

ENSEÑANDO A ENSEÑAR:

La didáctica en la Educación Superior



© Jessica Mariuxi Macías Alvarado, Gardenia Alexandra Ramírez Aguirre, Lorena Marielisa González Granda, Maryuri Edid Cortez Morán, Viviana Beatriz González Barona, Jessica Vanessa Yépez Verduga, Gladis del Consuelo Vinueza Burgos, Roxana Paola Cetre Vásquez, Franklin Gregorio Macías Arroyo y Jefferson Aurelio Flor Montecé.



EDITORIAL
OPPORTUNE KAIROS

ENSEÑANDO A ENSEÑAR

La didáctica en la Educación Superior



- © Jessica Mariuxi Macías Alvarado
- © Gardenia Alexandra Ramírez Aguirre
- © Lorena Marielisa González Granda
- © Maryuri Edid Cortez Morán
- © Viviana Beatriz González Barona
- © Jessica Vanessa Yépez Verduga
- © Gladis del Consuelo Vinueza Burgos
- © Roxana Paola Cetre Vásquez
- © Franklin Gregorio Macias Arroyo
- © Jefferson Aurelio Flor Montecé

© Editorial OPPORTUNE KAIROS, 2025

Milagro, Guayas – Ecuador

<https://editorialecuatesis.com/omp/index.php/ecuatesis/catalog>

Primera edición, 2025

ISBN: 978-9942-7446-0-9

DOI: <http://doi.org/>

E-book

Open Access

Cita

Macías, J., Ramírez, G., González, L., Cortez, M., González, V., Yépez, J., Vinueza, G., Cetre, R. Macias, F., Flor, J. (2025). Enseñando a enseñar: La didáctica en la Educación Superior. Editorial OPPORTUNE KAIROS

© El presente libro ha sido evaluado y analizado mediante el proceso de doble par ciego con la finalidad de garantizar la viabilidad del contenido propuesto. El copyright permite la promoción de la expresión libre y favorece a la culturalidad de los autores y lectores. Por ello, queda estrictamente prohibida la reproducción o almacenamiento parcial o total de la obra sin la autorización de los titulares del copyright.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL.....	iv
ÍNDICE DE FIGURAS.....	vi
PRÓLOGO.....	vii
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I.....	4
LA TRANSFORMACIÓN DE LA DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: FUNDAMENTOS Y DESAFÍOS ACTUALES.....	4
CAPÍTULO II.....	21
MODELOS PEDAGÓGICOS EMERGENTES: DE LA INSTRUCCIÓN AL APRENDIZAJE ACTIVO.....	21
CAPÍTULO III.....	39
LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA UNIVERSITARIA: DISEÑO DE COMPETENCIAS, RESULTADOS Y EVALUACIÓN.....	39
CAPÍTULO IV.....	59
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD: ¿INSTRUMENTO DE MEDICIÓN O MOTOR DE MEJORA?..	59
CAPÍTULO V.....	79
TIC Y DIDÁCTICA UNIVERSITARIA: MEDIACIONES TECNOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO..	79
CAPÍTULO VI.....	101
EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL AULA UNIVERSITARIA: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA DIVERSIDAD.....	101
CAPÍTULO VII.....	120

DIDÁCTICA Y PENSAMIENTO CRÍTICO: ENSEÑAR A PENSAR EN LA UNIVERSIDAD.....	120
CAPÍTULO VIII	139
LA MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO: CLAVES DIDÁCTICAS PARA EL COMPROMISO CON EL APRENDIZAJE	139
CAPÍTULO IX.....	158
EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: REFLEXIONES PARA UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA	158
CAPÍTULO X	177
FORMAR A LOS FORMADORES: DIDÁCTICA PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO	177

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. LA TRANSFORMACIÓN DE LA DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS COMPARATIVO.....	17
FIGURA 2. MODELOS PEDAGÓGICOS EMERGENTES: ANÁLISIS COMPARATIVO	34
FIGURA 3. LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA UNIVERSITARIA: ANÁLISIS COMPARATIVO	53
FIGURA 4. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: ANÁLISIS COMPARATIVO.....	74
FIGURA 5. INTEGRACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS COMPARATIVO.....	94
FIGURA 6. POLÍTICAS INCLUSIVAS IMPLEMENTADAS: ANÁLISIS COMPARATIVO	115
FIGURA 7. PENSAMIENTO CRÍTICO COMO COMPETENCIA ESENCIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS COMPARATIVO.....	134
FIGURA 8. MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO: ANÁLISIS COMPARATIVO	153
FIGURA 9. EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: ANÁLISIS COMPARATIVO	171
FIGURA 10. FORMACIÓN DE FORMADORES Y LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE: ANÁLISIS COMPARATIVO	191

PRÓLOGO

La profesión docente, la idea de la enseñanza y el propósito mismo de la universidad en la sociedad moderna se encuentran bajo una presión sin precedentes en la educación superior del siglo XXI. Un análisis crítico y continuo de los fundamentos pedagógicos del trabajo universitario es más importante que nunca en un entorno globalizado y digitalizado, caracterizado por conflictos sociales, culturales y económicos. Conscientes de la necesidad de repensar la enseñanza desde perspectivas más inclusivas, humanísticas y significativas, un grupo de académicos colaboró para crear este libro, Enseñar a Enseñar: Didáctica en la Educación Superior.

Esta obra es el resultado de un esfuerzo colectivo que implicó dialogar, analizar y crear trabajos académicos que muestran diferentes perspectivas disciplinarias, estilos de enseñanza e intereses de investigación. Cada autor ha contribuido desde su experiencia profesional, el contexto de su institución y su dedicación a una educación que fomenta el pensamiento crítico, la equidad y la calidad. Esta diversidad de voces y enfoques no es un defecto; es una de las principales fortalezas del texto, ya que ofrece una visión completa, diversa y contextualizada de los problemas de la docencia en la educación superior.

El objetivo principal de este libro es fortalecer la función docente en la educación superior. Esto implica no solo transmitir conocimientos, sino también ser reflexivo, planificado, mediador y profundamente ético en el trabajo. En cada capítulo, los lectores encontrarán fundamentos teóricos, estrategias metodológicas, análisis institucionales y sugerencias específicas para repensar la docencia desde una perspectiva centrada en el estudiante, con base en nuevas ideas pedagógicas y el desarrollo de competencias integrales. La obra aborda temas importantes para mejorar la docencia, como la planificación de clases basada en las habilidades del estudiante, el uso de juegos y tecnología en el aula, la evaluación formativa, la inclusión escolar y la profesionalización del profesorado.

Se ha procurado que el contenido sea pertinente a la situación educativa en Ecuador, tomando como ejemplo específico la experiencia de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI). Esta institución ha servido como espacio de formación, práctica pedagógica e investigación para numerosos autores, y su mención en el texto es intencional, reflejando una dedicación tangible al fortalecimiento de la educación superior en el país. No obstante, los análisis y propuestas presentados en este libro son transferibles, adaptables y pueden enriquecerse en otros contextos académicos de América Latina, donde los desafíos suelen ser comunes.

Los autores.

INTRODUCCIÓN

El rol del profesorado universitario necesita repensarse desde nuevas perspectivas pedagógicas ante los importantes cambios que se están produciendo en la educación superior actual. El dominio de una disciplina específica ya no es suficiente; los docentes también deben comprender los principios didácticos que sustentan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se requieren métodos de enseñanza críticos, introspectivos y creativos debido a la complejidad del entorno actual, caracterizado por la diversidad estudiantil, el desarrollo de tecnologías educativas y las exigencias de una formación basada en competencias. Este libro busca mejorar el desempeño y la formación del profesorado universitario, ofreciendo sugerencias metodológicas y fundamentos teóricos que faciliten una instrucción eficaz y transformadora. De este modo, busca establecer la didáctica como un puente que conecta el conocimiento disciplinario con las necesidades de un mundo social en constante cambio.

El libro se divide en diez capítulos interconectados que abarcan gradualmente las principales facetas de la educación universitaria. Cada capítulo ha sido meticulosamente diseñado para ofrecer un análisis exhaustivo y pertinente de temas como los fundamentos de la didáctica, la planificación por competencias, las metodologías activas, el uso de la tecnología digital, la evaluación del aprendizaje y la profesionalización docente. Con la ayuda del método sugerido, el lector puede crear una comprensión integral y contextualizada de la práctica pedagógica universitaria, facilitando la adaptación de las técnicas de instrucción a diversos entornos académicos. Además de ofrecer estándares para una toma de decisiones pedagógicas bien informada, incorpora una reflexión crítica sobre los conflictos existentes entre los marcos institucionales, las políticas educativas y las realidades del aula.

El énfasis de este libro en situar el conocimiento pedagógico en el contexto de la educación superior ecuatoriana, con especial referencia a la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), es una de sus características únicas. La inclusión de análisis comparativos entre las prácticas institucionales de esta universidad y el contexto nacional enriquece el enfoque teórico al proporcionar experiencias situacionales

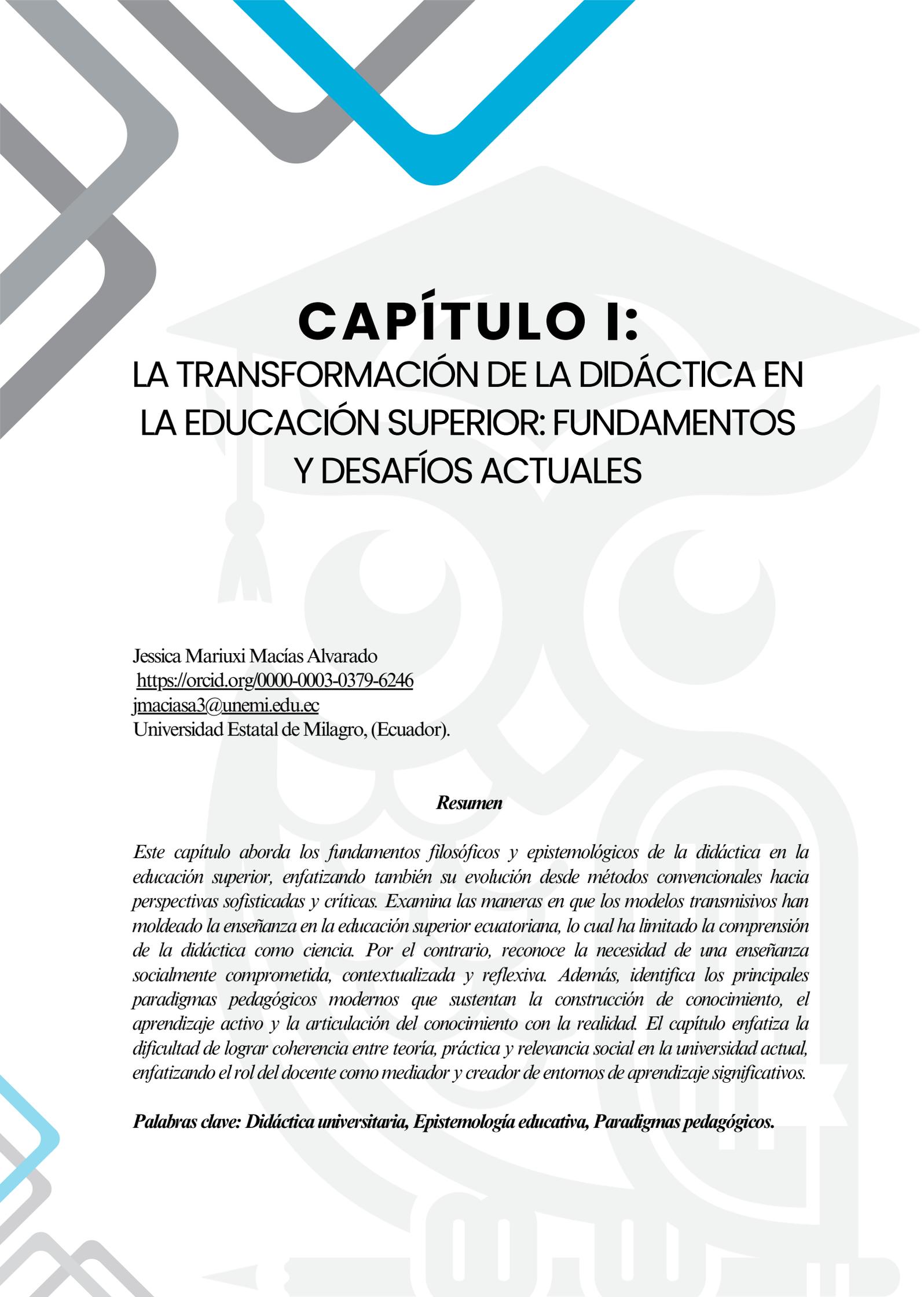
y evidencia empírica. El objetivo es demostrar cómo las circunstancias socioculturales, las regulaciones curriculares y las políticas públicas del país inciden en el desarrollo de una didáctica pertinente, adaptable y con conciencia social. Al implementar este enfoque contextual, reforzamos la idea de que la docencia universitaria no puede disociarse de la realidad del entorno y de las características de los estudiantes que pretende educar. La experiencia de la UNEMI también puede servir como lente para reconsiderar los procedimientos estándar y generar ideas contextualizadas para otras universidades.

El libro también define al profesor universitario como sujeto crítico, investigador de su práctica y agente de cambio dentro del sistema educativo. Este método promueve una pedagogía dialógica, interactiva y centrada en el estudiante, alejándose de los modelos convencionales que se centran en la difusión de información. En sus páginas, sugiere un método de instrucción que puede crear entornos de aprendizaje inclusivos, cooperativos y emocionalmente cargados, donde el conocimiento se desarrolla a través de la experiencia, la interacción y la introspección. El profesor que se describe aquí es un aprendiz permanente, abierto a nuevas ideas, con la flexibilidad suficiente para adaptarse a circunstancias cambiantes y crítico con sus propios métodos. Durante este proceso, la didáctica se convierte en un instrumento vital para generar cambios significativos en la enseñanza universitaria y, en consecuencia, en la sociedad.

