

Construcción de una rúbrica para el diseño instruccional de cursos en plataforma Moodle en contextos de formación docente

Construction of an Instructional Design Rubric for Moodle Platform Courses in Teacher Training Contexts

Adriana Irene Carrillo Rosas*

Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo

Rodolfo Ríos Ochoa**

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro"

Federico Ortega Enríquez***

Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora

Resumen

El presente trabajo corresponde al proceso de construcción de una rúbrica para el diseño instruccional y la elaboración de cursos en la plataforma Moodle. El objetivo de este documento es informar sobre el proceso de creación de la rúbrica para el diseño instruccional de cursos en plataforma Moodle en la que se involucró a las Unidades Académicas (UA) adscritas al Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESON). La estructura y el contenido de la rúbrica se basaron principalmente en la propuesta de Zabalza y Zabalza (2012), quienes plantean los elementos básicos que se deben considerar dentro de una planeación didáctica en ambientes universitarios. El procedimiento de construcción se dio en tres fases: (1) se generó una propuesta de diseño para su estructura y contenido; (2) se obtuvo la opinión de personas expertas en tecnología, referente al contenido de dicha propuesta, y se realizaron las observaciones necesarias, así como comentarios para especificar elementos del contenido; y (3) se compartió el instrumento de manera presencial con personal directivo y docente, para recibir sus aportaciones y comentarios con el fin de fortalecerlo e iniciar un pilotaje en las unidades académicas.

Palabras clave:

Diseño instruccional, plataforma Moodle, tecnología educativa

*Correo: a.carrillo@creson.edu.mx | Autora para correspondencia | <https://orcid.org/0000-0003-3762-133X>

**Correo: r.rioschoa@creson.edu.mx | <https://orcid.org/0009-0006-4372-609X>

***Correo: f.ortega@creson.edu.mx | <https://orcid.org/0009-0006-9027-0726>

Abstract

The present document corresponds to the design process of the rubric for instructional design and course development on the Moodle platform. The objective of this paper is to report on the process of creating the rubric for the instructional design of courses on the Moodle platform in which the Academic Units (UA) attached to the Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESON) were involved. The structure and content of the rubric were based mainly on the proposal of Zabalza and Zabalza (2012), who presented the basic elements that must be considered within didactic planning in university environments. The construction procedure occurred in three phases: (1) create a design proposal for its structure and content, (2) obtain the opinion of technology experts regarding its content, who made the necessary observations on the proposal made, as well as the comments to specify content elements, and (3) the instrument was socialized in person with managers and teachers, who provided comments to strengthen it and thus begin a pilot project in its implementation on the academic units.

Keywords:

Instructional design, Moodle platform, educational technology

INTRODUCCIÓN

La tecnología ha estado presente de manera continua en la educación (Area, 2009), de ahí que ha sido un gran apoyo en procesos administrativos y académicos que benefician el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En dicho contexto, en los últimos años aumentó el uso de las redes sociales y de diversas herramientas que tuvieron la función de ser gestores de aprendizaje (*Facebook, Whatsapp, TikTok, Instagram y Moodle*), y sin duda fueron determinantes en los procesos de comunicación, sobre todo en el trabajo de docentes y estudiantes. Tal escenario propició el auge de las plataformas digitales como medio de comunicación entre actoras y actores educativos (Alonso-García et al., 2021). Esta necesidad fue magnificada por la pandemia ocasionada por el Coronavirus (COVID-19), ya que se dejaron de llevar a cabo las clases de forma presencial en las instituciones escolares, aludiendo al derecho a la educación y a la salud (Acuerdo 24/03/20 del DOF).

Los sistemas de gestión del aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés, provenientes de *Learning Management Systems*), son plataformas que permiten la administración, seguimiento y comunicación de contenidos en espacios en línea (Doherety, 2010). Existen diversas plataformas educativas, ya sea con costo o de acceso abierto; en la actualidad, la que tiene un mayor número de personas usuarias a nivel global es Moodle con más de 393 000 000 (Moodle, 2024).

