cuanto a la relación profesor-alumno es (7) colectivo al pensarse que será un(a) docente el/la encargado(a) de un grupo, siendo pensada para ofertarse como una asignatura optativa; en lo que respecta al trabajo del alumno se propone que sea (8) de trabajo colectivo al buscarse el esfuerzo y colaboración de todo el grupo para alcanzar el objetivo propuesto; en cuanto a la aceptación de lo enseñado se considera (9) dogmático ya que se propone una serie de contenidos y características previamente avaladas por el/la docente; y en lo que respecta al abordaje del tema de estudio, se considera que es (10) analítico al separar un todo (REA) en sus partes (características y criterios). Este ejercicio se realiza con cada uno de los objetivos específicos planteados en la planeación didáctica.

Para la evaluación de los aprendizajes se contempla contar con evaluación de tipo diagnóstico, coevaluación, formativa y sumativa y se describe en cada uno los criterios, evidencias, técnicas y los instrumentos que se proponen para alcanzar cada objetivo específico planteado. Los criterios y evidencias se contemplan con base a la propuesta expuesta por Tobón (2005, citado por Vargas, 2009), pudiendo ser de conocimientos (Identifica las diferencias y similitudes entre los recursos educativos de uso convencional y los REA); de proceso (Describe el proceso formativo en el cual se incluirá el RAE a desarrollar); o de producto (Instrumento de evaluación adaptado a las características del REA diseñado, las peculiaridades del público meta, los rasgos del contexto en el que se implementará, y que contribuya a la generación de una cultura participativa en la educación actual).

De este modo las propuestas de técnicas e instrumentos se basan en TenBrink (2008); por lo que se pretende lograr con la asignatura, se propone utilizar mayormente el análisis de diferentes productos que se pueden ir elaborando, y como instrumentos ocupar una lista de

verificación o escala de calificación; sin embargo, existen otras alternativas que se contemplaron con base a los contenidos y las evidencias que se pretenden lograr.

Se espera que la propuesta contribuya a que el curso pueda desarrollarse de la mejor manera posible, cumpliendo con los objetivos planteados y en aras del desarrollo de capital humano capacitado en la elaboración de REA de calidad.