La propuesta teórica y metodológica del libro se basa en un amplio marco bibliográfico que incluye autores pedagógicos tanto clásicos como modernos, como Freire, Camilloni, Imbernón, Zabalza y Morin, cuyas obras se han adaptado a las demandas de la educación superior latinoamericana actual. Con el fin de brindar a los lectores una sólida base epistemológica, así como recursos relevantes y contextualizados, el libro combina fundamentos teóricos con sugerencias útiles. Desde esta perspectiva, el libro se alinea con los desafíos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, así como con los compromisos globales de brindar una educación humanística de alta calidad y equitativa.

Al mismo tiempo, este libro cumple una función formativa que va más allá de los recursos informativos: pretende ser una herramienta para que el profesorado universitario la utilice para la autoevaluación y el desarrollo continuo. Se incluyen directrices en cada capítulo para ayudar a los lectores a revisar sus métodos de enseñanza, considerar sus propias ideas pedagógicas y crear ideas creativas y pertinentes para la intervención docente. Ofrece una oportunidad para reconsiderar la instrucción desde una perspectiva transformadora a través de estudios de caso, ejemplos contextualizados, referencias normativas y recomendaciones metodológicas. La participación activa de este libro es crucial para forjar comunidades colaborativas y ayudar al crecimiento profesional.

El contenido de este libro aborda las necesidades de formación del profesorado universitario en un entorno que exige cambio, creatividad y una dedicación moral a la docencia. Es una herramienta útil tanto para la formación inicial como para la continua gracias a su contenido, que combina teoría y práctica, análisis contextual y recomendaciones prácticas. El objetivo final es mejorar la calidad de la educación superior contribuyendo a la construcción de instituciones más inclusivas, democráticas y con conciencia social mediante el desarrollo didáctico del profesorado. Esperamos que esta obra ayude a los lectores a comprender el poder transformador de la docencia dedicada al aprendizaje, la equidad y la justicia educativa, y a redefinir la enseñanza universitaria.



CAPÍTULO I:

LA TRANSFORMACIÓN DE LA DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: FUNDAMENTOS Y DESAFÍOS ACTUALES

Jessica Mariuxi Macías Alvarado

<https://orcid.org/0000-0003-0379-6246>

jmaciasa3@unemi.edu.ec

Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Resumen

Este capítulo aborda los fundamentos filosóficos y epistemológicos de la didáctica en la educación superior, enfatizando también su evolución desde métodos convencionales hacia perspectivas sofisticadas y críticas. Examina las maneras en que los modelos transmisivos han moldeado la enseñanza en la educación superior ecuatoriana, lo cual ha limitado la comprensión de la didáctica como ciencia. Por el contrario, reconoce la necesidad de una enseñanza socialmente comprometida, contextualizada y reflexiva. Además, identifica los principales paradigmas pedagógicos modernos que sustentan la construcción de conocimiento, el aprendizaje activo y la articulación del conocimiento con la realidad. El capítulo enfatiza la dificultad de lograr coherencia entre teoría, práctica y relevancia social en la universidad actual, enfatizando el rol del docente como mediador y creador de entornos de aprendizaje significativos.

***Palabras clave:* Didáctica universitaria, Epistemología educativa, Paradigmas pedagógicos.**

Introducción

Ante la necesidad de adaptar los métodos de enseñanza ante un mundo cada vez más complejo, interconectado y cambiante, la didáctica en la educación superior ha recuperado protagonismo en el debate académico actual. Durante mucho tiempo, la lógica de la transmisión lineal del conocimiento sirvió de base para la enseñanza universitaria. El profesor era visto como la autoridad epistemológica y el estudiante como el receptor pasivo. Este modelo ha sido superado por problemas contemporáneos, como la diversidad estudiantil, el acceso masivo a la información y las nuevas formas de producción de conocimiento, lo que exige un cambio significativo en la lógica pedagógica (Camilloni, 2007; Zabalza, 2012). En este nuevo contexto, la didáctica pasa de ser una técnica directa a una praxis reflexiva centrada en la creación de procesos de enseñanza-aprendizaje contextualizados, significativos y críticos.

El acelerado cambio social que impacta directamente a la universidad y a sus grupos de interés ha sido uno de los factores decisivos de esta transformación. Un perfil estudiantil más diverso y crítico, con diversas expectativas de aprendizaje, se ha visto moldeado por los cambios en las estructuras familiares, las persistentes disparidades económicas, el auge de nuevos movimientos sociales y la influencia de las redes digitales. Debido a estas circunstancias sociales, los enfoques educativos deben considerar las realidades de las personas, reconocer las diversas trayectorias vitales y ser capaces de crear condiciones equitativas para el éxito académico, la retención y el acceso (UNESCO, 2019). En este sentido, la docencia en la educación superior debe basarse en un compromiso ético y político con la justicia social, la inclusión y el desarrollo integral de la ciudadanía.

Simultáneamente, los avances tecnológicos han provocado una disrupción sin precedentes en la forma en que enseñamos y aprendemos. Además de alterar los recursos disponibles para la instrucción, el desarrollo de entornos virtuales y herramientas interactivas, así como las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), también ha alterado los tiempos, los lugares y los ritmos del aprendizaje. Al incorporar las TIC de una manera pedagógicamente significativa, en lugar de instrumental, el profesorado universitario puede replantear su rol como mediadores del

conocimiento en este nuevo ecosistema digital (Cabero y Llorente, 2020). Este requisito requiere no solo la adquisición de competencias digitales avanzadas, sino también una comprensión crítica de las mediaciones tecnológicas y sus efectos en el desarrollo de la ciudadanía y el pensamiento.

La necesidad de repensar los métodos de enseñanza desde una perspectiva flexible, colaborativa y centrada en el estudiante se ha puesto de manifiesto con el auge de la educación en línea, los modelos híbridos y el aprendizaje móvil. Ante estos avances, un modelo en red, disperso y multirreferencial debe sustituir la comprensión convencional del aula como un espacio físico cerrado y del docente como única fuente de autoridad. Por consiguiente, la docencia universitaria del siglo XXI necesita promover entornos de aprendizaje dinámicos, individualizados y flexibles que fomenten la independencia, la creatividad y la creación colectiva de conocimiento (Salinas, 2004). Integrar estos recursos con objetivos educativos específicos, acordes con las exigencias de la situación, supone un reto.

Los métodos que sustentan la docencia universitaria también han experimentado un cambio sustancial. El paradigma centrado en el aprendizaje, que reconoce al estudiante como sujeto activo, creador de conocimiento y participante crucial en el proceso educativo, ha sustituido gradualmente al paradigma centrado en la enseñanza (Coll, 2004). Este cambio de estrategia implica un cambio metodológico que prioriza el trabajo por proyectos, la resolución de problemas, el aprendizaje significativo y otras técnicas proactivas que fomentan la argumentación, el pensamiento crítico y la introspección. Como resultado, la didáctica se centra ahora en crear experiencias que involucren las capacidades cognitivas y socioemocionales del alumnado, en lugar de limitarse a impartir información.

Por otro lado, el modelo educativo basado en competencias ha tenido un impacto significativo en los métodos de enseñanza y el desarrollo curricular. Esta perspectiva fomenta la integración de valores, actitudes, habilidades y conocimientos en contextos pertinentes y prácticos. Por lo tanto, la docencia universitaria debe desarrollar métodos que expresen los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales del aprendizaje y fomenten la aplicación de lo aprendido

a la vida social, profesional y personal de los estudiantes (Tobón, 2013). Este método enfatiza el desarrollo de habilidades como la resolución de problemas, la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la responsabilidad ética, sin subestimar la importancia del conocimiento disciplinario. En cambio, exige un rediseño de cómo se crea, se enseña y se evalúa.

Debido a esto, el rol del profesorado universitario también está evolucionando. Ya no basta con ser una autoridad en su campo; ahora se espera que creen entornos de aprendizaje, faciliten experiencias significativas, actúen como mentores reflexivos y fomenten el desarrollo integral de sus estudiantes (Imbernón, 2017). Para cumplir con este requisito, se requiere una sólida formación pedagógica, una mentalidad de superación constante y la disposición para interactuar con la práctica. También implica la capacidad de colaborar con otros, incorporar enfoques interdisciplinarios y adaptarse a las exigencias del contexto social y tecnológico.

La transformación de la didáctica en la educación superior debe comprenderse como un proceso continuo, dinámico y situado. No se trata de aplicar modas pedagógicas o herramientas digitales de manera aislada, sino de construir una práctica docente crítica y fundamentada, capaz de responder a los retos de nuestro tiempo. La didáctica debe vincularse con la investigación, la innovación y la responsabilidad social universitaria, en un esfuerzo colectivo por democratizar el conocimiento, promover el pensamiento crítico y contribuir a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria (Freire, 1996). Solo así la universidad podrá cumplir con su misión formativa en un mundo cada vez más incierto y desafiante.

Desarrollo

El primer paso para transformar la didáctica universitaria es desafiar los marcos convencionales que consideran la instrucción como un acto de transmisión unilateral. En su lugar, se están popularizando los métodos que se adhieren a las teorías constructivistas y socioculturales y enfatizan los aspectos dialógicos, colaborativos y situados del aprendizaje. La universidad debe fomentar la creación colectiva de conocimiento en lugar de simplemente reproducirlo, permitiendo a los estudiantes participar activamente en su educación. Según esta nueva

perspectiva, los educadores deben dejar de ser los principales expositores y asumir el rol de facilitadores, creando conexiones entre el material académico y las experiencias de sus estudiantes. Cuando el conocimiento se personaliza, se contextualiza y se vincula a la realidad social del alumnado, se produce un aprendizaje significativo (Coll, 2004).

Las metodologías activas han cobrado cada vez mayor relevancia en este contexto como una táctica clave para transformar la forma de enseñar. Al involucrar al alumnado en actividades que requieren análisis, reflexión y producción, estos enfoques buscan superar su pasividad. La clase invertida, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en problemas (ABP) son algunos de los más destacados; todos buscan fomentar habilidades como la autonomía, el pensamiento crítico y la toma de decisiones. Para que se utilicen eficazmente, los educadores deben ser capaces de crear entornos que fomenten la colaboración, la creatividad y la construcción de conocimientos, así como escenarios de enseñanza complejos pero pertinentes (Prieto, 2020).

Con su adopción generalizada en las reformas curriculares latinoamericanas, el enfoque por competencias ha replanteado los objetivos de la educación superior y ha puesto énfasis en el desarrollo integral del estudiante. Para garantizar la relevancia social y profesional del aprendizaje, esta perspectiva fomenta la expresión de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en entornos reales. Para superar la fragmentación del conocimiento y promover una educación integral, la didáctica debe asumir el reto de vincular el contenido académico con las problemáticas del mundo real. Según Tobón (2013), esto implica considerar al estudiante como un actor capaz de intervenir crítica y propositivamente en la realidad y aplicar lo aprendido en la escuela tanto a su vida personal como profesional.

Como resultado de esta nueva estrategia, los modelos de evaluación del aprendizaje también han tenido que reconsiderarse. Evaluar procesos complejos como la resolución de problemas, la toma de decisiones morales o el trabajo en equipo resulta difícil con métodos que se centran únicamente en exámenes memorísticos o pruebas objetivas. Por consiguiente, se sugiere el uso de técnicas de evaluación más

exhaustivas y formativas, como portafolios, estudios de caso, rúbricas analíticas, autoevaluación y evaluación entre pares, entre otras, para monitorear el progreso, identificar logros y brindar retroalimentación sobre el proceso de aprendizaje. Según Boud y Falchikov (2007), la evaluación se convierte así en un componente pedagógico esencial que sirve para guiar y mejorar el aprendizaje, además de certificar los conocimientos.

La integración de las tecnologías digitales ha posibilitado nuevos entornos de aprendizaje, lo que ha transformado significativamente los procedimientos educativos. Las aulas virtuales, los recursos multimedia, las plataformas de gestión académica y los entornos gamificados han creado oportunidades antes inimaginables para ampliar los límites del aula tradicional y personalizar la instrucción. Sin embargo, este cambio no está exento de conflictos, ya que, si la tecnología no se utiliza de forma crítica, puede resultar en una tecnificación de la educación sin fundamento pedagógico. Por lo tanto, el reto no reside solo en dominar las TIC, sino también en incorporarlas a la planificación didáctica de forma significativa para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cabero y Llorente, 2020).

Promover la alfabetización digital crítica en el alumnado es esencial, además del aspecto instrumental de la tecnología. Enseñar a los alumnos a encontrar, seleccionar, evaluar y verificar fuentes fiables se convierte en una habilidad cívica crucial en un mundo rico en información. Para ayudar a las personas a ser capaces de participar activamente en la sociedad del conocimiento, la educación moderna debe promover la reflexión sobre el uso moral, responsable e innovador de la tecnología. Esto implica cultivar el pensamiento crítico, potenciar las habilidades metacognitivas y aumentar la conciencia de las oportunidades y los riesgos asociados al mundo digital (Area, 2018).

La interdisciplinariedad se presenta como una estrategia clave para responder a los problemas complejos que enfrenta la sociedad actual. La fragmentación del conocimiento y el exceso de especialización dificultan la comprensión holística de los fenómenos, por lo que se hace necesario propiciar una integración de saberes. La didáctica debe promover experiencias que superen los límites de las disciplinas tradicionales, fomentando el trabajo colaborativo entre áreas del

conocimiento y la resolución de problemas desde múltiples perspectivas. Esta visión integradora favorece el aprendizaje profundo y la formación de profesionales capaces de dialogar con distintos lenguajes, enfoques y realidades (Morin, 2005).

El enfoque en la diversidad en las aulas universitarias es otro principio de la transformación educativa. Dado que el alumnado es diverso en cuanto a capacidades, formación académica, género, idioma, generación y cultura, es necesario reevaluar los métodos de enseñanza desde una perspectiva inclusiva. Esto implica utilizar recursos en múltiples formatos, modificar los horarios de aprendizaje, ofrecer apoyo individualizado y crear entornos seguros y estimulantes. La equidad en la educación superior solo se puede lograr si las estrategias docentes reconocen y valoran la diversidad y si el sistema universitario se compromete a eliminar las barreras estructurales y de actitud (UNESCO, 2019).