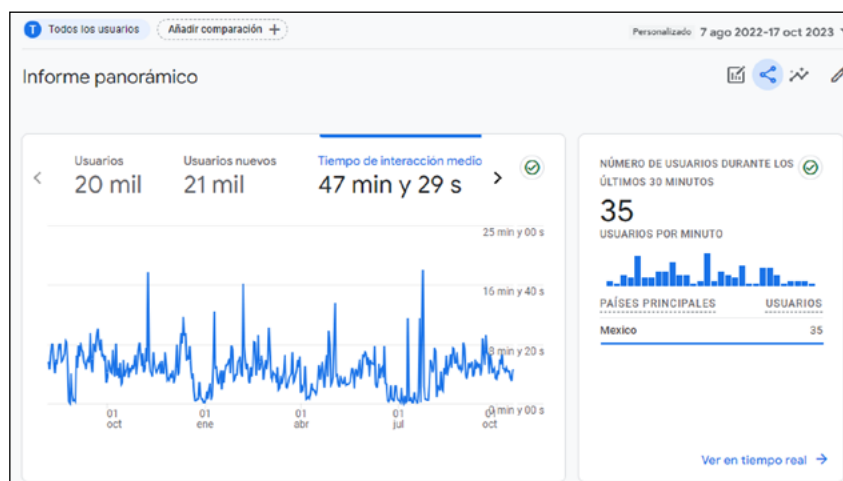
En el caso del Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESON), institución que tiene la rectoría de las Escuelas Normales y de los planteles de la Universidad Pedagógica Nacional en el estado de Sonora, se mantuvo una tendencia en el uso de la plataforma Moodle y se convirtió en una herramienta institucional, tanto para el estudiantado como para docentes en el desarrollo de sus actividades académicas.

El CRESO ha generado diversas iniciativas para impulsar el uso de tecnología educativa, a saber, foros y programas de formación continua que impactan en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A su vez, mantiene un acompañamiento a través de la Coordinación de plataformas a las y los Responsables de Tecnología de Información y Comunicación Educativa (RTICE), que son quienes llevan el seguimiento de Moodle en cada una de las Unidades Académicas (UA).

Tal como se mencionó con anterioridad, desde el CRESO se ha buscado impactar en los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de diversas estrategias impulsadas por la tecnología educativa, por tal razón, se monitorean de manera constante los indicadores sobre el uso de la plataforma institucional: Moodle.

En la gráfica que se comparte (ver Figura 1) se muestra el analítico del período que inició el 7 de agosto de 2022, fecha en que comenzó la recolección de datos, bajo los nuevos estándares de medición de datos de *Google Analytics*, y concluyó el 17 de octubre de 2023. Esta información alude a una de las escuelas más representativas y con mayor número de estudiantes de la institución, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (BYCENES). En la Figura 1 se puede apreciar que los picos de datos son consistentes y coinciden con las fechas del calendario escolar.

Figura 1. Informe panorámico generado dentro de la Aplicación de Google Analytics



Nota. Elaboración propia a partir de los datos de Google Analytics.

Partiendo de los datos presentados, se puede inferir que la utilización de herramientas digitales es una práctica que se ha establecido en la vida académica de las instituciones. Aun cuando oficialmente haya terminado la pandemia, los actores y actoras escolares continuaron su utilización con un mayor conocimiento de su manejo (Rivadeneira et al., 2022).

De acuerdo con Camacho et al. (2020), las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) deben provocar un cambio de paradigma en su uso, ya que son herramientas que han apoyado en una diversidad de procesos en el ámbito educativo, es decir, docentes y estudiantes se han enfocado a utilizarlas para ser más eficientes en los tiempos de trabajo, asimismo, para mejorar aspectos estéticos de la información, por mencionar algunos usos, no obstante, su involucramiento en procesos de aprendizaje ha sido poco (Esquivel, 2014).

En ese sentido, los autores plantean que las TIC no solo deben utilizarse como herramientas digitales, sino que deben trascender a las tecnologías de aprendizaje y conocimiento (TAC) para mejorar los aprendizajes, debido a que permiten al estudiantado una educación mayormente integral, ya que las TAC amplían en el cuerpo docente la visión “por las metodologías interactivas y contextualizadas que se apliquen en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Díaz-Guecha, & Márquez-Delgado, 2020, p. 18).

Al hablar de una interacción de ambientes virtuales con procesos de enseñanza y aprendizaje, es necesario rescatar el término de diseño instruccional para ambientes virtuales. En este sentido, Belloch (2012) explica que es “un proceso sistémico con actividades interrelacionadas que nos permiten crear ambientes que realmente faciliten, de forma mediada, los procesos de construcción del conocimiento” (p. 11). Existen diversos modelos de diseño, dependiendo de la teoría a la que se apeguen y del grado de complejidad sobre el que se espera desarrollar las experiencias de aprendizaje para el estudiantado.

