

# Diseñadores instruccionales del siglo XXI: cruzando las brechas perceptuales entre la identidad, práctica, impacto y desarrollo profesional

**Afsaneh Sharif<sup>1</sup> y Sunah Cho<sup>2</sup>**

1. Universidad de British Columbia (UBC), Canadá | [afsaneh.sharif@ubc.ca](mailto:afsaneh.sharif@ubc.ca)

2. Universidad de British Columbia (UBC), Canadá | [sunah.cho@ubc.ca](mailto:sunah.cho@ubc.ca)

Fecha de presentación: mayo de 2014

Fecha de aceptación: octubre de 2014

Fecha de publicación: julio de 2015

## Cita recomendada

Sharif, A. y Cho, S. (2015). Diseñadores instruccionales del siglo XXI: cruzando las brechas perceptuales entre la identidad, práctica, impacto y desarrollo profesional. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(3). págs. 72-86. doi <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i3.2176>

## Resumen

El propósito de este artículo es debatir sobre el estatus de los diseñadores instruccionales a través de un breve comentario sobre la historia del diseño instruccional, la comparación de los modelos de diseño instruccional y una presentación sobre la perspectiva de cómo los diseñadores instruccionales afrontan su identidad actual y su profesión, mientras buscan su desarrollo profesional. En este artículo hemos identificado varias razones para determinar por qué el esfuerzo de desarrollo profesional no es ideal para los diseñadores instruccionales. Estas razones incluyen una falta de prioridad que se da al desarrollo profesional a un nivel organizacional, el presupuesto y la financiación, la carga de trabajo individual y visiones y prioridades departamentales. Para hacer frente y superar estos factores, recomendamos una comunidad de práctica de diseñadores instruccionales dentro de las instituciones. Como el panorama de educación está cambiando constantemente, el área de diseñadores no se puede quedar estática. Para poder responder a todos los cambios, los diseñadores instruccionales no solo necesitan esforzarse en su aprendizaje continuo, también necesitan adoptar una práctica de mayor colaboración, mediante la que pueden compartir e intercambiar ideas y mejorar prácticas.

## Palabras clave

diseño instruccional, desarrollo profesional, mejora de la enseñanza, innovación de la enseñanza

## **21<sup>st</sup>-Century Instructional Designers: Bridging the Perceptual Gaps between Identity, Practice, Impact and Professional Development**

### Abstract

*The purpose of this paper is to discuss instructional designers' current status through a brief discussion of the history of instructional design, comparison of instructional design models, and a presentation of a perspective on how instructional designers cope with their current identity and profession while seeking professional development. In this paper, we identified various reasons for addressing why professional development effort is less than ideal for instructional designers. These include a lack of priority given to professional development at an organization level, budget and funding, individual workload, and departmental visions and priorities. In order to address and overcome these factors, we recommend an instructional designer community of practice within institutions. As the landscape of education is constantly transforming, the designers' field cannot stay static. To respond to all the changes, instructional designers not only need to strive for continuous learning but also to adopt a more collaborative practice, where they can share and exchange ideas and best practices.*

### Keywords

*instructional design, professional development, instructional improvement, instructional innovation*

## Introducción

El siglo XXI presenta retos a los educadores –incluyendo a los diseñadores instruccionales– por el hecho de que las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje y la tecnología evolucionan a un ritmo muy rápido. Hay muchos ejemplos en la literatura académica que hablan sobre quiénes son los diseñadores instruccionales, lo que hacen como profesionales, qué modelo de diseño instruccional usan y a qué tipo de retos se enfrentan generalmente (Cox y Osguthorpe, 2003; Gibbons, 2003; Gibby, Quiros, Demps y Liu, 2002; Rowland, 1992; Schwier, Hill, Wager y Spector, 2006). El propósito de este artículo es examinar el estatus actual de los diseñadores instruccionales a través de un breve comentario sobre la historia del diseño instruccional, la comparación de los modelos de diseño instruccional y una presentación de la perspectiva de cómo los diseñadores instruccionales se enfrentan con su identidad actual y su profesión mientras buscan su desarrollo profesional. Este artículo tiene como objetivo proporcionar una perspectiva de diseñadores para diseñadores.

Si bien ha habido muchas discusiones sobre cómo los diseñadores educacionales necesitan ser formados para su campo de estudio, hay literatura académica limitada que menciona lo que necesitan para ser instruidos y cómo necesitan continuar su desarrollo profesional. Cheong, Wettasinghe y Murphy (2006) hablan ampliamente sobre el cambio de los sistemas educativos y afirman que los diseñadores no deben quedarse estancados en su forma de pensar y necesitan continuar aprendiendo continuamente. El desarrollo profesional para los diseñadores instruccionales también está claramente enfatizado como una competencia para diseñadores por el International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (Consejo Internacional de Normas para Capacitación, Desempeño e Instrucción), que establece “Aplicar investigación y teoría a la disciplina del diseño instruccional y actualizar y mejorar conocimientos, habilidades y actitudes con respecto al proceso de diseño instruccional y su campo de aplicación” (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction, 2012). Las siguientes secciones se enfocarán a los diseñadores instruccionales, los modelos, los desafíos y las posibles soluciones.

## ¿Qué es un diseñador instruccional?

Richey, Fiels y Foxon (2001) especifican cuatro roles para el diseñador instruccional: analista, evaluador, especialista en e-learning y gerente de proyecto. Este cargo ha sido comparado con diferentes profesiones, tales como directores de cine (Gibby *et al.*, 2002), arquitectos e ingenieros estructurales (Gibbons, 2003), en cierta forma, por usar las mejores herramientas y tecnologías disponibles en diferentes capas y fases del diseño instruccional, con el fin de atraer y fidelizar a más clientes. En los últimos años, los diseñadores instruccionales han sido llamados “agentes de cambio social” (Schwier *et al.*, 2006) y “profesionales cívicos” (Yusop y Correia, 2012). La profesión asume diferentes títulos en distintas partes del mundo e incluso dentro de la misma institución.

## Definición e historia del diseño instruccional

El término *diseño instruccional* ha sido interpretado de varias formas sobre la base de teorías fundamentadas o por razones prácticas. La variación de términos y definiciones se debe a una temática común de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, estos conceptos desunificados a veces confunden a los diseñadores instruccionales y dificultan

la interpretación y comprensión de asuntos cruciales y cimientos relacionados con el diseño instruccional. Además, el cambio constante del panorama de la educación exige un diseño que pueda crecer y cambiar dentro de su contexto; por lo tanto, los elementos clave del diseño instruccional pueden pasarse por alto o, aún más, ser ignorados por determinados grupos debido a una falta de conocimiento o de contexto (Levy, 2003).