Podría decirse que el cambio didáctico necesita condiciones organizativas y políticas que la hagan posible. Por ello, es tan importante que la innovación pedagógica no recaiga solo en los docentes, sino que debe ser un núcleo de disposiciones e ideas en conjunto. Lo que significa, que hay que determinar los criterios de evaluación de la docencia, generar incentivos para la mejora continua, establecer comunidades de práctica docente y garantizar recursos y tiempo para la formación pedagógica. Una universidad que aspira a la calidad académica debe asumir el fortalecimiento didáctico como parte de su misión estratégica (Imbernón, 2017).

Consolidar programas que aborden las facetas pedagógicas, comunicativas, tecnológicas y éticas de la docencia universitaria es crucial para la formación docente. Muchos docentes carecen de formación docente formal al iniciarse en la docencia, lo que dificulta su capacidad para crear clases atractivas. Además de los conocimientos teóricos, las estrategias prácticas, la reflexión crítica y la disposición a aprender constantemente son necesarios para la profesionalización de la docencia universitaria. Los programas de formación inicial y continua deben estar en consonancia con las necesidades reales de los educadores, así como con las dificultades que presenta el entorno educativo moderno (Zabalza, 2012).

Uno de los ejes transversales en la revitalización de la práctica pedagógica es la articulación entre la investigación y la docencia. El pensamiento investigativo posibilita mejores intervenciones docentes, lo que también mejora el pensamiento crítico, la sistematización de experiencias y la toma de decisiones informada. Las estrategias que fortalecen una cultura profesional reflexiva incluyen fomentar la investigación en el aula, analizar estrategias instruccionales y trabajar en proyectos grupales. Además, esta articulación fomenta la comunicación entre el conocimiento académico y la realidad social, así como entre la teoría y la práctica (De Miguel, 2009).

El rol social de la universidad y la transformación de la docencia universitaria están estrechamente relacionados. Formar profesionales capaces de pensar críticamente, actuar con ética y contribuir a la transformación de su entorno debe ser el objetivo de la educación. En este sentido, la educación debe estar dedicada a la justicia social, la equidad y la democratización del conocimiento; no puede ser neutral ni descontextualizada. El progreso hacia una universidad más compasiva, inclusiva y transformadora que aborde eficazmente los problemas de la sociedad moderna solo puede lograrse desde esta perspectiva (Freire, 1996).

Fundamentos y desafíos actuales en el contexto universitario del Ecuador

Numerosos obstáculos estructurales, pedagógicos y culturales impiden la transformación de los métodos de enseñanza en la educación superior en las universidades ecuatorianas. Desde la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010), el país ha implementado reformas sustanciales en el sistema de educación superior con el objetivo de garantizar la calidad, la equidad y la pertinencia; sin embargo, aún existe una disparidad notable en los métodos de enseñanza. A pesar de los llamados a que las universidades ecuatorianas reconsideren su rol en la educación, muchas de ellas continúan utilizando marcos tradicionales basados en clases magistrales, con poca diversidad metodológica y escasa incorporación de tecnología en el aula (SENESCYT, 2022).

La profesionalización de la docencia universitaria es uno de los principales obstáculos. En lugar de exigir una sólida preparación

pedagógica, el ingreso a la profesión docente aún depende de la formación disciplinaria en la mayoría de las instituciones de educación superior del país. Esto genera una desconexión entre la comprensión teórica y la capacidad para planificar actividades de enseñanza y aprendizaje exitosas. Para cambiar esta realidad, las universidades deben implementar programas continuos de formación docente que abarquen la planificación por competencias, la evaluación formativa, la didáctica y el uso de tecnología educativa (Zabalza, 2012). El Consejo de Educación Superior (CES) y la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación deben fortalecer las políticas que rigen y fomentan la formación pedagógica sistemática del profesorado universitario.

La incorporación exitosa del enfoque por competencias en los diseños curriculares es una consideración adicional. Si bien muchas universidades han adoptado este enfoque como marco, su implementación real aún es deficiente, especialmente en los programas técnicos y tecnológicos. Esta perspectiva debe reflejarse en la docencia universitaria, que debe crear métodos que permitan a los estudiantes resolver problemas desafiantes, colaborar con otros y aplicar los conocimientos en contextos prácticos (Tobón, 2013). Para lograrlo, es necesario cambiar las estrategias docentes y rediseñar los sistemas de evaluación para incorporar procesos de reflexión, autoevaluación y retroalimentación continua, además del aprendizaje memorístico (Boud y Falchikov, 2007).

La brecha digital es otro problema importante. Muchas universidades, en particular las ubicadas fuera de las grandes ciudades, tienen dificultades para garantizar el acceso equitativo a tecnologías de alta calidad, incluso ante los avances en conectividad e infraestructura digital impulsados por el gobierno y las instituciones. Esto tiene un impacto inmediato en la capacidad de establecer entornos virtuales de aprendizaje productivos y promover técnicas de enseñanza de vanguardia basadas en las TIC (Cabero y Llorente, 2020). Para que la transformación didáctica sea verdaderamente inclusiva y duradera, es necesaria una política de inversión constante en infraestructura tecnológica, así como el fortalecimiento de las competencias digitales de docentes y estudiantes.

En materia de inclusión, las universidades ecuatorianas han avanzado en la implementación de políticas que apoyan el acceso de grupos históricamente marginados, como los afroecuatorianos, los pueblos indígenas, las personas con discapacidad y quienes viven en situación de pobreza. Sin embargo, estas regulaciones deben respaldarse con estrategias de enseñanza que consideren la singularidad lingüística, cultural y cognitiva de cada estudiante. Por consiguiente, es fundamental capacitar al profesorado universitario en métodos inclusivos e interculturales para que puedan crear experiencias de aprendizaje inclusivas, sensibles a la diversidad y pertinentes que permitan prácticas docentes justas y equitativas (UNESCO, 2019).

Consolidar una cultura institucional que priorice la docencia como eje central del quehacer universitario es necesario para el sistema universitario ecuatoriano. Las universidades deben apoyar la investigación educativa, reconocer la pedagogía innovadora e implementar sistemas metódicos de evaluación docente que prioricen el impacto educativo. El compromiso pedagógico se desalienta porque la docencia se considera con frecuencia una actividad secundaria en comparación con la gestión o la investigación. Es necesario asignar recursos, crear incentivos y establecer comunidades académicas centradas en la mejora docente para revertir esta lógica (Imbernón, 2017; De Miguel, 2009). El avance hacia una educación superior más pertinente, transformadora y acorde con las demandas del Ecuador moderno solo se puede lograr de esta manera.

Fundamentos y desafíos actuales en el contexto de la UNEMI

El mejoramiento de la didáctica se posiciona como una prioridad estratégica para mejorar la calidad de la educación superior en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI). La institución ha trabajado arduamente en los últimos años para modernizar sus métodos de enseñanza, lo que incluye la promoción de modelos de enseñanza híbridos, la implementación de plataformas digitales y la capacitación del profesorado en habilidades tecnológicas. Estas medidas demuestran la disposición de la institución para adaptarse a las necesidades del entorno de aprendizaje moderno (UNEMI, 2023). Sin embargo, fortalecer el diseño pedagógico de las asignaturas es crucial para consolidar estos avances, asegurando que el uso de la tecnología esté

respaldado por principios didácticos sólidos y contextualizados (Cabero y Llorente, 2020).

La UNEMI ha identificado un gran problema, el cual se refiere a la inconsistencia de los enfoques metodológicos que aún se utilizan con frecuencia en las aulas. A pesar de los esfuerzos por incorporar metodologías activas, las clases magistrales siguen siendo el principal recurso didáctico. Esta situación dificulta el desarrollo de habilidades vitales como la resolución de problemas, el trabajo en equipo y el aprendizaje autónomo. Para superar este desafío, será fundamental mejorar la formación pedagógica docente, establecer espacios permanentes de reflexión sobre la práctica docente y desarrollar currículos más flexibles que fomenten el aprendizaje situado y la creatividad didáctica (Imbernón, 2017).

Es fundamental incorporar coherentemente el enfoque por competencias en los currículos. A pesar de su adopción en el discurso institucional, aún existen desafíos en su implementación en el aula, en particular en lo que respecta a la planificación, la evaluación y el seguimiento del aprendizaje. Para convertir los conceptos curriculares en prácticas, el profesorado necesita asistencia técnica y capacitación especializada en este modelo (Tobón, 2013). Es necesario abandonar el enfoque exclusivo en resultados cuantitativos y rediseñar los métodos de evaluación para que se ajusten a criterios auténticos y formativos (Boud y Falchikov, 2007).

A través de sus programas de bienestar estudiantil y apoyo académico, la UNEMI ha logrado importantes avances en la inclusión y la concienciación sobre la diversidad. Sin embargo, existen deficiencias en la formación docente para trabajar con estudiantes de diversos orígenes, niveles de competencia y contextos socioculturales. La universidad debe crear una cultura institucional que abrace la diversidad como principio pedagógico para superar este obstáculo. Asimismo, debe desarrollar métodos de formación que preparen al profesorado en el diseño universal para el aprendizaje y la educación inclusiva (UNESCO, 2019). Solo de esta manera se garantizará una experiencia educativa igualitaria y satisfactoria para todos los estudiantes.

Otro elemento esencial es la evaluación de la docencia universitaria. Actualmente, los mecanismos de evaluación docente de la UNEMI se centran principalmente en indicadores administrativos y de gestión, ignorando componentes importantes como la innovación didáctica, la reflexión pedagógica y el impacto en el aprendizaje. Para mejorar esta área, sería necesario desarrollar herramientas cualitativas y participativas que permitan una evaluación integral de la calidad de la docencia y promuevan la mejora continua y la retroalimentación (Zabalza, 2012). Este cambio debe ir acompañado de políticas institucionales que reconozcan y premien las buenas prácticas docentes.

Cabe destacar que la UNEMI se encuentra en una buena posición para promover el cambio didáctico que requiere la educación superior moderna. Una visión pedagógica integral que explique la tecnología, la inclusión, las competencias y la ética educativa es necesaria para el proceso, así como un compromiso institucional consistente y una inversión continua en el desarrollo profesional docente. Fortalecer el componente didáctico de la formación universitaria mejorará el rendimiento académico, a la vez que fomentará el desarrollo de profesionales con mayor conciencia social, pensamiento crítico y compromiso con la transformación de su entorno (Freire, 1996).

Análisis comparativo

Es necesario reconsiderar las ideas filosóficas que sustentan la educación universitaria. Documentos clave como la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2018) y la Constitución de la República del Ecuador (2008) establecen marcos normativos para la educación superior en Ecuador, incluyendo la pertinencia social, la equidad y la interculturalidad. Sin embargo, en las aulas universitarias, esta perspectiva humanista continúa coexistiendo con métodos convencionales que replican perspectivas conductistas y positivistas.

Desde una perspectiva epistemológica, la didáctica ha sido históricamente concebida en muchas universidades del Ecuador como un conjunto de técnicas y estrategias instrumentales, lo que ha limitado su desarrollo como disciplina científica autónoma. En este sentido, la formación del profesorado universitario ha estado orientada

principalmente hacia el dominio del contenido disciplinar, dejando de lado la reflexión sobre los fundamentos del acto educativo. Esta situación ha generado una práctica docente centrada en la reproducción de contenidos más que en la construcción de conocimiento significativo.

Ante esta circunstancia, la UNEMI ha apoyado en los últimos años programas de posgrado y formación docente que integran elementos de la epistemología educativa. Esto ha permitido una comprensión más crítica de la enseñanza como un proceso multifacético y contextualizado. Se ha dado un paso significativo hacia la profesionalización docente con la aceptación de la didáctica como campo de estudio en diálogo con otras ciencias de la educación, pero aún se requiere más trabajo para institucionalizar esta perspectiva en todos los niveles de formación (Pérez, 1992; Díaz, 2006).

Como se indica en el modelo educativo propuesto por el Consejo Superior de Educación (CES, 2021), el sistema de educación superior ecuatoriano ha manifestado su intención de avanzar hacia enfoques constructivistas, críticos y complejos en relación con los paradigmas pedagógicos modernos. Sin embargo, este cambio no ha sido uniforme, y muchas instituciones continúan utilizando métodos basados en enfoques obsoletos que priorizan la memorización y la evaluación rigurosa. En contraste, la UNEMI ha adoptado un enfoque más receptivo a nuevos paradigmas como el conectivismo y el aprendizaje basado en problemas, particularmente en programas centrados en el avance social y tecnológico.

Si bien el uso de entornos virtuales de aprendizaje y la integración de metodologías activas han facilitado la redefinición del rol docente y fomentado la autonomía estudiantil, la cultura institucional, la carga de trabajo y la resistencia al cambio siguen siendo obstáculos para su implementación práctica. Es crucial enfatizar que el cambio paradigmático requiere un cambio significativo en las actitudes y prácticas docentes, además de reformas curriculares (Freire, 1996; Pozo et al., 2006).