Arshavskiy (2018) señala que la importancia de crear diseños instruccionales en línea radica en crear las condiciones para que los cursos sean eficientes, es decir, buscar cómo implementar los procesos de enseñanza y aprendizaje, con ajuste a las necesidades identificadas, ya sea a nivel asignatura, programa académico o institución. A su vez, Stefaniak (2024) explica que el proceso de diseño instruccional no es lineal, sino que es una serie de pautas o pasos que requieren de reflexión para atender los objetivos que se han planteado. Sin embargo, es importante siempre tener presente que algunas decisiones que se tomaron se tengan que modificar según la situación particular de cada uno de los cursos.

DESARROLLO

La construcción o diseño de instrumentos que permitan valorar la pertinencia de procesos de enseñanza y de aprendizaje es un reto para las personas que impulsan este tipo de documentos, debido a que deben apegarse con la mayor fidelidad posible a las realidades que enfrentan las y los docentes. Para tal planteamiento, se parte de cómo se han organizado las personas con el uso de las tecnologías, y en qué medida éstas se han manejado de forma intuitiva, aun cuando conceptualmente se tenga poco conocimiento de sus características. Considerando lo anterior, Díaz-Guecha y Márquez-Delgado (2020) comentan que existe una diversidad de herramientas para facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje: redes sociales, videojuegos, *gamificación* y las plataformas de gestión del aprendizaje, entre otras tantas.

En ese sentido, en noviembre de 2022, el CRESO presentó el *Manual para el uso de la plataforma LMS Moodle a los docentes y directivos de las UA*, con el propósito de mejorar la operatividad y el uso eficiente de la plataforma (CRESO, 2022): “se considera necesario establecer el presente manual que precisa las funciones y detalla los procesos para los coordinadores y usuarios de plataforma” (CRESO, 2022, p. 4). Sin embargo, en dicho manual no existen orientaciones didácticas sobre los contenidos mínimos que sería pertinente integrar en el diseño instruccional de un curso en el LMS institucional. Lo anterior motivó la construcción de un instrumento que permitiera brindar orientación y seguimiento para el uso de la plataforma Moodle de las personas usuarias en las UA, con el fin de fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los cursos que se trabajan en el CRESO. Con base en ello, el objetivo de este documento es informar sobre el proceso de creación de la *Rúbrica para el diseño instruccional de cursos en plataforma Moodle*, en la que se involucró a docentes y personal directivo de las UA adscritas al CRESO.

Es importante señalar que en las UA del CRESO se imparten programas de licenciatura, así como de posgrado —que incluye especialidades, maestrías y doctorados—, con modalidades diversas: presencial, semipresencial y virtual. En el caso de los programas de licenciatura, la totalidad son escolarizados, por lo que el uso de la plataforma Moodle se contempla como una herramienta opcional para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

DISEÑO Y DESARROLLO DE LA RÚBRICA PARA CURSOS EN MOODLE

Es así como, en el marco de la utilidad ya mencionada de la plataforma Moodle para la comunidad académica del CRESO y la falta de lineamientos de índole académico del manual vigente, surge la necesidad de contar con una rúbrica que ayude a

guiar el aprovechamiento de este recurso y, en consecuencia, coadyuvar a que los cursos implementados cuenten con los aspectos mínimos necesarios para construir ambientes de aprendizaje enriquecidos y pertinentes. A continuación, se describe cómo se llevó a cabo el proceso para el desarrollo del instrumento:

Primera fase

Para el diseño de este instrumento se retomaron diversos aspectos; en un primer momento, se puede incluir a Zabalza y Zabalza (2012), quienes plantean elementos a considerar dentro de una planeación didáctica en el contexto de los ambientes universitarios. Asimismo, se destacan los contenidos digitales propuestos por Redecker (2020), que deben integrarse a la LMS del CRESO. A su vez, se incluyeron términos específicos utilizados en los programas de estudio de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y Escuelas Normales (EN), ya que la oferta institucional para profesionales de la educación con base en sus programas académicos es muy diversa.