Se ha usado diferente terminología para caracterizar el área de diseño instruccional. Shrock (1995) usó el término *desarrollo instruccional* en un contexto más amplio para su descripción de la historia de esta disciplina. Para Shrock, el desarrollo instruccional es un enfoque de sistemas de autocorrección que buscan aplicar principios derivados de la ciencia al planeamiento, diseño, creación, implementación y evaluación de una instrucción eficiente y efectiva. Esta definición incluye un amplio rango de conceptos abiertos a diferentes interpretaciones en distintos modelos de diseño instruccional. El diseño instruccional incluye todos los procesos involucrados en optimizar aprendizaje y desempeño (Reiser, 2001a). Las siguientes descripciones incorporan la historia general del desarrollo instruccional y las teorías de aprendizaje.

Aunque el diseño instruccional tiene sus raíces en el estudio de la psicología instruccional, la relevancia del diseño instruccional fue establecida durante y después de la Segunda Guerra Mundial con enorme éxito al incorporar videos de capacitación en la Fuerza Aérea y el Ejército Americano (Reiser, 2001b). Skinner (1954) introdujo principios de conductismo en el aprendizaje en su publicación *The Science of Learning and the Art of Teaching*. El elemento clave de su teoría se basa en el refuerzo de las respuestas deseadas del estudiante. Su diseño instruccional hacía hincapié en la formulación de objetivos de comportamiento, dividiendo el contenido instruccional en pequeñas unidades, y recompensando las respuestas correctas frecuentemente y de inmediato. Otro famoso teórico instruccional fue Bloom. En 1956, dirigió un comité que introdujo la taxonomía de objetivos educacionales (Bloom, 1956). De acuerdo con Clark (1999), la taxonomía proveía a los instructores de una herramienta para decidir cómo impartir el contenido instruccional a los estudiantes de manera más eficiente. Sin embargo, en aquellos tiempos, todavía no se había ideado un proceso de diseño estandarizado.

Gagné (1965) desarrolló el análisis de objetivos de aprendizaje y la relación entre las diferentes clases de objetivos de aprendizaje y los diseños instruccionales apropiados. Debido a la llegada de la aplicación educacional de microordenadores, la utilización del desarrollo instruccional por organizaciones ajenas al sector instruccional, como entrenamiento militar, de negocios, para la industria y de productos para el consumidor (como videojuegos instruccionales), creció en los años ochenta. Merrill, Li y Johes (1991) expusieron que era necesario desarrollar nuevos modelos de diseño instruccional para acomodar las capacidades interactivas del nuevo ordenador.

En la década de los noventa, con la influencia del movimiento tecnológico, los enfoques constructivistas motivaron a los estudiantes a construir su propia comprensión y su significado de la realidad y las experiencias. Dick (1996) y Lebow (1993) intentaron ver cómo los principios constructivistas podrían mejorar la práctica del diseño instruccional. Asimismo, el uso de internet para el aprendizaje a distancia llevó a los diseñadores instruccionales a considerar cómo los cursos en línea podían ser minuciosamente diseñados dentro de este nuevo ambiente.

La llegada de los nuevos medios de comunicación en el siglo XXI ha traído innovaciones tecnológicas junto con nuevas maneras de acercamiento al aprendizaje y a la instrucción. Debido a la divergencia y compleja naturaleza de los procesos y las prácticas del diseño instruccional, el campo del diseño instruccional parece estar creciendo de manera más general y, a la inversa, también más específica. Los diferentes roles que los diseñadores instruccionales asumen bajo el nombre del campo de diseño instruccional dependen de los planes estratégicos de las instituciones y organizaciones, así como de los niveles personales de pericia de los diseñadores institucionales. Lo que está sucediendo en el campo del diseño instruccional a día de hoy genera muchas preguntas. Merrill (1996) distinguió

un nuevo paradigma del viejo paradigma de teorías instruccionales al enfatizar el concepto del usuario-diseñador. En el mismo sentido, Sahin (2009) introdujo los principios posmodernos del diseño instruccional (pluralidad, flexibilidad y humanidad) para responder a las preferencias y necesidades de los estudiantes del siglo XXI.

El siglo XXI requiere habilidades de aprendizaje más diversas y holísticas más que nunca debido al cambio de paradigma global en los contextos tecnológicos, sociales, económicos y culturales. Lo que ahora se debe considerar es un nuevo paradigma de diseño instruccional para ayudar a los estudiantes a afrontar las demandas del siglo XXI. Los diseñadores instruccionales necesitan ser flexibles y creativos para poder responder a las demandas de este continuamente cambiante contexto profesional.

En la siguiente sección, hablaremos de los diferentes modelos de diseño instruccional y brevemente los compararemos con el análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación (modelo ADDIE). Estas comparaciones ayudarán a argumentar por qué consideramos que los modelos de diseño instruccional necesitan ser más flexibles en esta disciplina cambiante y por qué el ámbito de los diseñadores no se puede quedar estático.

## Modelos de diseño instruccional

Los modelos de diseño instruccional proporcionan directrices o estructuras para ayudar a organizar los procedimientos para diseñar y desarrollar actividades educativas. Desde la perspectiva de un diseñador, varios modelos pueden ser usados en el proceso de diseño instruccional siempre que sean aplicables al contexto o la materia en particular. En otras palabras, un modelo puede ser más eficiente para diseñar un curso para dentistas y otro modelo para diseñar un curso de matemáticas. El objetivo de este artículo no es determinar cuál de los modelos es mejor, más bien tiene la finalidad de explorar algunos de estos modelos y encontrar vínculos entre ellos a través de la perspectiva del diseñador instruccional y cómo influyen en el enfoque y trabajo de los diseñadores.

Hay numerosos modelos de diseño instruccional (por ejemplo, Dick y Carey, Kemp, ASSURE y prototipado rápido), que de alguna manera son variaciones del modelo tradicional ADDIE (Culatta, 2011). ¿Por qué el modelo ADDIE? No es un concepto extraño para aquellos familiarizados con el ámbito del diseño instruccional. Aunque todavía hay cierta confusión en su enfoque, ADDIE parece ser el modelo más reconocido o término coloquial para el desarrollo instruccional entre los profesionales del diseño instruccional y la tecnología (IDT por sus siglas en inglés) (Bichelmeyer, 2005). Molenda (2003) argumenta que incluso ADDIE no podría ser un modelo, sino una etiqueta que abarca los procesos de desarrollo de la educación mediante un enfoque sistemático. Cada uno de los resultados de las fases ADDIE conduce a la etapa posterior. En la fase de análisis se identifica a los estudiantes *target*, los conocimientos existentes de los educandos, el ambiente de aprendizaje y los problemas y objetivos instruccionales. En la fase de diseño, que es sistemática y específica, se desarrollan y seleccionan los objetivos de aprendizaje, las tareas, las lecciones y los medios de comunicación. En la fase del desarrollo, se amplía el contenido y se utilizan las tecnologías apropiadas. En la fase de implementación, los instructores y estudiantes son capacitados en ambientes de aprendizaje y en otras tecnologías usadas en el curso. La fase de evaluación se repite durante todo el proceso en acciones formativas, y al final del proceso de desarrollo la evaluación es sumativa, en forma de retroalimentación de los estudiantes.