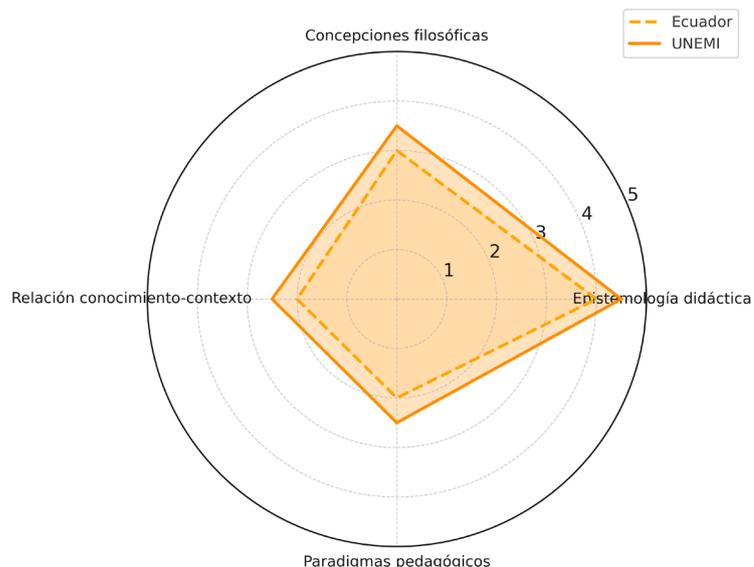


Figura 1. *La transformación de la didáctica en la educación superior: Análisis comparativo*

En cuanto a la relación entre el conocimiento, la docencia y el entorno universitario, el contenido académico y las exigencias del entorno social y productivo no están estrechamente vinculados a nivel nacional. Esta disparidad ha sido criticada por numerosos actores del sistema educativo, quienes han exigido una universidad más comprometida con la atención de problemas urgentes y la promoción del desarrollo regional. La UNEMI se ha distinguido en este sentido por su enfoque territorializado de la educación, al fusionar líneas de investigación centradas en problemáticas específicas de la región de Milagro y sus alrededores con iniciativas de participación comunitaria.

La incorporación de temas y actividades que abordan el contexto económico, social y cultural de su entorno inmediato permite a los estudiantes establecer conexiones significativas entre lo aprendido y su realidad cotidiana. Esta integración debe reforzarse aún más para formar parte de una estrategia institucional coherente y a largo plazo, en lugar de limitarse a proyectos puntuales (UNEMI, 2023; Álvarez, 2003).

Conclusiones

La reforma docente en la educación superior es un proceso dinámico que se adapta a las necesidades de una sociedad en constante cambio. El rol docente, las estrategias de enseñanza y la propia idea del aprendizaje deben repensarse a fondo como parte de esta evolución, que

va más allá de la simple adopción de nuevos enfoques. De esta manera, la educación universitaria debe considerarse una práctica contextualizada y crítica que priorice el crecimiento integral del estudiante. Para satisfacer las demandas del siglo XXI, este enfoque reconoce la necesidad de abandonar el paradigma convencional de la transferencia unidireccional de conocimiento y avanzar hacia una instrucción significativa, reflexiva y participativa.

La dedicación institucional al desarrollo de una cultura pedagógica que priorice la creatividad, la preparación docente y el trabajo en equipo es necesaria para afrontar los desafíos actuales. Las universidades deben crear entornos y oportunidades para que su profesorado desarrolle sus habilidades pedagógicas, tecnológicas y comunicativas, además de sus conocimientos disciplinarios. Las políticas educativas que reconocen la docencia como una función académica estratégica, esencial para la calidad y la aplicabilidad de la educación superior, deben ir de la mano con esta dedicación a la profesionalización docente.

Una visión ética, crítica y transformadora de la educación debe articular la transformación de la docencia en la educación superior. Es indisociable la formación universitaria del entorno social, político y cultural en el que se inserta. Por ello, es fundamental promover enfoques educativos que apoyen la equidad de género, la sostenibilidad, la justicia social y el desarrollo de la ciudadanía. De esta manera, la educación universitaria debe asumir la responsabilidad de formar profesionales capaces de mejorar activamente sus comunidades, además de resolver problemas técnicos. En definitiva, la docencia en las aulas universitarias se convierte en una herramienta para el cambio social.

La docencia universitaria debe ser consciente de la amplia gama de diferencias que se dan en las aulas y comprender que la equidad no se garantiza con métodos uniformes, sino con enfoques únicos que honren y valoren la diversidad. Crear aulas inclusivas es un requisito pedagógico y ético que pone a prueba la función social y democratizadora de la universidad. La creación de entornos de

aprendizaje más equitativos y compasivos es posible al reconocer la diversidad como fuente de riqueza.

Referencias Bibliográficas

- Area, M. (2018). Alfabetización digital y competencia digital: Concepto, dimensiones y desafíos educativos. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(2), 1–14. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.2.1>
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term. Routledge.
- Cabero, J., & Llorente, M. (2020). La competencia digital docente: Estrategias de formación para el profesorado universitario. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, (59), 245–260. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2020.i59.13>
- Camilloni, A. (2007). El saber didáctico. Paidós.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y práctica educativa: Necesidad de vínculos más estrechos. Graó.
- De Miguel, M. (2009). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Alianza Editorial.
- Freire, P. (1996). Pedagogía del oprimido (30.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Imbernón, F. (2017). La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional. Graó.
- Ley Orgánica de Educación Superior [LOES]. (2010). Registro Oficial Suplemento 398 de 31-agosto-2010. Asamblea Nacional del Ecuador.
- Prieto, M. (2020). Metodologías activas para la transformación educativa en el aula universitaria. Educación y Futuro: *Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (42), 133–151. <https://doi.org/10.14516/edf.v0i42.794>
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación [SENESCYT]. (2022). Política Pública de Transformación Digital de la Educación Superior en Ecuador. Quito, Ecuador.
- Tobón, S. (2013). El enfoque por competencias en la educación: Fundamentos, estrategias y desafíos. Ecoe Ediciones.
- UNESCO. (2019). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246>
- Universidad Estatal de Milagro [UNEMI]. (2023). Plan de Desarrollo Institucional 2023–2027. Dirección de Planificación, UNEMI.
- Zabalza, M. A. (2012). Ser profesor universitario hoy. Narcea.



CAPÍTULO II:

MODELOS PEDAGÓGICOS EMERGENTES: DE LA INSTRUCCIÓN AL APRENDIZAJE ACTIVO

Gardenia Alexandra Ramírez Aguirre
<https://orcid.org/0000-0002-5794-4796>
gramireza@unemi.edu.ec
Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Resumen

El capítulo examina los cambios sustanciales en los roles y perfiles del profesorado universitario en la era contemporánea. Enfatiza la necesidad de ir más allá del método tradicional basado en la transmisión de contenidos para asumir un rol más complejo que articule la docencia, la investigación, la extensión y el uso de tecnologías educativas. Argumenta que los educadores deben apoyar el aprendizaje, fomentar el pensamiento crítico y actuar como mentores en el proceso de creación de conocimiento. También destaca la importancia del aprendizaje continuo, la actualización pedagógica y la incorporación de estrategias metodológicas activas para satisfacer las demandas de la sociedad del conocimiento.

***Palabras clave:* Docencia universitaria, Innovación pedagógica, Formación docente.**



Introducción

Los modelos pedagógicos de la educación superior han evolucionado para adaptar la instrucción a los cambios sociales, tecnológicos y cognitivos que caracterizan a los estudiantes del siglo XXI. El modelo tradicional, centrado en las clases magistrales y la presentación metódica de materiales, dominó la educación universitaria durante mucho tiempo. En este modelo, la fuente principal de conocimiento era el docente. Para el paradigma tradicional resulta difícil garantizar plenamente el pensamiento crítico, la independencia, la creatividad y las habilidades de resolución de problemas necesarias para la educación superior moderna (Freire, 1996).

Un cambio de paradigma hacia modelos pedagógicos centrados en el estudiante se ha visto impulsado por la creciente necesidad de profesionales capacitados, introspectivos y flexibles. Al reconocer que el conocimiento se construye activamente a través de la interacción con otros y el entorno, en lugar de transmitirse pasivamente, estos modelos van más allá de un simple cambio metodológico para replantear fundamentalmente la idea del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las estrictas estructuras que históricamente han definido a muchas instituciones universitarias se ven cuestionadas por este cambio, que implica una transformación significativa en el diseño curricular, los métodos de enseñanza y la evaluación. En este contexto, surgen modelos que sitúan al estudiante en el centro del proceso educativo, como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo, el aula invertida y el aprendizaje basado en problemas (ABP) (Prince, 2004).

La base de los modelos pedagógicos emergentes se encuentra en las teorías socioculturales y constructivistas, que resaltan la importancia de la acción individual en la construcción del conocimiento. Según esta perspectiva, el aprendizaje va más allá de la simple asimilación de información; también implica la transformación activa de las imágenes mentales mediante la participación en actividades valiosas, otras personas y el mundo exterior. El aprendizaje es fundamentalmente un fenómeno social mediado por el lenguaje y la cultura, como señaló Vygotsky en 1978. Desde esta perspectiva, se desarrollan enfoques que

enfatan la resolución de problemas, la reflexión y la participación como tácticas clave para lograr un aprendizaje duradero y transferible. A la hora de fomentar la comprensión profunda y el desarrollo de habilidades sofisticadas, estos enfoques han demostrado ser más eficaces que los métodos convencionales.

La redefinición de los roles pedagógicos es una de las características más relevantes de estos modelos. El docente asume el rol de mediador, guía y facilitador del aprendizaje, en lugar del rol principal de transmisor de conocimientos. Esta reestructuración de roles implica altos niveles de planificación, experiencia didáctica y disposición para contribuir a procesos diversos y dinámicos. El estudiante deja entonces de ser un receptor pasivo y asume las riendas de su educación, apropiándose del proceso de búsqueda, selección, evaluación y aplicación del conocimiento. Además de cambiar la dinámica del aula, esta redistribución de roles requiere una cultura institucional que adopte y fomente estos enfoques innovadores de enseñanza y aprendizaje (Camilloni, 2007).

Uno de los modelos más representativos de este cambio pedagógico es el aprendizaje basado en problemas (ABP). Su marco se basa en la presentación de un problema difícil, real y complejo que requiere colaboración, pensamiento crítico y recopilación de información para encontrar soluciones viables. Este método fomenta habilidades cognitivas de orden superior como la argumentación, la metacognición, el razonamiento analítico y la toma de decisiones. Además, el ABP facilita la integración de conocimientos de diversas áreas, fomentando un aprendizaje contextualizado y significativo que satisface las necesidades del entorno laboral (Barrows y Tamblyn, 1980).

Otra desviación de la lógica docente convencional es el modelo de aula invertida. Este modelo sugiere que los estudiantes accedan al material con antelación a través de recursos digitales como lecturas, videos o presentaciones interactivas, en lugar de utilizar el tiempo de clase para presentaciones teóricas. Esto fomenta una mayor participación estudiantil al transformar las sesiones presenciales en foros de debate, experimentación y resolución de problemas. Este método fomenta el

aprendizaje autodirigido, la personalización del proceso educativo y la consideración de diversos estilos de aprendizaje, además de democratizar el acceso a la información (Bergmann y Sams, 2012).

Otro modelo ampliamente utilizado es el aprendizaje colaborativo, que se centra en la construcción de conocimiento mediante la interacción social entre estudiantes. A diferencia del trabajo en grupo convencional, el aprendizaje colaborativo implica una estructura planificada con roles definidos, objetivos compartidos y evaluación conjunta. Este modelo mejora las habilidades de comunicación, el respeto por la diversidad, la empatía y la capacidad de resolver conflictos de forma constructiva. También fortalece el sentido de pertenencia a la comunidad académica, generando climas de clase más inclusivos y democráticos. Según Johnson y Johnson (1999), este tipo de aprendizaje fomenta la interdependencia positiva y la responsabilidad individual, pilares fundamentales para trabajar en entornos complejos.

Es imposible ignorar la oposición y los desafíos que estos modelos enfrentan en su adopción, a pesar de su inmenso potencial. Muchos educadores carecen de formación especializada en pedagogía y experimentan ansiedad al introducir enfoques novedosos. A esto se suma la falta de incentivos institucionales que valoren la innovación educativa, la limitada infraestructura tecnológica en algunas instituciones y la falta de tiempo para rediseñar los cursos. La consolidación de estos métodos en la práctica cotidiana se ve obstaculizada por el hecho de que las culturas académicas a menudo aún valoran la investigación y la producción científica por encima de la calidad de la enseñanza (Imbernón, 2017).

La transición hacia modelos pedagógicos centrados en el estudiante representa una oportunidad para transformar la educación y hacerla más relevante a los problemas del mundo moderno, no solo una moda pasajera o un mandato administrativo. Este cambio requiere procedimientos de formación docente continua, redes de profesores que colaboren, apoyo institucional y una evaluación continua que facilite mejores prácticas y consolide el aprendizaje. Además, sugiere una

filosofía moral de la educación superior que reconoce el derecho de los estudiantes a una educación de alta calidad, atractiva y significativa.

Existe una gama de oportunidades para repensar la educación superior desde una perspectiva más inclusiva, transformadora y humana gracias a los modelos pedagógicos emergentes. Si bien su implementación requiere paciencia, dedicación y circunstancias ideales, las ventajas a largo plazo compensan con creces el esfuerzo. Más allá de la metodología, estos modelos representan una filosofía educativa que valora la capacidad de los estudiantes para el aprendizaje independiente, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y la responsabilidad social. Adoptarlos es un compromiso político y moral con una universidad al servicio del aprendizaje y la vida, no una mera decisión técnica.

Desarrollo

La creación de nuevos modelos pedagógicos en la educación superior ha requerido una revisión significativa de los métodos convencionales que priorizaban la transmisión unidireccional de contenidos. Los modelos activos, por otro lado, reconocen que las actividades significativas, interactivas y contextualizadas son la mejor manera de que los estudiantes aprendan. Este cambio se deriva de la teoría del aprendizaje activo, que sostiene que los estudiantes deben participar activamente en el proceso de creación de conocimiento mediante la indagación, la aplicación, la reflexión y la resolución de problemas del mundo real (Bonwell y Eison, 1991). Según esta perspectiva, el aula ya no es solo un lugar para clases magistrales, sino también un espacio para una interacción dinámica.

La relación entre la teoría y la práctica es uno de los principios fundamentales de estos modelos. Los estudiantes se enfrentan a problemas del mundo real mediante técnicas como el aprendizaje basado en proyectos, que exigen la fusión del conocimiento disciplinario, la cooperación entre pares y la toma de decisiones. Este tipo de actividades fomenta una comprensión más profunda, ya que el conocimiento no se imparte de forma fragmentada, sino como una herramienta para resolver problemas complejos y multifacéticos. Las habilidades metacognitivas, un componente crucial del aprendizaje

independiente y permanente, permiten a los estudiantes monitorear y gestionar su propio aprendizaje (Thomas, 2000). Además, el enfoque de proyectos interdisciplinarios fomenta la aplicación del conocimiento en entornos prácticos, cultivando una comprensión profunda y crítica del entorno social y profesional en el que se desenvuelven.