Este proceso se inició con una propuesta, considerando los siguientes niveles de desempeño: adecuado, intermedio, mínimo e insuficiente, así como aspectos que permitan visualizar el diseño de los cursos. No obstante, con base en Andrade (2000), se determinó utilizar la rúbrica como instrumento porque permite, de manera autorregulada, identificar buenas prácticas y brechas dentro del desarrollo de los procesos educativos. Respecto a esto, se establecieron los aspectos de presentación, planeación didáctica, estructura, actividades, recursos, evaluación y retroalimentación, los cuales se describen a continuación:

- **Presentación:** se refiere a que la persona usuaria indique el nombre del curso, persona responsable de este, los objetivos y una descripción breve del contenido en general.
- **Planeación didáctica:** este elemento describe si el o la docente muestra la planificación del curso, atendiendo elementos importantes de la misma, como los datos generales, propósitos, unidades de aprendizaje, estrategias didácticas, evaluación y referencias.
- **Estructura:** en este aspecto, se solicita que el diseño del curso se muestre separado por bloques o unidades de aprendizaje, las metas u objetivos de cada uno, una imagen alusiva al contenido y el periodo de aplicación y finalización de cada bloque o unidad de aprendizaje.
- **Actividades:** de acuerdo con la terminología que utiliza Moodle, se refiere a lo que el o la estudiante interactúa con la plataforma, en ese sentido, se solicita que el o la docente proponga foros, exámenes, interactivos, etcétera, además, que muestre una explicación de lo que el o la estudiante realizará con ello.
- **Recursos:** se refiere a que el o la docente utilice archivos de apoyo en PDF, PPT, videos, ligas de internet, entre otros elementos pertinentes a las actividades propuestas.

- **Evaluación:** se visualiza el proceso de evaluación, es decir, los indicadores de cada actividad propuesta, así como la ponderación de esta, la cual se refleja en el módulo de calificaciones.
- **Retroalimentación:** este aspecto refleja que el o la docente realice las retroalimentaciones acordes a las actividades o evidencias que el estudiante envíe a plataforma.

Segunda fase

La segunda fase, una vez concluida la propuesta de rúbrica, consistió en la validación de contenido por parte de personas expertas en el uso de herramientas tecnológicas y diseño instruccional en ambientes virtuales. Este paso se llevó a cabo retomando la visión de Parrado-Lozano et al. (2017), quienes sostienen tal realización para identificar el grado en que el instrumento representa aquello que se medirá. Los aspectos solicitados para analizar y validar fueron la presentación, planeación didáctica, estructura, actividades, recursos, evaluación y calificación y retroalimentación (ver Tabla 1).

Tabla 1. Comentarios de las personas expertas respecto a la rúbrica

Aspecto	Persona experta 1	Persona experta 2
Presentación	Sugerir incluir una sección de Bienvenida con los datos de identificación, nombre de la unidad formativa, requisitos previos, grupo, equipo docente, objetivos de aprendizaje, forma de trabajo, políticas, evaluación y bibliografía.	Sin comentarios.
Planeación didáctica	Indicar la planeación didáctica y temario del curso.	En la opción insuficiente, se debe agregar la palabra didáctica.
Estructura	Sin comentarios.	Sin comentarios.
Actividades	Desglosar la proporción de actividades esperadas (ejemplo: individual 49 %, equipo 51 %)	No hay claridad respecto a la definición de “lo esperado”.
Recursos	Agregar recursos que sean de acceso abierto, propios del docente.	La redacción “recursos de archivos” no es correcta, se debe usar un término que incluya archivos, enlaces, contenidos, etc. En la opción “insuficiente”, homologar el concepto de “repositorio de archivos”.
Ponderación	Indicar el tipo de modelo de evaluación (en este caso sumativa).	Sin comentarios.

Retroalimentación	Indicar temporalidad y lista de retroalimentación de cada actividad. Al final del curso, establecer un tiempo razonable para tener la calificación final.	Sugiere cambiar “no se califican/califican” por “se establece una calificación en...”.
Valoración general	Sin comentarios.	Existen oportunidades de mejora, homologar los conceptos para describir las acciones o actividades esperadas.

Nota. Elaboración propia con los comentarios de personas expertas.

Con base en las observaciones realizadas por las personas expertas, se reconstruyó el contenido de los aspectos sugeridos por ellas, siempre y cuando fueran pertinentes para el trabajo en las Escuelas Normales y en los planteles de las UPN, para después iniciar la última fase de construcción.

Tercera fase

En esta fase se procedió a presentar la rúbrica de manera presencial a los colectivos docentes de la institución. Previo a realizar estas visitas a las UA, se explicó en sesión de Consejo Académico la propuesta de la rúbrica y de someterla ante las y los docentes de las Escuelas Normales y de los planteles de UPN. Después de ello, se acudió de manera presencial a las 16 UA que conforman al CRESO, las cuales se encuentran localizadas en diversos municipios del estado de Sonora, con la finalidad de obtener los puntos de vista y retroalimentación del profesorado para enriquecer la propuesta.