El modelo de diseño de Dick y Carey enumera un amplio y detallado proceso de diseño basado en la teoría de sistemas (Instruccion System Design o ISD por sus siglas en inglés), el cual empieza por identificar las metas instruccionales y termina con una evaluación sumativa (Lee y Lee, 1996). En este modelo, el proceso de desarrollo

instruccional se da en nueve fases. Los pasos secuenciales en este diseño (Dic, Carey y Carey, 2001) son los siguientes: (1) evaluar las necesidades para identificar la meta o las metas, (2) realizar un análisis de instrucción y analizar a los estudiantes y su contexto, (3) redactar las actividades de desempeño, (4) desarrollar instrumentos de evaluación, (5) desarrollar la estrategia instruccional, (6) desarrollar y seleccionar materiales instruccionales, (7) diseñar y aplicar evaluaciones formativas, (8) revisar la instrucción y (9) diseñar y aplicar evaluaciones sumativas. La fase de análisis en ADDIE es similar a las primeras dos fases de este modelo. La fase de redactar actividades de desempeño en el modelo de Dick y Carey es similar a la etapa de desarrollo en ADDIE, mientras que el paso de evaluación en ambos modelos significan lo mismo. Este modelo también es un modelo sistemático.

El diseño de Kemp es similar al de Dick y Carey en el hecho de que consta de nueve pasos, comenzando con la identificación de los problemas instruccionales y terminando con un proceso de evaluación. Este modelo pone el énfasis principalmente en las características de los estudiantes, así como en los recursos para apoyar la instrucción y las actividades de aprendizaje (Morrison, Ross y Kemp, 2010). Las nueve etapas del modelo mencionadas en Morrison, Ross y Kemp (2004) son las siguientes: (1) identificar los problemas instruccionales, (2) identificar las características de los estudiantes, (3) analizar las tareas, (4) diseñar los objetivos instruccionales, (5) diseñar el contenido secuencial, (6) diseñar estrategias instruccionales, (7) diseñar el mensaje, (8) desarrollar la instrucción y (9) desarrollar instrumentos de evaluación.

El modelo de prototipado rápido está inspirado en el desarrollo de software (Grant, 2010). Este modelo se usa para desarrollar materiales instruccionales en un ciclo de diseño-evaluación que continúa a lo largo de la vida del proyecto. El ciclo de este modelo no es tan detallado como el de ADDIE; sin embargo, su continuo ciclo de diseño-evaluación ha sido referido a veces como una manera de mejorar el modelo genérico ADDIE (Learning-Theories.com, 2012). El modelo de prototipado rápido consta de tres pasos: (1) prototipo, (2) revisión y (3) perfeccionado. Este modelo reduce costes y tiempo al usar un modelo funcional desde el principio en un proyecto para reducir las revisiones después. El diseñador, usando este modelo, reúne información mediante el análisis de las necesidades y el establecimiento de metas, después construye y usa un prototipo, y finalmente perfecciona y mantiene el diseño (Camm, 2012).

ASSURE es otro modelo ISD. ASSURE es un acrónimo derivado de las tareas asociadas con el modelo, que consisten en (A) analizar a los estudiantes, (S) establecer estándares y objetivos, (S) seleccionar estrategias, tecnología, medios y materiales, (U) utilizar tecnología, medios y materiales, (R) requerir la participación del estudiante y (E) evaluar y revisar (Culatta, 2011). Similar al ADDIE, este modelo comienza analizando a los estudiantes y termina con la evaluación y revisiones.

En el contexto del Centro de Enseñanza, Aprendizaje y Tecnología de la Universidad de British Columbia, hay cinco procesos de diseño y desarrollo principales: planificación, desarrollo, producción, implementación y evaluación (PDPIE) (Cho y Cronk, 2007). Este modelo de diseño es muy parecido al modelo híbrido de diseño propuesto por Passerini y Granger (2000), que también se compone de cinco fases –análisis, diseño, desarrollo, evaluación y entrega. Mientras que el diseño PDPIE no es el mismo que el del modelo ADDIE, es similar en otros aspectos. La primera fase del modelo PDPIE requiere la realización de un análisis de necesidades, que incluye las características de los estudiantes y las metas instruccionales. En la segunda fase, se determinan y desarrollan el contenido principal y la evaluación, así como las estrategias instruccionales. En la fase de producción, se concluye el contenido y se desarrolla en línea. La fase de implementación incluye la capacitación de los facilitadores, la entrega, el apoyo a los estudiantes y los recursos. Finalmente, la última fase, similar a la de ADDIE, incluye la evaluación en ambos formatos, el formativo y el sumativo.

La comparación entre el ADDIE y otros modelos se muestra en la tabla I.

**Tabla I.** Comparación del modelo ADDIE con otros modelos de diseño instruccional

LOS PASOS DEL MODELO DE DISEÑO INSTRUCCIONAL	FASES DEL MODELO ADDIE					
		Análisis	Diseño	Desarrollo	Implementación	Evaluación
	Dick y Carey	Análisis de necesidades para identificar las metas, análisis de instrucción, analizar a los estudiantes y el contexto	Desarrollar una estrategia de instrucción, desarrollar y seleccionar materiales de instrucción, diseñar la evaluación formativa, revisar la instrucción	Elaborar actividades de desempeño, desarrollar instrumentos de evaluación, desarrollar estrategia de enseñanza, revisar instrucción	Elaborar y seleccionar materiales didácticos	Llevar a cabo el diseño de la evaluación formativa, diseñar/ llevar a cabo la evaluación sumativa
	Kemp	Análisis de los problemas instruccionales, características de los alumnos y tarea	Desarrollar y diseñar estrategias de instrucción, diseñar la secuencia del contenido y diseñar el mensaje, diseño de elementos de evaluación	Desarrollo de instrucciones	Entrega e implementación instruccional y servicio de apoyo	Evaluación formativa, confirmativa y sumativa
	Prototipado rápido	Recopilación de información	Establecer objetivos, diseñar el prototipo, perfeccionarlo	Construir el prototipo	Usar el prototipo	Revisar
	ASSURE	Analizar a los estudiantes	Establecer normas y objetivos, seleccionar estrategias, tecnología, medios y materiales	Utilizar tecnología, medios y materiales	Requerir la participación del estudiante	Evaluar y revisar
PDPIE	Planificación	Desarrollo	Producción	Implementación	Evaluación	