Otro modelo que mejor ilustra la orientación activa del proceso educativo es el aprendizaje basado en casos. Los estudiantes examinan escenarios, identifican variables importantes y ofrecen soluciones basadas en evidencia trabajando con escenarios reales o simulados. Este enfoque, popular en campos como la administración, la educación, la medicina y el derecho, fomenta el pensamiento crítico, la argumentación y la capacidad de aplicar el conocimiento en entornos novedosos. Además, crea una conexión más sólida entre el conocimiento académico y su aplicación en el mundo real, lo que resulta en un aprendizaje más atractivo y significativo (Herreid, 2007). La toma de decisiones informada, el juicio ético y el análisis de diversos puntos de vista son posibles gracias a la metodología del caso, habilidades fundamentales para el ejercicio profesional en entornos dinámicos y complejos.

El aprendizaje basado en casos es otro modelo que mejor ejemplifica la orientación activa del proceso educativo. Trabajando con escenarios reales o simulados, los estudiantes los analizan, identifican variables clave y aportan soluciones basadas en la evidencia. Este método fomenta el pensamiento crítico, la argumentación y la capacidad de aplicar el conocimiento en nuevos contextos. Se utiliza ampliamente en disciplinas como la administración, la educación, la medicina y el derecho. Además, fortalece el vínculo entre la comprensión académica y la aplicación práctica, lo que genera un aprendizaje más interesante y significativo (Herreid, 2007). La metodología del caso facilita el juicio ético, la toma de decisiones informada y el análisis de múltiples puntos de vista, todas ellas competencias esenciales para el ejercicio profesional en entornos dinámicos y complejos.

En el marco de la educación superior, la evaluación también debe ser repensada desde esta nueva lógica pedagógica. Los modelos emergentes

abogan por formas de evaluación auténtica, que permitan valorar no solo los resultados, sino también los procesos de aprendizaje. Estrategias como las rúbricas, el portafolio, la coevaluación, la autoevaluación y las evaluaciones formativas continuas brindan oportunidades para que los estudiantes comprendan sus fortalezas y debilidades, se apropien de su proceso formativo y puedan mejorar de forma constante. Esta mirada evaluativa contribuye a romper con la lógica punitiva de la evaluación tradicional y la transforma en una herramienta para el aprendizaje (Boud y Falchikov, 2007).

Replantear la formación docente es crucial para la viabilidad a largo plazo de estos modelos pedagógicos. Muchos académicos universitarios carecen de formación especializada en didáctica y con frecuencia imitan los métodos que se les enseñaron. Por lo tanto, las instituciones de educación superior deben ofrecer cursos de desarrollo profesional que enfatizan la evaluación formativa, la planificación didáctica basada en competencias, la pedagogía activa y la creación de entornos de aprendizaje significativos. Según Imbernón (2017), esta formación debe estar respaldada por una cultura institucional que valore y reconozca las prácticas docentes innovadoras. Más allá de modelos de formación inconexos o puramente teóricos, también es crucial que la formación docente se base en la reflexión crítica sobre la práctica, el análisis de situaciones reales y el desarrollo colaborativo de propuestas contextualizadas.

A nivel institucional, el rediseño curricular es una condición indispensable para el desarrollo de estos modelos. No se trata solo de incorporar actividades activas en clases aisladas, sino de transformar el currículo en su conjunto para garantizar la coherencia entre los objetivos de aprendizaje, las metodologías y la evaluación. Esto implica flexibilizar los planes de estudio, fomentar la interdisciplinariedad, reducir la fragmentación del conocimiento y diseñar itinerarios formativos centrados en el desarrollo de competencias. Un currículo activo requiere tiempo, recursos y voluntad política, pero es una apuesta estratégica para lograr una educación superior de calidad. También requiere el involucramiento de todos los actores institucionales, incluyendo directivos, coordinadores, docentes y estudiantes, en un

proceso colectivo de reflexión, diseño y seguimiento de la propuesta formativa.

La implementación de estos modelos depende en gran medida del apoyo docente, además de la capacitación. Los docentes pueden compartir experiencias, superar desafíos y consolidar nuevas tácticas mediante el establecimiento de comunidades de práctica, la colaboración entre pares, la mentoría y la retroalimentación continua. Estas áreas promueven la apropiación crítica de enfoques activos, el aprendizaje recíproco y la reflexión pedagógica. Además, refuerzan la identidad profesional y el sentido de pertenencia de los docentes, componentes esenciales de su dedicación al desarrollo continuo (Wenger, 2001). Asimismo, el apoyo demuestra la eficacia de los métodos utilizados, ofrece información para la toma de decisiones y fortalece una cultura de evaluación e innovación continuas.

Para que las prácticas educativas sigan siendo pertinentes, sostenibles y eficaces, la contextualización es esencial. Por lo tanto, la innovación pedagógica debe ir acompañada de una evaluación rigurosa que permita modificar las propuestas y tomar decisiones bien fundamentadas (UNESCO, 2019). La sistematización de experiencias y la investigación educativa se convierten así en instrumentos importantes para el aprendizaje institucional y el desarrollo continuo.

Es preciso señalar que, para enfrentar los retos de un mundo en constante cambio, es necesario con urgencia cambiar a modelos pedagógicos activos en lugar de pasivos. Estos modelos abogan por una educación más democrática y humana que se centre en el desarrollo integral del alumno. Los enfoques activos mejoran la educación universitaria al combinarla con la vida, la práctica profesional y el ejercicio de ciudadanía, en lugar de someter el conocimiento académico a prueba. Su adopción brinda la oportunidad de crear una universidad más transformadora, inclusiva y crítica; sin embargo, también exige amor, originalidad y compromiso.

Modelos pedagógicos emergentes en la universidad ecuatoriana

Si bien existen numerosos obstáculos que superar en el ámbito universitario ecuatoriano al implementar nuevos modelos pedagógicos,

también existen oportunidades derivadas de las reformas institucionales, las regulaciones gubernamentales y los cambios en la demanda educativa. Normativas como la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y los lineamientos del Consejo de Educación Superior (CES), que fomentan el desarrollo de competencias, la innovación educativa y la pertinencia social de la formación, han impulsado a las universidades del país a avanzar hacia enfoques centrados en el estudiante (CES, 2023). Sin embargo, para lograr una verdadera transformación pedagógica y académica, este proceso es heterogéneo y aún se encuentra en fase de consolidación, lo que requiere continuos ajustes estructurales, culturales y metodológicos.

Uno de los principales desafíos que enfrenta la educación superior ecuatoriana es la persistencia del modelo tradicional de enseñanza, centrado en la exposición magistral, el control docente del aula y la evaluación memorística. Aunque existen iniciativas institucionales orientadas a la capacitación docente y la innovación metodológica, muchas de estas propuestas carecen de continuidad, recursos o un enfoque articulado con los planes de desarrollo institucional. Además, la resistencia al cambio por parte de algunos sectores del profesorado, la sobrecarga laboral, y la priorización de la investigación por encima de la docencia en los procesos de evaluación académica, limitan la adopción efectiva de estrategias didácticas activas (SENESCYT, 2022).

El sistema universitario ecuatoriano aún presenta serias deficiencias en la formación docente. La mayoría de los docentes universitarios carecen de la sólida formación pedagógica necesaria para desarrollar, implementar y evaluar propuestas centradas en el aprendizaje activo, ya que ingresan a la docencia con base en sus competencias disciplinarias. Persiste una perspectiva desarticulada y voluntarista de la formación docente, a pesar de los intentos de la SENESCYT y algunas universidades por ofrecer programas de capacitación; no existe una conexión evidente entre el desarrollo profesional y los cambios curriculares necesarios para una enseñanza basada en competencias (Maldonado y Muñoz, 2021). La calidad del proceso de enseñanza-

aprendizaje y la innovación de los métodos de enseñanza se ven directamente afectadas por esta circunstancia.

Otro elemento importante que afecta la implementación de los modelos pedagógicos emergentes es la infraestructura tecnológica. Si bien el uso de plataformas digitales y recursos virtuales ha avanzado recientemente, muchas instituciones aún carecen de conectividad adecuada, equipos modernos o soporte técnico continuo, especialmente aquellas ubicadas fuera de las grandes ciudades. La implementación de modelos como la clase invertida, el aprendizaje híbrido o el uso de simuladores se ve afectada por esta desigualdad tecnológica, que restringe la equidad en el acceso a estrategias docentes de vanguardia. Además, la adopción efectiva de estas herramientas se ve obstaculizada por la falta de competencias digitales de docentes y estudiantes (Cabero y Martínez, 2019).

Si bien el enfoque por competencias está oficialmente incluido en los documentos normativos y los planes de estudios de muchos programas de grado, aún existen discrepancias en su implementación a nivel curricular. El contenido de muchos programas de estudio aún se organiza según una lógica disciplinaria, con una mínima integración horizontal o vertical, y con metodologías y evaluaciones insuficientes para abordar el desarrollo de habilidades complejas. Los estudiantes con frecuencia perciben su formación como fragmentada y descontextualizada debido a esta desconexión entre los objetivos institucionales y sus experiencias reales (Zambrano y Rosero, 2020). Un rediseño curricular exhaustivo, procedimientos de capacitación y un seguimiento pedagógico continuo son necesarios para cerrar esta brecha.

A pesar de estos obstáculos, se han logrado avances significativos que vislumbran un futuro prometedor para la reforma educativa. Varias universidades ecuatorianas han apoyado programas de apoyo pedagógico, centros de innovación educativa, iniciativas de formación docente continua y el uso de tecnología educativa. La participación de los estudiantes en procesos de cocreación del aprendizaje, la participación comunitaria y el trabajo interdisciplinario también goza

de mayor aceptación. Aunque aún se encuentran en sus etapas iniciales, estos avances representan pasos significativos hacia una cultura pedagógica más comprometida, inclusiva y reflexiva para el desarrollo integral de los estudiantes (Mora y Peña, 2021). La parte difícil es sistematizar estas experiencias y convertirlas en prácticas institucionales duraderas.

A pesar de estos desafíos, también se han logrado avances notables que ofrecen esperanza para la reforma educativa en el futuro. Varias universidades ecuatorianas han impulsado el uso de tecnología educativa, programas de formación docente continua, centros de innovación educativa y programas de apoyo pedagógico. Además, existe una mayor aceptación de la participación de los estudiantes en el trabajo interdisciplinario, la participación comunitaria y los procesos de cocreación. Estos avances constituyen pasos importantes hacia una cultura pedagógica más inclusiva, reflexiva y comprometida con el desarrollo integral de los estudiantes, aunque aún se encuentran en sus etapas iniciales (Mora y Peña, 2021). El reto reside en organizar estas experiencias y transformarlas en prácticas institucionales duraderas.

Modelos pedagógicos emergentes en la UNEMI

En el contexto del cambio pedagógico en la educación superior ecuatoriana, la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) es un ejemplo destacado. Esta institución ha avanzado con paso firme en la implementación de estrategias docentes de vanguardia que respaldan las ideas del aprendizaje activo y centrado en el estudiante. Para garantizar que estos modelos influyan positivamente en el desarrollo integral del alumnado, es necesaria una evaluación exhaustiva de la enseñanza, el currículo y los procedimientos de evaluación antes de que puedan combinarse. En este sentido, varios programas han comenzado a adoptar enfoques como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo y la clase invertida, aunque su uso varía según los programas académicos y las facultades (UNEMI, 2022).

Uno de los retos fundamentales de la UNEMI es optimizar la capacitación pedagógica de sus educadores. A pesar de los intentos institucionales de establecer cursos de formación continua y títulos

universitarios para maestros, muchos educadores continúan utilizando modelos tradicionales basados en clases magistrales. Esta situación restringe la participación activa de los estudiantes y la variedad de métodos en el aula. Las prioridades fundamentales de los programas destinados a la capacitación de docentes deben ser el dominio de métodos pedagógicos innovadores, la planificación didáctica fundamentada en competencias y el empleo efectivo de las tecnologías educativas. (Barrera y Moreno, 2021). Es esencial establecer una cultura de aprendizaje continuo para que los procesos educativos respondan con eficacia y rapidez a los nuevos contextos formativos.

Un factor importante en la consolidación de nuevos enfoques educativos en la UNEMI es la infraestructura tecnológica. Si bien la institución ha realizado inversiones en conectividad, equipos de laboratorio y plataformas virtuales, aún es necesario mejorar algunas áreas con el tiempo para garantizar que todos tengan acceso justo a los recursos digitales. En la era pospandémica, donde el aprendizaje híbrido y el uso de entornos virtuales se han convertido en elementos cruciales del trabajo académico, este dilema tiene mayor relevancia. Los simuladores digitales, materiales multimedia y Moodle deben utilizarse en conjunto con una formación docente especializada que apoye su uso pedagógico efectivo (Cabero y Llorente, 2020). utilizarse en conjunto con una formación docente especializada que apoye su uso pedagógico efectivo (Cabero y Llorente, 2020). Además, iniciativasse deben desarrollar que reducen la barrera digital entre docentes y alumnos, junto con una estrategia institucional que asegure la sostenibilidad tecnológica.

La UNEMI ha impulsado la transición hacia un enfoque curricular basado en competencias, lo cual constituye un paso significativo en la reforma educativa. Sin embargo, aún existen dificultades con la planificación interdisciplinaria, la integración de contenidos y la sincronización de objetivos, actividades y evaluación. Para superar esta fragmentación, es necesaria una revisión curricular participativa que involucre a coordinadores académicos, docentes y estudiantes. El currículo se rediseñará utilizando el enfoque socioeducativo, la

flexibilidad y la pertinencia como principios rectores. Esto permitirá que el aprendizaje se adapte mejor a las realidades del entorno y a las demandas del mercado laboral (Zambrano y Rosero, 2020). Junto con estas reformas, deben existir áreas de seguimiento y reflexión que permitan ajustes continuos a los avances sociales y tecnológicos del país.