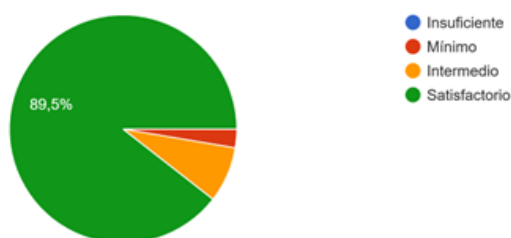
A través del diálogo, en dichas reuniones fue posible obtener comentarios críticos, así como percepciones sobre la rúbrica en lo relativo a su pertinencia en los aspectos esenciales, además de determinar si cumple el propósito de brindar acompañamiento al diseño instruccional que realiza el cuerpo docente para el uso de la plataforma, haciendo énfasis en que se trataba de una propuesta y que la versión final sólo se tendría hasta contar con la opinión completa del colectivo.

La opinión de docentes y personal directivo fue solicitada en cada una de las UA a través de un instrumento que consistió en 11 elementos, donde se identificaba, en una primera instancia, la UA de procedencia, seguido de diez reactivos. Cada uno de ellos contenía una escala de actitud como técnica, y como instrumento se eligió la de tipo Likert. Como explica Mejía (2005), esta escala permite conocer el grado de aceptación que se tiene con una afirmación, para después brindar a esas respuestas un valor numérico, con el fin de ponderar la calidad de cada uno de los diez elementos que integran la rúbrica. Aunado a esa escala, se brindó un espacio para sugerencias y comentarios sobre cómo mejorar cada uno de los aspectos.

El tipo de muestreo fue no probabilístico, de conveniencia, en el que, como mencionan McMillan y Schumacher (2005), se toma como base a aquellos sujetos que son accesibles o adecuados, en este caso las y los docentes y personal directivo de las UA del CRESO. En el proceso participaron aquellos/as que así lo desearon o que tenían alguna sugerencia o comentario sobre el contenido de la rúbrica, con lo que se obtuvo la participación de 38 personas, lo que representa 8.2 % de la totalidad de 461 personas que conforman los colectivos de las 16 UA del CRESO. Es importante hacer hincapié en que en este ejercicio no se buscaba representatividad estadística, sino que quienes tuvieran aportes los pudieran compartir. A continuación, en las figuras 2, 3, 4 y 5 se presentan algunos de los elementos destacables de las respuestas de los colectivos.

Figura 2. Aspecto de Estructura

En relación a la evaluación del aspecto Estructura consideras que su diseño es:
38 respuestas

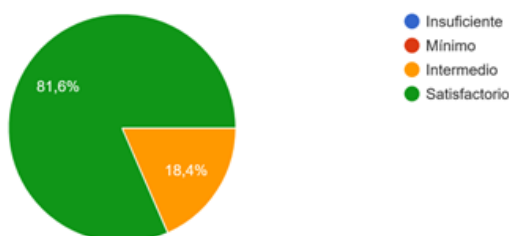


Nota. Gráfico de Google Formularios que resume porcentualmente los datos del aspecto.

Tal como se observa en la Figura 2, el apartado de *Estructura* fue considerado por las y los docentes y personal directivo de las UA como satisfactorio, con 85 %; mientras que 7.9 % de las respuestas estuvo inclinado por la opción de intermedio; por último, 2.6 % señaló que contiene lo mínimo. Es destacable que ninguna de las personas participantes seleccionó la opción de insuficiente.

Figura 3. Aspecto de Actividades

En relación a la evaluación del aspecto Actividades consideras que su diseño es:
38 respuestas

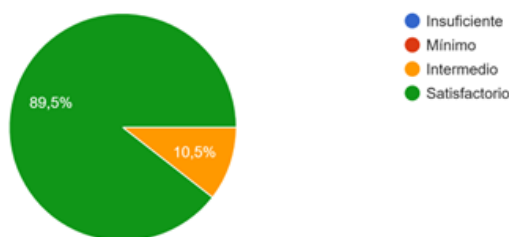


Nota. Gráfico de Google Formularios que resume porcentualmente los datos del aspecto.

En el aspecto de *Actividades*, 81.6 % de las personas encuestadas seleccionaron la opción de satisfactorio; mientras que 18.4 % de docentes y personal directivo señalaron en un nivel intermedio este elemento. Se infiere que el contenido agregado en este apartado les pareció adecuado.