Aunque se considera el estándar, una pregunta clave es si el modelo ADDIE puede seguir siéndolo en el siglo XXI. La fase de implementación del clásico ADDIE puede no ser ahora necesaria en el proceso de desarrollo, debido a la necesidad de entrega inmediata de contenido. Una amplia variedad de herramientas disponibles ahora permiten a los educadores distribuir y entregar el contenido de inmediato. El enfoque de diseño instruccional seguirá evolucionando para satisfacer las distintas necesidades que los educadores y educandos contemporáneos demanden. Los diseñadores instruccionales, por lo tanto, van a seguir diferentes modelos en función de sus necesidades particulares, situaciones y tareas. Esta sección también demuestra que no existe un modelo fijo que se deba seguir, pero sí varios modelos para responder a las diferentes demandas de enseñanza y aprendizaje en un campo en evolución. Con las bases de lo que es el diseño instruccional y varios modelos de implementación, a continuación exploraremos los retos de los diseñadores instruccionales.

## Retos de los diseñadores instruccionales

Somos diseñadoras instruccionales, que trabajamos en el mismo departamento/unidad, y nos hemos dado cuenta de que ejercemos diferentes conjuntos de habilidades y tenemos distintas experiencias en nuestra práctica diaria

del diseño instruccional debido a una gran variedad y ambigüedad en lo que practicamos. Debido a este descubrimiento, naturalmente nos intrigó cómo otros diseñadores instruccionales se ven a sí mismos como diseñadores instruccionales y qué retos afrontan.

## Método

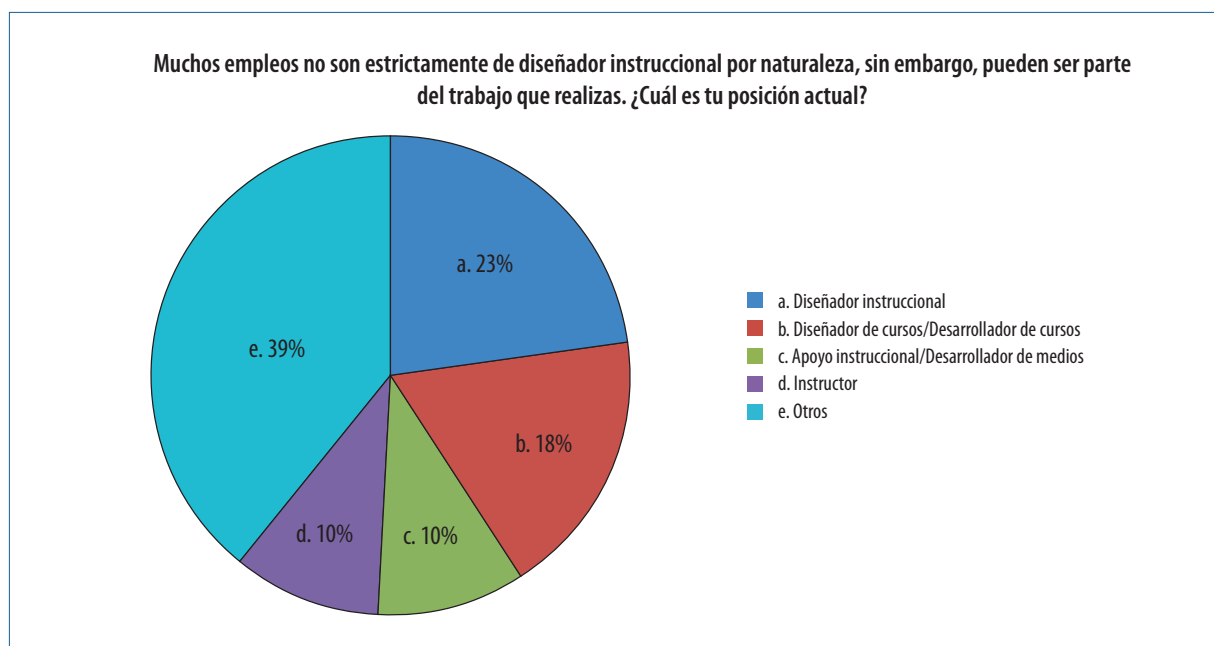
En mayo de 2011, realizamos una breve encuesta en un evento llamado Solamente Diseño Instruccional, celebrado en Vancouver, Columbia Británica, Canadá. Hubo sesenta participantes y estaba dirigido a profesionales de escuelas públicas o empresas privadas, que ejercieran de diseñadores instruccionales o estuvieran involucrados en el proceso de diseño instruccional. La encuesta nos aporta una descripción de los profesionales que se consideran involucrados en diseño instruccional, la percepción general del público sobre el papel del diseñador instruccional y los desafíos que afrontan los diseñadores instruccionales. Treinta y cinco participantes completaron la encuesta del diseñador instruccional.

### A. Identidad y naturaleza de nuestra práctica actual

Para identificar a los profesionales involucrados en el diseño instruccional, aunque fueran de diferentes áreas, una de las preguntas que se hizo fue "Muchos empleos no son estrictamente de diseñador instruccional por naturaleza, sin embargo, pueden ser parte del trabajo que realizas. ¿Cuál es tu posición actual?". En la figura 1 se expone la distribución de las respuestas a esta pregunta.