La UNEMI ha comenzado a investigar métodos de evaluación más auténticos y formativos, incluyendo el uso de autoevaluaciones, rúbricas y portafolios. Sin embargo, estas prácticas carecen de criterios institucionales explícitos y aún no están estandarizadas en todos los programas. Es necesario establecer una cultura de evaluación centrada en el aprendizaje para monitorear el desarrollo de las competencias a lo largo del proceso educativo. Además, la evaluación debe considerarse una herramienta de desarrollo continuo, más que una simple forma de asignar calificaciones, fomentando la retroalimentación continua y la participación activa del alumnado en la evaluación del desempeño (Boud y Falchikov, 2007).

La UNEMI ha comenzado a investigar métodos de evaluación más auténticos y formativos, incluyendo el uso de autoevaluaciones, rúbricas y portafolios. Sin embargo, estas prácticas carecen de criterios institucionales explícitos y aún no están estandarizadas en todos los programas. Es necesario establecer una cultura de evaluación centrada en el aprendizaje para monitorear el desarrollo de las competencias a lo largo del proceso educativo. Además, la evaluación debe considerarse una herramienta de desarrollo continuo, más que una simple forma de asignar calificaciones, fomentando la retroalimentación continua y la participación activa del alumnado en la evaluación del desempeño (Boud y Falchikov, 2007).

Análisis Comparativo

El tránsito desde modelos pedagógicos tradicionales hacia enfoques centrados en el aprendizaje activo representa una tendencia ineludible tanto en el contexto universitario ecuatoriano como en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI). En el plano nacional, la adopción de

modelos pedagógicos emergentes ha sido promovida por reformas normativas como la LOES y las directrices del CES, que insisten en una educación superior orientada al desarrollo de competencias y la innovación pedagógica.

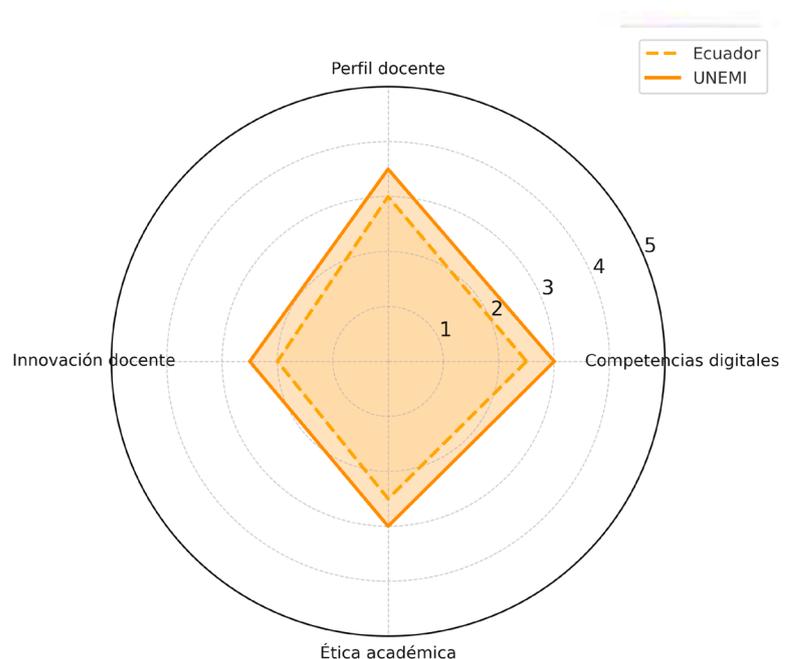


Figura 2. Modelos pedagógicos emergentes: Análisis comparativo

Sin embargo, existen obstáculos estructurales persistentes para su implementación, como la formación pedagógica docente insuficiente, la oposición al cambio, la falta de tecnología en algunas áreas y una cultura académica que prioriza la investigación sobre la docencia (SENESCYT, 2022; Maldonado y Muñoz, 2021). Este conflicto entre el progreso y la insuficiencia también se refleja en la UNEMI. La eficacia de las estrategias activas es limitada debido a la aplicación desigual de este enfoque, a pesar de que ha logrado incorporar prácticas como el aprendizaje basado en proyectos, la clase invertida y el aprendizaje colaborativo en diversos programas. Muchos docentes continúan utilizando esquemas de enseñanza tradicionales.

A pesar de la implementación de recursos digitales y plataformas virtuales, ambas realidades plantean desafíos similares en términos de infraestructura tecnológica. Para garantizar un uso pedagógico eficaz de la tecnología, aún se requieren mayores inversiones y la capacitación continua del personal docente (Cabero y Llorente, 2020). Si bien tanto

la UNEMI como el sistema nacional han adoptado un enfoque curricular basado en competencias, en realidad existe una disparidad entre actividades, contenidos y evaluación que dificulta una coordinación eficiente que promueva el aprendizaje significativo (Zambrano y Rosero, 2020).

La UNEMI ha respondido promoviendo programas de formación docente y procedimientos de rediseño curricular, pero aún necesita desarrollar una política institucional sólida que explique estas iniciativas y garantice su viabilidad a largo plazo. Según Barrera y Moreno (2021), es crucial establecer una cultura académica que valore la instrucción, reconozca la creatividad y fomente las comunidades de aprendizaje docente. Los modelos pedagógicos emergentes constituyen una apuesta estratégica por una educación más inclusiva, participativa y contextualizada durante un período de transición tanto para la UNEMI como para el sistema universitario ecuatoriano. No obstante, para su consolidación se requieren voluntad política, financiación suficiente y un compromiso institucional con la mejora continua de la calidad educativa.

Conclusiones

La transición de los modelos pedagógicos tradicionales hacia enfoques centrados en el aprendizaje activo representa una necesidad impostergable en la educación superior contemporánea. Esta evolución responde no solo a las demandas del entorno sociotecnológico global, sino también a las exigencias de una formación universitaria más integral, crítica y transformadora. Los modelos emergentes como el aula invertida, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje colaborativo constituyen herramientas valiosas para fomentar una educación más participativa, autónoma y significativa, que permita al estudiante convertirse en protagonista de su propio proceso formativo. Además, estos modelos favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas superiores como el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de resolución de problemas y el trabajo en equipo, competencias fundamentales en el mundo actual.

El análisis de este capítulo muestra que, si bien estos métodos gozan de aceptación normativa y discursiva, existen diversos obstáculos pedagógicos, culturales y estructurales que impiden su aplicación práctica. Los principales obstáculos incluyen la falta de formación del profesorado en técnicas de enseñanza activa, currículos inflexibles, el uso restringido de la tecnología en el aula y una cultura institucional que sigue priorizando un enfoque transmisivo. Replantear la educación como una práctica crítica y reflexiva centrada en el cambio social y el desarrollo de competencias complejas es necesario para superar estos desafíos.

En el contexto ecuatoriano, se observa un proceso incipiente de transformación didáctica que requiere ser sostenido por políticas públicas coherentes, liderazgo institucional comprometido y una inversión constante en infraestructura, formación y acompañamiento pedagógico. Las universidades deben asumir el reto de generar entornos de aprendizaje flexibles, inclusivos y contextualizados, donde la innovación metodológica sea parte de una estrategia institucional integral y no un esfuerzo aislado de docentes motivados. Esta apuesta requiere de voluntad política y académica, así como de la construcción de comunidades de aprendizaje colaborativo dentro de las instituciones. La inclusión de mecanismos de evaluación del impacto de estas estrategias contribuirá a su consolidación y mejora permanente.

Particularmente en la Universidad Estatal de Milagro, el tránsito hacia modelos pedagógicos emergentes se encuentra en marcha, aunque con heterogeneidades entre facultades y programas. Las iniciativas emprendidas en materia de formación docente, innovación tecnológica y rediseño curricular deben articularse en un marco estratégico que promueva la sistematización de experiencias, el monitoreo del impacto y el escalamiento de buenas prácticas. La consolidación de una cultura institucional que valore la docencia y el aprendizaje como ejes centrales de la vida universitaria es clave para avanzar en este camino. Además, resulta fundamental contar con incentivos reales para el profesorado que innova en su práctica pedagógica, reconociendo su compromiso con la calidad educativa.

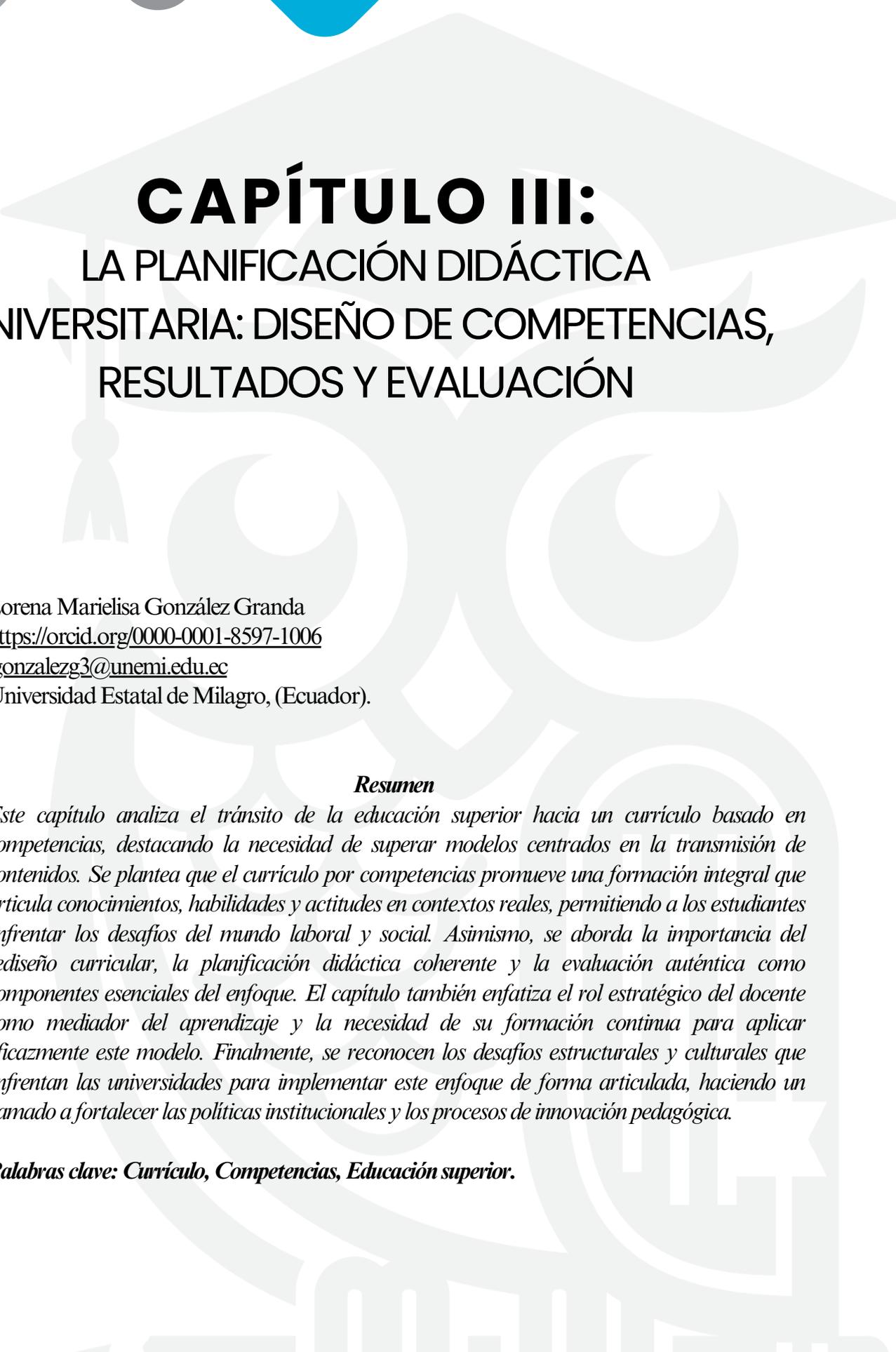
Es imperativo reiterar que la transformación didáctica en la educación superior es una herramienta para garantizar una educación más humanista, pertinente y equitativa, y no un fin en sí misma. Fortalecer la conexión entre la pedagogía, la tecnología y el contexto sociocultural permitirá a las instituciones académicas formar profesionales capaces y críticos, comprometidos con las realidades de sus respectivas regiones. De esta manera, la reflexión continua sobre el propósito de la educación en la universidad del siglo XXI debe ir de la mano con la transición hacia nuevos modelos pedagógicos. Solo así podremos crear una educación que conecte el conocimiento con la acción y capacite a los estudiantes para comportarse con moralidad y eficacia en situaciones complejas y en constante cambio.

Cabe reiterar que la transformación didáctica en la educación superior es una herramienta para garantizar una educación más humanista, pertinente y equitativa, y no un fin en sí misma. Al fortalecer la conexión entre la pedagogía, la tecnología y el contexto sociocultural, las instituciones académicas podrán formar profesionales capaces y críticos, comprometidos con las realidades de sus respectivas regiones. Por consiguiente, la reflexión continua sobre el propósito de la educación en la universidad del siglo XXI debe ir de la mano con la transición hacia nuevos modelos pedagógicos.