Figura 4. Aspecto de Planeación Didáctica

En relación a la evaluación del aspecto Planeación Didáctica consideras que su diseño es:
38 respuestas

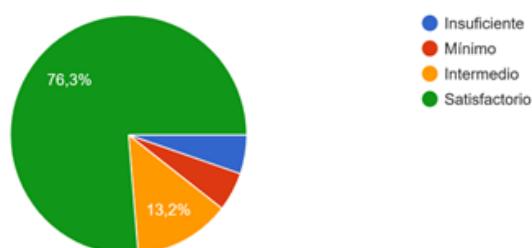


Nota. Gráfico de Google Formularios que resume porcentualmente los datos del aspecto.

Uno de los aspectos mejor evaluados dentro de la rúbrica fue el de *Planeación didáctica*, ya que 89.5 % lo señaló como satisfactorio y 10.5 %, como intermedio, así se mencionó anteriormente. En este aspecto se incluyeron los elementos básicos que se deben integrar en una planeación didáctica de nivel superior (Zabalza, & Zabalza, 2012) .

Figura 5. Aspecto de Retroalimentación

En relación a la evaluación del aspecto Retroalimentación consideras que su diseño es:
38 respuestas



Nota. Gráfico de Google Formularios que resume porcentualmente los datos del aspecto.

Contrario a la figura anterior, en el aspecto de Retroalimentación se tuvo un menor índice de respuestas en satisfactorio, ya que 76.3 % de las personas participantes señaló como satisfactorio este elemento, pero 23.7 % seleccionó las opciones de intermedio, mínimo e insuficiente, siendo este último el que tuvo un mayor número de selecciones con 13.2 % entre todos los elementos del instrumento, por consiguiente, fue uno de los puntos focales para hacer adecuaciones de la rúbrica.

Figura 6. Reactivo agregar uno o más aspectos



Nota. Gráfico de Google Formularios que resume porcentualmente los datos del reactivo.

Por último, se quiere destacar el reactivo donde se preguntó a las personas participantes sobre si era necesario agregar uno o más aspectos a evaluar, 89.5 % de ellas eligió la opción de no, mientras que el restante 10.5 % señaló que sí. Esto dio pauta para no agregar otro elemento a la rúbrica presentada en las unidades académicas.

Conversatorios

En el diálogo que se llevó a cabo de manera presencial con las y los docentes y personal directivo se tomaron notas a través de un anecdotario, que según Silipú (2012), es en el que se registran pasajes significativos que permiten tener una fotografía sobre ciertas conductas o acciones. Una de las sugerencias que las y los docentes realizaron fue la posibilidad de impulsar la creación de una academia estatal para generar diseños instruccionales, así como un repositorio donde estarían sus respaldos, con el propósito de compartirse y ser restaurados en los espacios de las y los docentes, generando a su vez iteraciones que podrían adecuarse a las necesidades específicas del estudiantado y su contexto.

A su vez, se mencionó la necesidad de construir de la mano con los colectivos docentes las políticas educativas institucionales de uso de tecnología, tanto para las y los docentes como para sus estudiantes, esto con relación a la creación de propuestas educativas innovadoras y de calidad.

Fase de cierre

Después de analizar las aportaciones que se hicieron en el apartado digital, así como aquellas sugerencias que se hicieron a través de los conversatorios llevados a cabo en las visitas presenciales, se modificó la propuesta. La versión donde se plasmaron todas las aportaciones de las personas expertas y del profesorado, así como titulares de las UA del CRESO concluyó con el siguiente instrumento:

RÚBRICA PARA EL DISEÑO INSTRUCCIONAL CURSOS EN PLATAFORMA MOODLE

Objetivo: identificar los elementos básicos del diseño instruccional, diseñados y desarrollados en los cursos de la plataforma Moodle con el fin de retroalimentar su implementación y coadyuvar en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en las Unidades Académicas del CRESO.