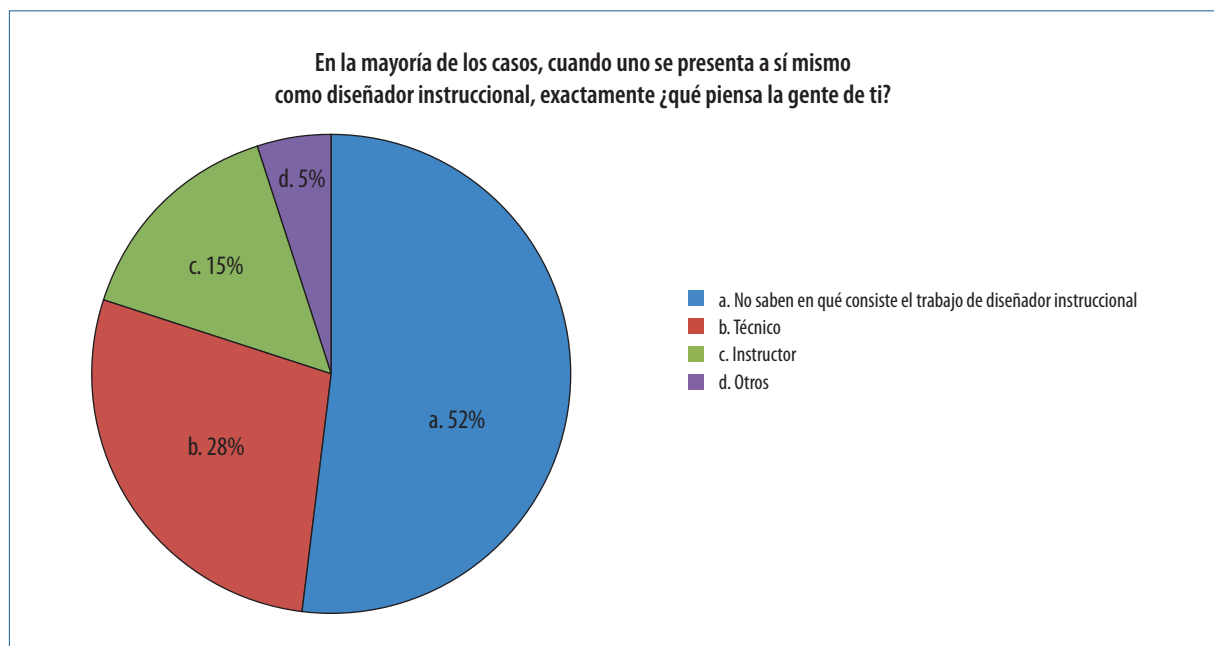
## Resultados

Figura 1. Posiciones actuales de los encuestados



Solo el 23% de los diseñadores instruccionales encuestados se autoidentificaron principalmente como diseñadores instruccionales, como se muestra en la figura 1. La mayoría se consideraron diseñadores de cursos/desarrolladores de cursos, apoyo instruccional/desarrolladores de medios y otras opciones en primer lugar. Mientras para muchos de los encuestados sus posiciones/títulos eran diferentes de diseñador instruccional, en su mayoría llevaban a cabo responsabilidades similares a las de los diseñadores instruccionales. Estas tareas incluyen diseñador de enseñanza, gerente de proyecto, consultor educacional, consultor de desarrollo instruccional, diseñador de programas de educación, analista de educación, gerente (facilitación y diseño de proceso), gerente de tecnología educacional, metadiseñador, coordinador de preparación de sistemas de gestión de aprendizaje para docentes, administrador, desarrollador de currículo, facilitador, gerente de programa, consultor de aprendizaje y especialista en tecnología educacional. Esto claramente demuestra que muchos educadores con diferentes títulos se consideran a sí mismos significativamente involucrados en el proceso de diseño instruccional y tienen un saber en común y un conocimiento de este. Las percepciones difusas del diseño instruccional no solamente se encuentran entre los diseñadores instruccionales, sino también entre el público en general. Para comprender la ambigüedad de la posición de las personas, otra pregunta que se hizo fue esta: "En la mayoría de los casos, cuando uno se presenta a sí mismo como diseñador instruccional, exactamente ¿qué piensa la gente de ti?". Véase la figura 2 para las respuestas a esta pregunta.

**Figura 2.** Qué piensa la gente acerca de los diseñadores instruccionales



De acuerdo con esta encuesta, el 52% de los diseñadores instruccionales encuestados contestaron que la mayor parte de las personas a las que se presentan no son conscientes de en qué consiste el diseño instruccional. Una vez que se presentan como diseñadores instruccionales, la mayor parte afirmaron que la gente piensa de ellos que son técnicos o instructores, como se muestra en la figura 2.

De acuerdo con Reiser (2001a), el diseño instruccional no fue conocido como un área propia hasta los años sesenta y esta novedad relativa deja a muchos diseñadores instruccionales en la oscuridad. Como resultado, el papel



del diseñador instruccional es vago. Las pobres percepciones de los diseñadores instruccionales podrían conllevar desafíos respecto a sus identidades; en algunos casos, los papeles no claros pueden impactar negativamente en el estatus de los diseñadores instruccionales en su área de trabajo. Una cantidad significativa de la literatura académica en el área del diseño instruccional ha planteado y debatido las preguntas y preocupaciones acerca de “quiénes somos” y “qué hacemos como profesionales” (Cox y Osguthorpe, 2003; Gibbons, 2003; Gibby *et al.*, 2002; Rowland, 1992; Schwier *et al.*, 2006). Los resultados de nuestra encuesta confirman que estas preguntas todavía se encuentran sin respuesta y que el rol del diseñador instruccional todavía no está bien definido.

Mientras que los diseñadores instruccionales todavía batallan con su identidad y títulos profesionales, examinar la naturaleza de su práctica actual se ha convertido en otra pregunta interesante que es necesario explorar en nuestro campo. Recientes investigadores han empleado diferentes métodos para responder a esta pregunta; algunos se centran en “qué tipo de práctica llevan a cabo los diseñadores instruccionales” (Cox y Osguthorpe, 2003; Gibbons, 2003; Rowland, 1992) y otros se centran en “por qué practican” (Schwier *et al.*, 2006).

Identificando diferentes títulos como el de diseñador instruccional, coordinadores de tecnología, especialistas de tecnología educacional, consultores de currículo, gerentes de capacitación, investigadores educacionales, profesores universitarios, consejeros y consultores, Schwier *et al.* (2006) demuestran que la principal preocupación de los diseñadores instruccionales no debería ser su identidad. Ellos ponen el acento en que los diseñadores instruccionales tienen identidades múltiples, múltiples roles y están involucrados en una multitud de actividades. Advierten a los diseñadores instruccionales de que “eviten la naturaleza ‘de baja calidad’ de las soluciones estándar y enfoques, rígidamente impuestas, como Malvina Reynolds nos recuerda” (Schwier *et al.*, 2006, p. 15).

En su investigación, que claramente está enfocada en por qué los diseñadores instruccionales practican en vez de en cómo practican, Schwier *et al.* (2006) entrevistaron a veinticinco diseñadores instruccionales, la mayoría de Canadá, y encontraron que los diseñadores instruccionales quizás estén actuando como agentes de cambio social más de lo que ellos creen. Explican la confusión acerca de por qué se consulta a los diseñadores instruccionales solo en el último momento, y es porque el entendimiento del “gran propósito” (p. 4) de los diseñadores instruccionales no es compartido y los diseñadores instruccionales se ven a sí mismos solamente como participantes clave en vez de como líderes.

Inouye, Merrill y Swan (2005) invitan a la disciplina y su profesión a considerar “ayuda” (p. 14) como una nueva alternativa para la preocupación principal del IDT. Van más allá y explican que teniendo la ayuda central de nuestra profesión, esto afectará a lo que somos, a lo que hacemos y a lo que sabemos como profesionales.