Referencias Bibliográficas

- Barrera, A., & Moreno, M. (2021). Competencias pedagógicas en docentes universitarios: una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1–20. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.3>
- Barrows, H., & Tamblyn, R. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. Springer.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Bonwell, C., & Eison, J. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Routledge.
- Cabero, J., & Llorente, M. (2020). La competencia digital docente: Elemento clave en el diseño de modelos pedagógicos innovadores. RIED. *Revista*

- Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 25–44.
<https://doi.org/10.5944/ried.23.1.26093>
- Cabero, J., & Martínez, A. (2019). La competencia digital docente: Clave en la transformación metodológica de la educación superior. *Revista de Educación a Distancia*, 60(1), 1–24. <https://doi.org/10.6018/red/60/1>
- Camilloni, A. R. (2007). El saber didáctico. Paidós.
- Consejo de Educación Superior [CES]. (2023). Lineamientos para la innovación pedagógica en educación superior. <https://www.ces.gob.ec>
- Freire, P. (1996). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Herreid, C. F. (2007). *Start with a story: The case study method of teaching college science*. NSTA Press.
- Imbernón, F. (2017). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- Maldonado, G., & Muñoz, L. (2021). Formación docente universitaria: Retos en el Ecuador contemporáneo. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 45–62.
- Mora, A., & Peña, D. (2021). Innovación pedagógica y educación superior en Ecuador: Avances y desafíos. *Revista Ciencia y Educación*, 4(1), 13–29.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231.
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación [SENESCYT]. (2022). Política de innovación educativa universitaria. <https://www.senescyt.gob.ec>
- Thomas, J. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation.
- UNEMI. (2022). Informe de gestión académica institucional 2021–2022. Universidad Estatal de Milagro. <https://www.unemi.edu.ec>
- UNESCO. (2019). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Zambrano, P., & Rosero, A. (2020). Evaluación del enfoque por competencias en programas universitarios del Ecuador. *Revista Científica Ciencia y Educación*, 3(2), 44–59. <https://doi.org/10.51660/cienciayeducacion.v3i2.108>



CAPÍTULO III:

LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA UNIVERSITARIA: DISEÑO DE COMPETENCIAS, RESULTADOS Y EVALUACIÓN

Lorena Marielisa González Granda
<https://orcid.org/0000-0001-8597-1006>
lgonzalezg3@unemi.edu.ec
Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Resumen

Este capítulo analiza el tránsito de la educación superior hacia un currículo basado en competencias, destacando la necesidad de superar modelos centrados en la transmisión de contenidos. Se plantea que el currículo por competencias promueve una formación integral que articula conocimientos, habilidades y actitudes en contextos reales, permitiendo a los estudiantes enfrentar los desafíos del mundo laboral y social. Asimismo, se aborda la importancia del rediseño curricular, la planificación didáctica coherente y la evaluación auténtica como componentes esenciales del enfoque. El capítulo también enfatiza el rol estratégico del docente como mediador del aprendizaje y la necesidad de su formación continua para aplicar eficazmente este modelo. Finalmente, se reconocen los desafíos estructurales y culturales que enfrentan las universidades para implementar este enfoque de forma articulada, haciendo un llamado a fortalecer las políticas institucionales y los procesos de innovación pedagógica.

***Palabras clave:* Currículo, Competencias, Educación superior.**

Introducción

Para mantener la coherencia entre lo que se enseña, lo que los estudiantes deben aprender y cómo se demuestra dicho aprendizaje, la planificación didáctica es un pilar estratégico crucial en el entorno actual de la educación superior. Cuando esta planificación se expresa mediante un enfoque por competencias, no solo aborda cuestiones de pertinencia y calidad educativa, sino que también promueve una formación más completa y con propósito, adaptada a las necesidades del entorno laboral. Esta estrategia también aborda los desafíos que plantea la globalización del conocimiento, el rápido avance de las tecnologías educativas y el aumento de los estándares de empleabilidad. Como resultado, los educadores se convierten en arquitectos pedagógicos capaces de prever situaciones de aprendizaje relevantes y exitosas (Tobón, 2013).

La consolidación del desarrollo de métodos educativos en la UNEMI también implica infraestructura tecnológica. Para garantizar un acceso equitativo a los recursos digitales, la institución ha invertido en plataformas virtuales, equipos de laboratorio y conectividad, aunque algunas áreas aún requieren mejoras constantes. El contexto pospandémico, donde la enseñanza híbrida y el uso de entornos virtuales se han convertido en componentes cruciales del trabajo académico, agudiza aún más este dilema. El profesorado debe recibir formación especializada que apoye su uso pedagógico significativo, junto con la integración de herramientas como Moodle, recursos multimedia y simuladores digitales (Cabero y Llorente, 2020). Junto con las iniciativas para reducir la brecha digital entre estudiantes y docentes, también debe diseñarse una estrategia institucional que garantice la sostenibilidad tecnológica.

Una competencia, definida como la integración dinámica de la información, exige una perspectiva integral de la educación que trascienda la mera adquisición de conocimientos. Por consiguiente, los docentes universitarios deben ser capaces de convertir los perfiles de los egresados en objetivos operativos, seleccionar el material más pertinente y diseñar clases que fomenten el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo en equipo. Para ello, es necesario

un conocimiento profundo del contexto sociocultural del estudiante, su perfil profesional y las dificultades del mercado laboral actual. La planificación se convierte en una actividad desvinculada de la práctica real en ausencia de esta alineación conceptual y metodológica (Perrenoud, 2004).

Asimismo, el diseño de resultados de aprendizaje desempeña un rol esencial en la planificación didáctica centrada en competencias. Estos resultados, expresados en términos de lo que el estudiante será capaz de hacer al finalizar un proceso formativo, permiten establecer criterios claros para la enseñanza, la evaluación y la mejora continua. Su formulación debe ser coherente con los niveles de complejidad cognitiva (como los propuestos por la Taxonomía de Bloom revisada) y alinearse con los contenidos, las metodologías y los instrumentos de evaluación previstos. Esto otorga mayor transparencia al proceso educativo y permite al estudiante tomar conciencia de su avance y sus logros. Al mismo tiempo, proporciona al docente un marco riguroso para organizar la secuencia didáctica, identificar evidencias de aprendizaje y ajustar su intervención pedagógica cuando sea necesario (Anderson y Krathwohl, 2001).

En esta situación, la evaluación deja de ser un mecanismo de control centrado en la calificación final para convertirse en una parte reflexiva y formativa del proceso de aprendizaje. La evaluación por competencias incluye la evaluación de los procesos, actitudes y desempeño general del estudiante, además de los resultados de aprendizaje. Por lo tanto, se necesitan rúbricas, portafolios, estudios de caso, evaluación entre pares y otras herramientas relevantes y variadas que muestren el desarrollo gradual de las competencias deseadas. Además, la variedad de herramientas utilizadas facilita una evaluación más equitativa, inclusiva y contextualizada. Asimismo, la evaluación debe generar retroalimentación perspicaz que oriente al estudiante hacia el desarrollo continuo de su autonomía y mejora (Tobón, 2010).

Antes de que la planificación didáctica basada en la competencia pueda aplicarse con éxito en el ámbito universitario, es necesario abordar diversos desafíos. Entre ellos se incluyen la falta de formación docente

especializada en este enfoque, la rigidez de algunos diseños curriculares institucionales, la sobrecarga y la escasa armonización entre teoría y práctica. Estos factores limitan la innovación metodológica y dificultan la transformación del modelo educativo tradicional. Las personas por sí solas no serán suficientes para superar estos obstáculos; también se requiere apoyo institucional mediante políticas claras, apoyo pedagógico y espacios para la reflexión grupal. De esta manera, la planificación se convierte en una herramienta dinámica y cooperativa que involucra a todos en el proceso de aprendizaje (Salinas, 2016).

La planificación por competencias no es una receta única ni una moda pedagógica pasajera, sino una estrategia sustentada en principios pedagógicos sólidos, que reconoce la diversidad del estudiantado, promueve la autonomía y favorece el aprendizaje significativo. Este enfoque obliga a repensar el rol del docente como diseñador de experiencias de aprendizaje y no como mero transmisor de contenidos. Asimismo, sitúa al estudiante en el centro de la práctica educativa como constructor activo de su conocimiento, en interacción con su entorno y con otros sujetos. Desde esta perspectiva, el aula se transforma en un espacio de diálogo, creatividad y acción. Por ello, la planificación debe estar impregnada de ética, compromiso social y vocación transformadora (Delors et al., 1996).

En este capítulo se examinan los principios, elementos y etapas de la planificación didáctica universitaria, acordes con el enfoque por competencias. Se examinarán los criterios para la creación de competencias educativas, el establecimiento de objetivos de aprendizaje pertinentes, la elección de metodologías activas y la creación de sistemas de evaluación coherentes. A partir de esta reflexión, se ofrecerán recomendaciones útiles que permitan al profesorado diseñar propuestas pedagógicas contextualizadas e integradas que se ajusten al perfil de egreso. También se analizará cómo la formación docente continua y las políticas institucionales favorecen una planificación auténtica. Por lo tanto, este capítulo pretende servir como manual para la innovación pedagógica en la educación superior desde una perspectiva inclusiva, crítica y orientada al cambio.

Desarrollo

La planificación didáctica basada en competencias implica una estructura articulada que permite al docente organizar, prever y alinear todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta planificación no solo contempla qué se enseña, sino también cómo, con qué propósito y cómo se evalúa. En este contexto, el diseño curricular se convierte en una herramienta estratégica que, cuando se aplica correctamente, potencia el aprendizaje significativo y orientado a resultados. Así, se establece una coherencia didáctica entre los objetivos, las actividades, los contenidos, la metodología y la evaluación. La integración de estos componentes permite generar experiencias formativas más relevantes y centradas en el desarrollo de competencias complejas, con un enfoque sistémico e inclusivo que atiende a la diversidad del alumnado universitario (Zabala y Arnau, 2007).

En el diseño de competencias es fundamental considerar tres elementos clave: el saber (conocimientos), el saber hacer (habilidades) y el saber ser (actitudes y valores). Estos componentes deben estar estrechamente ligados al perfil de egreso de la carrera, lo que exige una revisión constante del contexto social y profesional en el que se insertarán los egresados. Una competencia bien redactada debe indicar de forma precisa la acción que el estudiante realizará, el contexto en el que se desarrollará, y los criterios de desempeño que permitan evidenciar su logro. Esta redacción debe seguir una lógica clara, observable y medible, lo cual facilita la planificación de actividades y la construcción de instrumentos de evaluación coherentes. De esta manera, la formulación de competencias se transforma en un puente entre el currículo formal y las prácticas educativas efectivas (Tobón, 2013).

Los resultados de aprendizaje son formulaciones operativas que derivan de las competencias y expresan lo que el estudiante debe ser capaz de hacer al finalizar un módulo, asignatura o unidad de formación. Estos resultados deben ser específicos, medibles, alcanzables, pertinentes y temporalmente definidos (SMART), lo que permite orientar el diseño de la enseñanza y garantizar su evaluación. Además, deben estar vinculados a niveles de complejidad cognitiva, promoviendo

aprendizajes de orden superior como el análisis, la síntesis, la evaluación y la creación. Su claridad y pertinencia contribuyen al empoderamiento del estudiante, quien se convierte en sujeto activo del proceso de aprendizaje y en corresponsable de sus logros académicos, asumiendo un rol más autónomo. Esta estructura aporta transparencia y coherencia en todo el proceso formativo (Anderson y Krathwohl, 2001).

Un aspecto esencial de la planificación por competencias es la selección y organización de contenidos de aprendizaje. Estos deben ser pertinentes, significativos y articulados con los resultados esperados, evitando la acumulación excesiva de datos sin sentido práctico. La tendencia actual recomienda trabajar con “contenidos generativos” que puedan transferirse a diversos contextos y que promuevan la comprensión profunda, más allá de la mera memorización. Este enfoque exige una selección crítica de saberes relevantes, actualizados y culturalmente contextualizados, capaces de generar pensamiento complejo. Asimismo, permite integrar saberes interdisciplinarios, favoreciendo una visión holística del conocimiento y su aplicación en escenarios reales y cambiantes que el estudiante pueda enfrentar tras su formación (Perkins, 2009).

Una metodología de enseñanza centrada en el estudiante que promueva la reflexión crítica, la resolución de problemas, la participación activa y el aprendizaje colaborativo es esencial para el enfoque basado en competencias. Entre las estrategias más eficaces para fomentar la movilización del conocimiento en contextos reales y complejos se incluyen el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas (ABP), la clase invertida y las simulaciones. Estos enfoques fomentan el aprendizaje significativo al capacitar a los estudiantes para asumir tareas difíciles, crecer como individuos y construir conocimiento mediante la interacción social. También promueven la metacognición y la transferencia de aprendizaje, componentes esenciales de la formación integral de futuros profesionales capaces de adaptarse a situaciones impredecibles. Estas tácticas deben tenerse en cuenta al inicio del diseño docente (Barron y Darling, 2008).

Para garantizar la coherencia curricular, las evaluaciones deben estar estrechamente relacionadas con las competencias y los objetivos de aprendizaje definidos. Esto hace que la evaluación auténtica, definida como aquella que replica circunstancias del mundo real y permite evaluar el desempeño general de los estudiantes en contextos reales o simulados, sea relevante. Herramientas como escalas de calificación, listas de verificación, portafolios y rúbricas son perfectas para este tipo de evaluación, ya que permiten evaluar tanto los procesos como los productos. Estas herramientas facilitan el establecimiento de estándares precisos, ofrecen críticas útiles y fomentan la autoevaluación y la evaluación entre pares, todo lo cual apoya la autorregulación del aprendizaje. Además, la evaluación continua y formativa se convierte en una herramienta para controlar el aprendizaje y un componente crucial para mejorar las estrategias de enseñanza (Wiggins, 1998).

La planificación didáctica universitaria debe contemplar también la diversidad del estudiantado y propiciar condiciones para la inclusión educativa con enfoque intercultural. En este sentido, es imprescindible diseñar estrategias diferenciadas que atiendan a las distintas trayectorias, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes universitarios. La accesibilidad universal, el diseño universal para el aprendizaje (DUA), y la adaptación curricular son elementos que deben considerarse desde el momento de la planificación. Esta perspectiva garantiza una educación más equitativa y justa, alineada con los principios de una pedagogía inclusiva y respetuosa de la diversidad en todas sus dimensiones. Esto implica transformar las barreras en oportunidades de aprendizaje para todos (CAST, 2018).