Aspecto	Insuficiente	Mínimo	Intermedio	Adecuado
Presentación	No indica datos sobre el curso.	Indica el nombre del curso y docente responsable.	Indica el nombre del curso, docente responsable, grupo y establece los objetivos del curso.	Indica el nombre del curso, docente responsable y establece los objetivos del curso. A su vez, ofrece una bienvenida y brinda medios para la comunicación asíncrona (correo institucional).
Planeación Didáctica	No presenta la planeación del curso en plataforma.	No presenta la planeación didáctica en plataforma, sólo se muestran de manera parcial algunos elementos de la misma.	Presenta la planeación para el semestre, sin embargo, sólo retoma tres de los principales elementos: datos descriptivos del curso, objetivo/propósito/competencia/unidad de aprendizaje, contenidos, indicaciones metodológicas, evaluación y referencias.	Presenta la planeación para el semestre con todos los elementos didácticos: datos descriptivos del curso, objetivo/propósito/competencia/unidad de aprendizaje contenidos, indicaciones metodológicas, evaluación y referencias.
Estructura	No se establecen los contenidos por bloques/unidades.	Separa en bloques/unidades el contenido del curso.	Separa en bloques/unidades el contenido del curso y coloca una etiqueta con el nombre de cada uno, con una explicación de los objetivos o metas a lograr en cada bloque.	Separa en bloques/unidades el contenido del curso y coloca una etiqueta explicando los objetivos o metas a lograr en cada bloque, con una imagen alusiva al contenido, así como la fecha esperada de inicio y término del mismo.

Actividades	No contiene actividades.	Contiene únicamente actividades para entrega de tareas, sin descripción de lo esperado.	Contiene actividades de tarea con explicación de lo que se pretende con ellas.	Contiene actividades de foros, tareas y otras más como examen, cuestionarios etc. y/o de tipo interactivo, con una correcta explicación de lo que se pretende con ellas.
Recursos	No cuenta con un repositorio de archivos dentro del curso.	Coloca recursos de archivos como PDF, PPT, entre otros, dentro del curso. Sin organización ni descripción de ellos.	Coloca recursos de archivos como PDF, PPT, entre otros, dentro del curso, pertinentes a las actividades con su respectiva descripción.	Además de colocar recursos de archivos como PDF, PPT, entre otros, dentro del curso, inserta vídeos, ligas a Internet pertinentes a las actividades. No coloca recursos que no serán utilizados en las mismas.
Evaluación	No establece ponderación en la calificación a las actividades.	Establece ponderación en la calificación a algunas actividades.	Establece ponderación en la calificación a todas las actividades.	Establece ponderación en la calificación a las actividades y se refleja correctamente en el módulo de calificaciones del curso.
Calificación y retroalimentación	No se establece una calificación ni se brinda retroalimentación de las actividades entregadas por el alumnado en los períodos marcados en la planeación didáctica.	Se establece calificación, pero no se brinda retroalimentación de las actividades entregadas por el alumnado. La asignación de calificaciones está fuera del período de la planeación didáctica.	Se establece calificación, pero no se brinda retroalimentación de las actividades entregadas por el alumnado. La asignación de calificaciones está dentro del período marcado por la planeación didáctica.	Se establece calificación y se brinda retroalimentación de las actividades entregadas por el alumnado. La asignación de calificaciones y la retroalimentación está dentro del período marcado por la planeación didáctica.
Observaciones:				

Nota. Elaboración con base en las sugerencias recibidas por personal docente y directivo.

Es importante destacar que la rúbrica es una propuesta de diseño instruccional básico que se espera sea de utilidad para aquellas/os docentes que tengan la iniciativa de trabajar con la plataforma institucional Moodle del CRESO, sin embargo, también puede ser base para otros entornos de aprendizaje mediados por tecnología.

CONCLUSIONES

A partir de este proceso de construcción y análisis de la rúbrica, el cual sigue vigente, debido a una próxima implementación, se concluye que dicho instrumento atiende aquello que el Manual de uso de plataforma Moodle en el CRESO no incluyó, es decir, da una orientación didáctica sobre los elementos más importantes que se deben tomar en cuenta para el diseño instruccional de los cursos en la LMS institucional. En tal contexto, la rúbrica se convierte en un apoyo para las y los docentes que desarrollan sus cursos en ella. Sin embargo, también se reconoce que es un primer esfuerzo por darle un giro académico a un documento cuya finalidad es técnica y administrativa.

Las aportaciones de las personas expertas permitieron solidificar la estructura y el contenido pertinente, de manera que las y los docentes de las UA realicen diseños instruccionales sustentados por elementos teóricos y metodológicos para el uso de la plataforma Moodle. A su vez, el diálogo y las aportaciones realizadas para la construcción de la rúbrica enriquecieron la discusión, tanto para este instrumento como para todo el proceso de evaluación del uso de la plataforma en el CRESO.