En una publicación reciente, Yusop y Correia (2012) dieron al diseño instruccional y a su naturaleza una nueva perspectiva al introducir la figura de los diseñadores instruccionales como profesionales con conciencia cívica. Afirmaron que los diseñadores instruccionales contribuyen al cambio social positivo a través de su trabajo de diseño y entablando relaciones sociales y comunicaciones con los clientes que requieren sus servicios.

En los párrafos previos hemos explorado y respondido a la identidad y naturaleza de los cuestionamientos de nuestra práctica ofreciendo una síntesis de la variedad de la relevante literatura académica que existe.

## B. Capacitando para el trabajo frente a la situación del mundo real

Parece que existe consenso entre los profesionistas de este campo sobre que existe discrepancia entre la manera como el diseño instruccional es enseñado y el modo como es practicado en situaciones del mundo real. Una cantidad significativa de reciente literatura de diseño instruccional indica diferencias en los requisitos de compe-

tencia tanto como posiciones en varios sectores y áreas de trabajo con respecto a la cultura organizacional (Cox y Osguthorpe, 2003; Larson y Lockee, 2009). Larson y Lockee (2009) dan un ejemplo de cómo habilidades como el análisis de brechas y el análisis de coste-beneficio no se ven a menudo en anuncios que busquen empleos de educación superior.

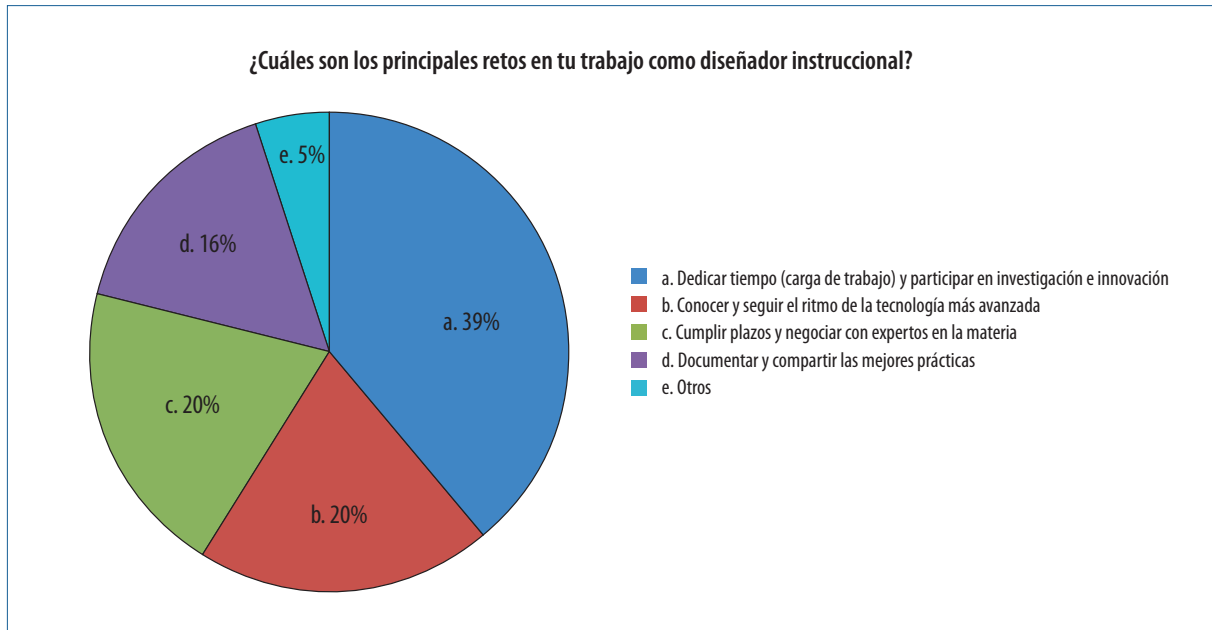
Respondiendo a estas diferencias, muchos profesionales IDT y docentes han enfatizado la inclusión de experiencia del mundo real, relevante y auténtica en diferentes ámbitos de trabajo tanto en sus programas como en las capacitaciones. Flexibilidad, preparación cultural del puesto de trabajo, internados y lectorados fueron considerados como otras técnicas y estrategias que se podían ofrecer en estos programas para tener a los diseñadores instruccionales preparados para situaciones del mundo real (Larson y Lockee, 2009, p. 16).

Mientras los diseñadores instruccionales se esfuerzan en ponerse al día con la tecnología, parece que se han olvidado del propósito principal de su profesión. Yusop y Correia (2012) enfatizan cómo publicaciones recientes apoyan la idea de que la mayor parte del entrenamiento actual prepara a los diseñadores para que sean técnicamente competentes, lo cual mina su poder transformativo para iniciar el cambio social. Ellos explican que los métodos recientes están también centrados en modelos (Gibbons, 2003) y, así, fracasan en abordar el alcance más amplio del conocimiento del diseño instruccional. Subrayan que los diseñadores deben estar capacitados para contribuir activamente a mejorar la vida pública o el aspecto cívico de su profesión. Por lo tanto, proponen aplicar el profesionalismo cívico en la capacitación IDT para preparar a los diseñadores instruccionales para que sean más socialmente conscientes y técnicamente competentes en el desempeño de su trabajo. Introducen, en este ámbito, un nuevo marco conceptual, denominado sistema de diseño instruccional cívico, adaptando el modelo de elementos organizacionales de Kaufman para explicar tres niveles de planeamiento organizacional. Dentro de este sistema, explican que un diseñador instruccional cívico funciona en tres niveles de diferente contexto: micro, macro y mega. También identifican cuatro características fundamentales de un diseñador instruccional cívico, sobre la base de categorización de las características de Hatcher de lo que es un profesional cívico (Yusop y Correia, 2012, p. 186). Estos componentes principales son creencias, conocimientos, habilidades y disposiciones. Concluyen que es evidente la falta de enfoque en la educación de los diseñadores para que contribuyan activamente a la mejora de la vida pública, y llaman a los educadores y académicos a incluir y enfatizar el aspecto cívico de la profesión IDT en su capacitación.

La literatura académica mencionada anteriormente ha enfatizado las habilidades sociales y cívicas de esta profesión, lo cual necesita mejorar cada día conforme la sociedad evoluciona y las demandas de los clientes cambian. Muchos educadores en este campo han enfatizado cómo los diseñadores instruccionales deberían desarrollarse a sí mismos profesionalmente para que puedan responder con confianza a los retos del diseño. Cheong *et al.* (2006), por ejemplo, proponen hábitos de aprendizaje de largo plazo para los diseñadores instruccionales. Mientras la importancia del desarrollo profesional continuo para los diseñadores es evidente, existen diferentes puntos de vista y discusiones sobre este tópico. En realidad, el desarrollo profesional no se da regularmente. Cheong *et al.* (2006) identifican dos razones que explican por qué el esfuerzo del desarrollo profesional es poco atractivo para los diseñadores instruccionales. Una es la falta de prioridad otorgada al desarrollo profesional a un nivel organizacional, y la otra es el presupuesto y la financiación.

Para explorar el desarrollo profesional y los retos de los diseñadores, preguntamos en nuestra encuesta: "¿Cuáles son los principales retos en tu trabajo como diseñador instruccional?". Más del 20% de los encuestados consideraron su carga de trabajo y la falta de tiempo como uno de los mayores retos que los frenan en la tarea de estar más involucrados en innovación e investigación.

**Figura 3.** Los principales retos de los diseñadores instruccionales



Además de las dos razones identificadas por Cheong *et al.* (2006), nosotros argumentamos que las cargas de trabajo individuales, como las visiones departamentales y prioridades, afectan igualmente al desarrollo profesional de los diseñadores. Los resultados de nuestra encuesta apoyan la idea de que la carga de trabajo es uno de los retos que pueden distanciar a los diseñadores de un desarrollo profesional apropiado. Nuestras propias experiencias como diseñadoras instruccionales con una experiencia en esta área de más de 10 años indican igualmente que, en algunos casos, aunque tengamos un plan de desarrollo profesional, nuestra capacitación pueda ser perjudicada debido a las prioridades de los departamentos.

## Debate y conclusiones

El diseño instruccional es un área dinámica y fluida. Su reciente aparición como un área de estudio reconocida e independiente y su aplicación hasta la hacen amorfa a veces. Este artículo ha explorado los retos que origina este estatus. Los cambios continuos y la evolución del campo del diseño instruccional obligan a los diseñadores instruccionales a adaptarse y a evolucionar constantemente. Esto es un reto en sí mismo, pero, más importante aún, origina otros casos de incertidumbre relacionados con identidad, estándares de industria inconsistentes y mantenimiento de dominio sobre nuestro campo. Estos temas deben ser abordados a largo y corto plazo para poder optimizar el papel del diseñador instruccional. A corto plazo, el requisito principal es, básicamente, actuar inmediatamente sobre el rápido crecimiento y desarrollo del campo, mientras que, a largo plazo, el progreso debe ser continuamente mantenido en un papel siempre cambiante.

Uno de los temas más importantes debatidos aquí ha sido "la falta de consistencia". La falta de consistencia en las expectativas y la identidad de los diseñadores instruccionales hace muy difícil lograr consistencia en los estándares de la industria. Esto, evidentemente, produce una incertidumbre en cómo la capacitación puede ser

estandarizada y práctica. Como resultado de esta falta de consistencia, muchos diseñadores instruccionales pueden sentirse confusos respecto a cómo pueden desarrollar mejor su papel en su área de trabajo. Además, esta posición requiere capacitación continua y desarrollo profesional, pero debido a la falta de tiempo, a cargas de trabajo pesadas y a otros factores, los diseñadores pueden no recibir la capacitación adecuada.

Debido a la naturaleza de este campo, estandarizar la capacitación y motivar el desarrollo profesional no resultan tareas simples. ¿Cómo pueden los diseñadores capacitarse lo suficiente para adaptarse a un panorama no estático mientras mantienen una profundidad de conocimiento y especialización para que puedan hacer valiosas contribuciones a su práctica? El desarrollo profesional necesita colaboración continua para que sea tan dinámico como lo es el dominio del diseño instruccional, con énfasis en un análisis constante y perfeccionamiento. El desarrollo profesional necesita preparar a los diseñadores no para un solo papel, sino más bien para una multitud de papeles. La preparación de los diseñadores instruccionales para su trabajo debe estar en línea con la naturaleza de su trabajo, la cual es innovadora y nunca está estancada. La creación de una comunidad de práctica podría ser una solución simple a los retos de los diseñadores en una institución. Nosotras, junto a otros diseñadores de la Universidad de British Columbia, hemos desarrollado una comunidad de práctica para el apoyo mutuo en el campo y la práctica del diseño instruccional. Los miembros de esta comunidad se reúnen cada seis semanas para debatir y resolver los retos del diseño como un equipo, compartir las mejores prácticas, valorar la literatura reciente sobre diseño instruccional y las innovaciones en este campo, conocer las nuevas tecnologías y herramientas, así como invitar a ponentes. Esta comunidad y sistema de colaboración nos permite mejorar nuestro desarrollo profesional y es una muy buena oportunidad para debatir sobre nuestros retos y resolverlos como equipo. Sin embargo, se requiere investigación adicional sobre si una comunidad de práctica de verdad avanza o es necesaria para el desarrollo profesional de los diseñadores instruccionales.

## Referencias

- Bichelmeyer, B. A. (2005). "The ADDIE model" — A metaphor for the lack of clarity in the field of IDT. *IDT Record*. Recuperado de [www.unco.edu/cetl/sir/clt/documents/IDTf\\_Bic.pdf](http://www.unco.edu/cetl/sir/clt/documents/IDTf_Bic.pdf)
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. Nueva York, NY: David McKay Co Inc.
- Camm, B. (2012). *Instructional Design and Rapid Prototyping: Rising from the Ashes of ADDIE*. *Social Learning Blog*. Recuperado de <http://www.dashe.com/blog/elearning/instructional-design-and-rapid-prototyping-rising-from-the-ashes-of-addie>
- Cheong, E., Wettasinghe, M. C. y Murphy, J. (2006). Professional development of instructional designers: A proposed framework based on a Singapore study. *International Journal on E-Learning*, 5(2), 197-219.
- Cho, S. y Cronk, D. (2007). *Developing effective learning experiences for online distance education courses*. Artículo presentado en la 21<sup>st</sup> Asian Association of Open Universities Conference, 29-31 de octubre de 2007, Kuala Lumpur, Malasia.
- Clark, D. (1999). *Bloom's taxonomy of learning domains*. Recuperado de <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/bloom.html>
- Cox, S. y Osguthorpe, R. T. (2003). How do instructional design professionals spend their time? *TechTrends*, 47(3), 45-47. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/BF02763476>