El objetivo de este trabajo se cumple: se documentó y a partir de ello se informó el proceso desarrollado para crear esta rúbrica, la cual constituye una sugerencia didáctica para todas/os aquellas/os entusiastas de la tecnología, ya que brinda orientaciones sobre los elementos básicos que debe incluir un curso que se diseña en el contexto de las Escuelas Normales y de los planteles de las UPN en el estado de Sonora.

Lo planteado en este documento fue un ejercicio colaborativo entre docentes de licenciatura y posgrado de las UPN y de las EN pertenecientes al CRESO, institución que pretende brindar opciones para el profesorado que de manera voluntaria utiliza la plataforma Moodle en los programas de licenciatura o para aquel perteneciente a los posgrados que tienen una práctica más arraigada en su uso.

Es importante señalar que este documento contiene elementos básicos capaces de ser integrados al diseño de cursos en línea en las EN y de los planteles de UPN del CRESO. Asimismo, no busca ser restrictivo, sino que es una propuesta enriquecedora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que es dable de modificación, según sean las necesidades del estudiantado, de los programas académicos o de las propias UA.

REFERENCIAS

- ACUERDO por el que se establecen las medidas preventivas que se deberán implementar para la mitigación y control de los riesgos para la salud que implica la enfermedad por el virus SARS-CoV2. Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 23 de marzo de 2020, (México).
- Alonso-García, S., Romero-Rodríguez, J., Marín-Marín, J., & Sadio-Ramos, F. (2021). Tecnología educativa para la agenda 2030: Objetivos de desarrollo Sostenible (ODS) ante la pandemia. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 14(2), 1-2.
- Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-18. <https://ascd.org/el/articles/using-rubrics-to-promote-thinking-and-learning>
- Area, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf>
- Arshavskiy, M. (2018). *Diseño instruccional para aprendizaje en línea*. Elearning Word.
- Belloch, C. (2012). *Diseño instruccional*. <http://www.uv.es/~bellochc/pedagogia/EVA4.pdf>
- Camacho, R., Rivas, C., Gaspar, M., & Quiñones, C. (2020). Innovación y tecnología educativa en el contexto actual latinoamericano. *Revista de Ciencias Sociales*, 26, 460-471. <https://repositoriobibliotecas.uv.cl/serveruv/api/core/bits-treams/c98c944b-8723-4403-8615-e09b7045e8e5/content>
- Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora. (2022). *Manual para el uso de la plataforma LMS Moodle*. http://cms.creson.edu.mx/uploads/MANUAL_PARA_EL_USO_DE_LA_PLATAFORMA_LMS_MOODLE_1_72f7591c34.pdf?updated_at=2023-03-10T16:27:30.118Z
- Doherty, I. (2010). Agile Project Management for e-learning development. *International Journal of E-learning & Distance Education*, 24 (1), 91-106. <https://www.ijede.ca/index.php/jde/article/download/605/1028?inline=1>
- Díaz-Guecha, L., & Márquez-Delgado, R. A. (2020). Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento como estrategias en la formación de los docentes de la Escuela Normal Superior de Cúcuta, Colombia. *Ánfora*, 2(48), 16-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357863806002>

- Esquivel, I. (2014). *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*. https://www.uv.mx/personal/iesquivel/files/2015/03/los_modelos_tecno_educativos__revolucionando_el_aprendizaje_del_siglo_xxi-4.pdf
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. McGrawHill.
- Mejía, E. (2005). *Técnicas e instrumentos de investigación*. UNMSM.
- Moodle. (2024). *Moodle documentation*. <https://moodle.com/about/>
- Parrado-Lozano, Y., Sáenz-Montoya, X., Soto-Lesmes, V., Guáqueta-Parada, S., Amaya-Rey, P., Caro-Castillo, C., Parra-Vargas, M., & Triana-Restrepo, M. (2016). Validez de dos instrumentos para medir la relación interpersonal de la enfermera con el paciente y su familia en la unidad de cuidado intensivo. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 18(1), 115-128. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=145243501008>
- Redecker, C. (2020). *Competencia Digital de los Educadores*. <http://europa.eu/!-gt63ch>
- Rivadeneira, F., Alcivar, D., Bermúdez, I., Zambrano, E., & Zambrano, N. (2022). Evaluación de las competencias docentes en la educación virtual. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 26(117), 80-88.
- Silipú, L. (2012). *Técnicas de entrevistas y observación*. AICN.
- Stefaniak, J. (2024). *Advanced Instructional Design Techniques*. Routledge.
- Zabalza, M., & Zabalza, M. (2012). *Planificación de la docencia en la universidad*. Narcea.