- Culatta, R. (2011). ASSURE. *Instructional design*. Recuperado de <http://www.instructionaldesign.org/models/assure.html>
- Dick, W. (1996). The Dick and Carey model: will it survive the decade? *Educational Technology Research and Development*, 44(3), 55-63. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/BF02300425>
- Dick, W., Carey, L. y Carey, J. (2001). *The systematic design of instruction* (5.ª ed.). Nueva York, NY: Addison-Wesley, Longman.
- Gagné, R. M. (1965). *The conditions of learning and theory of instruction* (1.ª ed.). Nueva York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Gibbons, A. S. (2003). What and how do designers design? A theory of design structure. *TechTrends*, 47(5), 22-25. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/BF02763201>
- Gibby, S., Quiros, O., Demps, E. y Liu, M. (2002). Challenges of being an instructional designer for new media development: A view from the practitioners. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 11(3), 195-219.
- Grant, M. M. (2010). *Comparing instructional design models*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/msquareg/comparing-instructional-design-models>
- Inouye, D. K., Merrill, P. F. y Swan, R. H. (2005). Help: toward a new ethics-centered paradigm for instructional design and technology. *IDT Record*. Recuperado de [http://www.indiana.edu/~idt/articles/documents/Inouye\\_print\\_version.pdf](http://www.indiana.edu/~idt/articles/documents/Inouye_print_version.pdf)
- International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (2012). *Instructional designer competencies*. Recuperado de <http://ibstpi.org/introducing-the-2012-instructional-design-competencies/>
- Larson, B. M. y Lockee, B. B. (2009). Preparing instructional designers for different career environments: A case study. *Educational Technology Research and Development*, 57(1), 1-24. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-006-9031-4>
- Learning-Theories.com (2012). ADDIE model. Learning-Theories.com knowledge base and webliography. Recuperado de <http://www.learning-theories.com/addie-model.html>
- Lebow, D. (1993). Constructivist values for instructional systems design: Five principles toward a new mindset. *Educational Technology, Research and Development*, 41(3), 4-16. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/BF02297354>
- Lee, H. S. y Lee, S. Y. (1996). *Dick and Carey model*. Recuperado de [http://www.umich.edu/~ed626/Dick\\_Carey/dc.html](http://www.umich.edu/~ed626/Dick_Carey/dc.html)
- Levy, S. (2003). *Six factors to consider when planning online distance education programs in higher education*. Recuperado de <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/spring61/levy61.htm>
- Merrill, D. (1996). What new paradigm of ISD? *Educational Technology*, 36(6), 57-58.
- Merrill, M. D., Li, Z. y Jones, M. K. (1991). Second generation instructional design (ID2). *Educational Technology*, 30(2), 7-14. Recuperado de <http://mdavidmerrill.com/Papers/ID1&ID2.PDF>
- Molenda, M. (2003). In search of the elusive ADDIE model. *Performance Improvement*, 42(5), 34-36. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/pfi.4930420508>
- Morrison, G. R., Ross, S. M. y Kemp, J. E. (2010). *Designing effective instruction: Applications of instructional design* (6.ª ed.). Nueva York, NY: Wiley.
- Passerini, K. y Granger, M. J. (2000). A development model for distance learning using the Internet. *Computers & Education*, 34(1), 1-15. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0360-1315\(99\)00024-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0360-1315(99)00024-X)
- Reiser, R. A. (2001a). A history of instructional design and technology. En R. A. Reiser y J. V. Dempsey (eds.), *Trends and Issues in Instructional Design and Technology* (págs. 57-67). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall College Division.
- Reiser, R. A. (2001b). A history of instructional design and technology: Part II: A history of instructional design. *Educational Technology, Research and Development*, 49(2), 57-67. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/BF02504928>

- Richey, R. C., Fields, D. C. y Foxon, M. (2001). *Instructional design competencies: The standards* (3.ª ed.). Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse.
- Rowland, G. (1992). What do instructional designers actually do? An initial investigation of expert practice. *Performance Improvement Quarterly*, 5(2), 65-86. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1937-8327.1992.tb00546.x>
- Sahin, M. (2009). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1464-1468. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.258>, <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.253>, <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.143>
- Schwier, R., Hill, J., Wager, W. y Spector, J. M. (2006). Where have we been and where are we going? Limiting and liberating forces in IDT. En M. Orey, J. McLendon y R. Branch (eds.), *Educational Media and Technology Yearbook* (págs. 75-96). Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Shrock, S. (1995). A brief history of instructional development. En G. J. Angling (ed.), *Instructional Technology: Past, Present, and Future* (2.ª ed.) (págs. 11-19). Englewood, IL: Libraries Unlimited Inc.
- Skinner, B. F. (1954). The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review*, 24, 86-97.
- Yusop, D. F. y Correia, A. (2012). The civic-minded instructional designers framework: An alternative approach to contemporary instructional designers' education in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 180-190. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01185.x>

---

## Sobre los autores

Afsaneh Sharif

[afsaneh.sharif@ubc.ca](mailto:afsaneh.sharif@ubc.ca)

Diseñadora senior instruccional/gerente de proyecto, Universidad de British Columbia (UBC), Canadá

La Dra. Afsaneh Sharif es una cualificada directora de proyecto, diseñadora instruccional, técnica educacional y especialista en aprendizaje en línea. Está interesada en implementar sus resultados de investigación y ponerlos en práctica. Gestiona el desarrollo y la entrega de cursos y proyectos de calidad en línea y mixtos en la Universidad de British Columbia. Trabaja en estrecha colaboración con los docentes para asegurar que su diseño de curso y desarrollo reúna los mejores estándares de prácticas, e incorpora tecnologías educacionales apropiadas para facilitar y evaluar el aprendizaje activo de los estudiantes. Sus intereses en particular incluyen la garantía de la calidad, accesibilidad, desarrollo de comunidades de aprendizaje, educación abierta, MOOC y diseño instruccional/aprendizaje.

University Services Building, Centre for Teaching, Learning, and Technology  
1170-2329 West Mall  
University of British Columbia  
Vancouver, BC  
Canadá V6T 1Z4

Sunah Cho

[sunah.cho@ubc.ca](mailto:sunah.cho@ubc.ca)

Coordinadora de aprendizaje flexible/profesora contratada, Universidad de British Columbia (UBC), Canadá

La Dra. Sunah Cho es coordinadora de la iniciativa de aprendizaje flexible, vinculada a la Universidad de British Columbia (UBC) y orientada a la mejora de la experiencia de aprendizaje en el aula. Como coordinadora de esta iniciativa, es responsable de la planificación, el desarrollo y la entrega de proyectos de aprendizaje flexible. Está interesada en aportar liderazgo en la aplicación de tecnología educacional e investigación de diseño y desarrollo de cursos (programas)/MOOC de aprendizaje a distancia/mixta/flexible. También imparte cursos en el máster de Tecnología educacional de la Facultad de Educación de la Universidad de British Columbia.

Irving K. Barber Learning Centre, Centre for Teaching Learning and Technology  
214-1961 East Mall  
University of British Columbia  
Vancouver, BC  
Canadá V6T 1Z1

Título original: 21<sup>st</sup>-Century Instructional Designers: Bridging the Perceptual Gaps between Identity, Practice, Impact and Professional Development



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en: <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>