Otro componente fundamental es la incorporación de las tecnologías digitales como herramienta para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades. Las plataformas virtuales, los recursos multimedia, los simuladores y las aplicaciones interactivas permiten diversificar las estrategias didácticas y ampliar los escenarios de aprendizaje más allá del aula tradicional. La planificación debe prever el uso pertinente y creativo de estas herramientas, así como el desarrollo de competencias digitales en docentes y estudiantes. Esta integración favorece la innovación, la colaboración, la autonomía y responde a las

exigencias de una sociedad cada vez más interconectada, mediada por entornos virtuales. La tecnología no sustituye al docente, pero amplía exponencialmente sus posibilidades (Cabero y Llorente, 2020).

El rol del docente universitario en este contexto se redefine profundamente como diseñador de experiencias significativas. Ya no se trata únicamente de transmitir conocimientos, sino de diseñar, facilitar, acompañar y evaluar procesos formativos centrados en el desarrollo de competencias complejas, contextualizadas y transferibles. Para ello, el docente requiere formación pedagógica continua, disposición al cambio y compromiso ético con su función educativa en una sociedad dinámica. Asimismo, es necesario que las instituciones apoyen estos procesos mediante políticas de desarrollo profesional docente, comunidades de práctica, laboratorios de innovación y espacios de reflexión colaborativa. Solo así será posible avanzar hacia una cultura institucional que valore la planificación como herramienta clave de calidad educativa (Perrenoud, 2004).

La planificación debe ser concebida como un proceso dinámico, reflexivo y contextualizado, que se ajusta continuamente a las necesidades del entorno, del currículo y de los estudiantes. Esto implica una actitud crítica por parte del docente, así como la disposición a revisar y reformular sus propuestas pedagógicas en función de los resultados obtenidos y del feedback de los estudiantes. La retroalimentación proveniente de los estudiantes, la evaluación institucional y la investigación educativa son insumos fundamentales para este proceso de mejora continua. Esta visión permite consolidar una práctica docente más profesional, fundamentada, contextualizada y orientada al cambio y la innovación. El docente se convierte en un agente transformador dentro y fuera del aula (Brookfield, 1995).

La planificación por competencias debe estar articulada con los objetivos institucionales, los estándares de calidad y las políticas públicas de educación superior para lograr su impacto real. En el caso de Ecuador, la LOES y los lineamientos del CES promueven una formación por competencias que responda a las necesidades del desarrollo nacional y a las exigencias del contexto internacional. Por

ello, es fundamental que las universidades desarrollen sistemas de planificación coherentes, integrales y participativos, que permitan articular los niveles macro (currículo institucional), meso (programas de carrera) y micro (asignaturas). Esta articulación es clave para garantizar la pertinencia y la calidad de la educación superior ecuatoriana. Asimismo, fortalece la gobernanza académica y el vínculo con el entorno social y productivo (CES, 2019).

Una planificación didáctica eficaz y centrada en competencias constituye la base de una docencia universitaria transformadora que responde a las demandas del presente y del futuro. Requiere claridad conceptual, rigurosidad metodológica, sensibilidad pedagógica y compromiso institucional con la excelencia educativa. Solo a través de una planificación auténtica será posible formar profesionales competentes, críticos, comprometidos con la transformación de sus entornos y preparados para afrontar escenarios cambiantes. Esta visión impulsa un modelo educativo más humanista, integral e incluyente que sitúa al aprendizaje como eje central de la formación universitaria. La planificación no es un simple formalismo, sino una apuesta ética y pedagógica por la calidad y la equidad.

La planificación didáctica universitaria ecuatoriana

En el contexto universitario ecuatoriano, la planificación didáctica basada en competencias se presenta como una prioridad educativa, impulsada por marcos normativos que buscan mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior. La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y los lineamientos del Consejo de Educación Superior (CES) establecen la necesidad de que las instituciones de educación superior (IES) adopten modelos formativos centrados en competencias. No obstante, su aplicación efectiva enfrenta múltiples desafíos derivados de la estructura institucional, la formación docente y la resistencia al cambio en algunas universidades del país. Esta situación revela una brecha entre el diseño normativo y su operativización concreta en las prácticas docentes y curriculares, lo que exige un esfuerzo articulado para superar los obstáculos existentes y garantizar la transformación pedagógica requerida.

Uno de los principales retos se encuentra en la limitada formación pedagógica de los docentes universitarios. Muchos profesionales acceden a la docencia por su experiencia disciplinar, pero carecen de herramientas conceptuales y metodológicas para diseñar planes de asignatura alineados con el enfoque por competencias. A pesar de los esfuerzos de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) por promover programas de formación y profesionalización docente, la cobertura y calidad de estas iniciativas aún son dispares. Como resultado, persisten prácticas tradicionales que priorizan la transmisión de contenidos y el uso de evaluaciones memorísticas, en detrimento de metodologías activas y sistemas de evaluación coherentes con los resultados de aprendizaje. Esta carencia impide una planificación transformadora y limita el desarrollo integral de los estudiantes (Almeida y Reyes, 2019).

Además, el diseño curricular en muchas universidades ecuatorianas presenta una estructura rígida que limita la integración de aprendizajes significativos y la interdisciplinariedad. A pesar de que los perfiles de egreso de las carreras suelen declarar competencias generales y específicas, estas no siempre se traducen en resultados de aprendizaje bien definidos y alineados con las asignaturas. Este desfase genera inconsistencias en la planificación docente, fragmentación del conocimiento y una débil articulación entre teoría y práctica. La falta de sistemas institucionales que promuevan la articulación curricular entre niveles macro, meso y micro también dificulta una planificación estratégica de la enseñanza que asegure la progresión y consolidación de competencias. Esta situación requiere rediseñar procesos y estructuras institucionales que faciliten la integración de saberes (González, 2021).

La escasez de recursos tecnológicos y materiales en algunas instituciones, especialmente en regiones rurales o periféricas, constituye otra barrera importante para el desarrollo de una planificación eficaz. Aunque el país ha avanzado en conectividad y dotación de infraestructura, todavía existen brechas digitales que limitan el acceso equitativo a plataformas educativas, herramientas digitales y espacios adecuados para el aprendizaje colaborativo. Esto afecta la posibilidad

de implementar metodologías innovadoras como el aula invertida, el aprendizaje basado en proyectos o las simulaciones digitales, que son fundamentales para el desarrollo de competencias complejas. La desigualdad en el acceso y uso de recursos limita también la capacidad de los docentes para diversificar su planificación y responder a las necesidades heterogéneas de los estudiantes, reproduciendo inequidades ya existentes en el sistema educativo (Mena, 2020).

Por otro lado, es necesario reconocer que existen avances significativos en varias universidades públicas y privadas del país que han implementado centros de innovación educativa, sistemas de planificación curricular por competencias y programas de evaluación docente. Estas iniciativas, aunque aún en proceso de consolidación, permiten vislumbrar un cambio de paradigma en la enseñanza universitaria hacia un modelo más flexible, inclusivo y centrado en el estudiante. La Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), la Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE), y la Universidad Técnica del Norte (UTN) son ejemplos de instituciones que han trabajado en fortalecer la planificación didáctica mediante asesoría pedagógica, formación continua y rediseño curricular con enfoque en resultados de aprendizaje. Estas experiencias muestran que con voluntad institucional y políticas claras es posible avanzar hacia modelos de enseñanza más coherentes, efectivos y transformadores (Hernández, 2022).

Para consolidar este proceso de transformación, es indispensable reforzar la cultura evaluativa en torno a la planificación como eje de la mejora educativa. Esto implica no solo valorar el cumplimiento formal de los planes de clase, sino también su impacto en los aprendizajes reales de los estudiantes, lo que exige nuevos indicadores de calidad educativa. La retroalimentación continua, la observación de clases, los portafolios docentes y la investigación-acción constituyen herramientas clave para mejorar la práctica planificadora. Asimismo, el liderazgo pedagógico y la gestión académica deben alinearse con los principios del enfoque por competencias, ofreciendo acompañamiento, espacios de reflexión y mecanismos de reconocimiento a las buenas prácticas docentes. Una planificación eficaz no puede entenderse como una tarea individual, sino como un proceso colectivo sostenido por estructuras

organizacionales y políticas institucionales comprometidas con la calidad educativa (Sánchez, 2018).

El contexto universitario ecuatoriano ofrece tanto desafíos como oportunidades para avanzar hacia una planificación didáctica más alineada con el enfoque por competencias. Para lograrlo, es necesario fortalecer la formación docente, flexibilizar el diseño curricular, mejorar el acceso a recursos tecnológicos y promover una cultura institucional que valore la planificación como instrumento de transformación educativa. Solo así se podrá garantizar una educación superior pertinente, inclusiva y de calidad que forme profesionales capaces de responder a las demandas del siglo XXI. Este reto implica una acción coordinada entre el Estado, las universidades, los docentes y los estudiantes, en aras de construir un modelo educativo que sea a la vez innovador, equitativo y comprometido con el desarrollo nacional sostenible.

La planificación didáctica universitaria de la UNEMI

La base de una formación universitaria transformadora que satisfaga las necesidades del presente y del futuro es una planificación didáctica sólida y centrada en las competencias. Requiere sensibilidad pedagógica, rigor metodológico, claridad conceptual y una dedicación institucional a la alta calidad educativa. Formar profesionales capaces y críticos, comprometidos con la transformación de su entorno y preparados para cualquier situación, solo será posible con una planificación genuina. Con el aprendizaje como eje central de la formación universitaria, esta visión aboga por un modelo educativo más integral, inclusivo y humanista. La planificación es un compromiso pedagógico y ético con la calidad y la equidad, no una mera formalidad.

Uno de los aspectos destacables en UNEMI es la existencia de políticas institucionales que promueven el diseño por resultados de aprendizaje, como lo evidencia la Guía para la Planificación Académica y la plataforma académica institucional, que busca estandarizar criterios y formatos para fortalecer la planificación docente. Sin embargo, aún se observa una ejecución heterogénea de estas herramientas entre las diferentes facultades y carreras, lo cual limita la consolidación de una

cultura institucional unificada en torno a la planificación por competencias. En algunos casos, los resultados de aprendizaje no están suficientemente alineados con las actividades de enseñanza ni con los mecanismos de evaluación, lo cual debilita la coherencia interna de la planificación. Esta falta de correspondencia puede limitar el logro real de las competencias propuestas en los perfiles de egreso, generando una brecha entre el diseño formal y su implementación efectiva, especialmente en áreas de formación más técnicas o aplicadas (UNEMI, 2023).

La UNEMI ha priorizado la formación docente, y el Centro de Innovación Educativa y el Departamento de Desarrollo Académico han creado programas de capacitación pedagógica. Estos programas buscan brindar a los educadores recursos para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular con respecto al enfoque por competencias. Sin embargo, para que formen parte de una política estructural de desarrollo profesional, en lugar de limitarse a acciones específicas, estos programas deben ser más continuos, estar estrechamente supervisados e integrados con las evaluaciones del desempeño docente. La capacitación debe centrarse en la creación de una visión pedagógica transformadora que permita a los educadores reevaluar sus roles desde una perspectiva contextualizada, crítica y reflexiva, además de los aspectos técnicos del diseño didáctico.

En cuanto a la tecnología educativa, UNEMI ha avanzado notablemente en la incorporación de plataformas virtuales como Moodle, el uso de aulas híbridas y el acceso a recursos audiovisuales que enriquecen el proceso de enseñanza, siendo pionera en varias estrategias digitales dentro del sistema universitario ecuatoriano. Sin embargo, la integración sistemática de estas herramientas en la planificación didáctica aún se encuentra en desarrollo, y no todos los docentes aprovechan las potencialidades tecnológicas en función del desarrollo de competencias. En algunos casos se evidencia un uso instrumental limitado, sin una estrategia pedagógica clara que oriente su aplicación. Para superar esta limitación, es necesario fortalecer las competencias digitales del profesorado, incentivar el uso de metodologías activas mediadas por TIC, y establecer mecanismos institucionales que

reconozcan las buenas prácticas en este ámbito. Asimismo, se requiere una mayor articulación entre los recursos tecnológicos disponibles y los objetivos de formación profesional planteados por las carreras (Cabero y Llorente, 2020).

La coordinación entre los niveles macro (modelo educativo institucional), meso (currículos de grado) y micro (planificación de asignaturas) es otro desafío relevante. Si bien la UNEMI cuenta con directrices generales, la planificación con frecuencia responde a decisiones individuales en lugar de a procesos grupales desarrollados de forma cooperativa y con un objetivo común. El desarrollo integral de competencias puede verse afectado por esta desconexión si resulta en duplicación, brechas de capacitación o falta de progresión entre ciclos. Fortalecer las áreas para el desarrollo curricular colaborativo, incentivar a las comunidades académicas que consideran los métodos de enseñanza y crear herramientas de seguimiento más organizadas que aporten información al proceso de planificación son esenciales para mejorar esta área.

Cabe destacar que la UNEMI cuenta con una comunidad docente dedicada al desarrollo continuo, así como con un alumnado dinámico y diverso que se beneficia enormemente de una planificación basada en competencias, bien estructurada y que considera el entorno local. Para consolidar este cambio, la planificación debe considerarse una herramienta estratégica para lograr una enseñanza significativa, contextualizada y centrada en el estudiante, y no solo una necesidad administrativa. De este modo, la UNEMI puede consolidarse como una organización de vanguardia con una metodología docente que aborda los desafíos regionales y mundiales de la educación superior en el siglo XXI.

Análisis comparativo

La transformación curricular en la educación superior ecuatoriana ha estado marcada por un giro hacia el enfoque por competencias, impulsado principalmente por reformas legales como la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y los lineamientos del Consejo de Educación Superior (CES). Este nuevo paradigma busca garantizar una

formación integral en los estudiantes, promoviendo no solo el dominio de saberes teóricos, sino también el desarrollo de habilidades prácticas y actitudes que respondan a las necesidades del entorno productivo, científico y social. No obstante, esta transición aún enfrenta obstáculos significativos a nivel nacional, principalmente en términos de comprensión conceptual del enfoque y de su traducción efectiva en los instrumentos curriculares de las universidades, donde persiste una fuerte inercia de modelos centrados en contenidos y docencia transmisiva (Zambrano y Rosero, 2020).

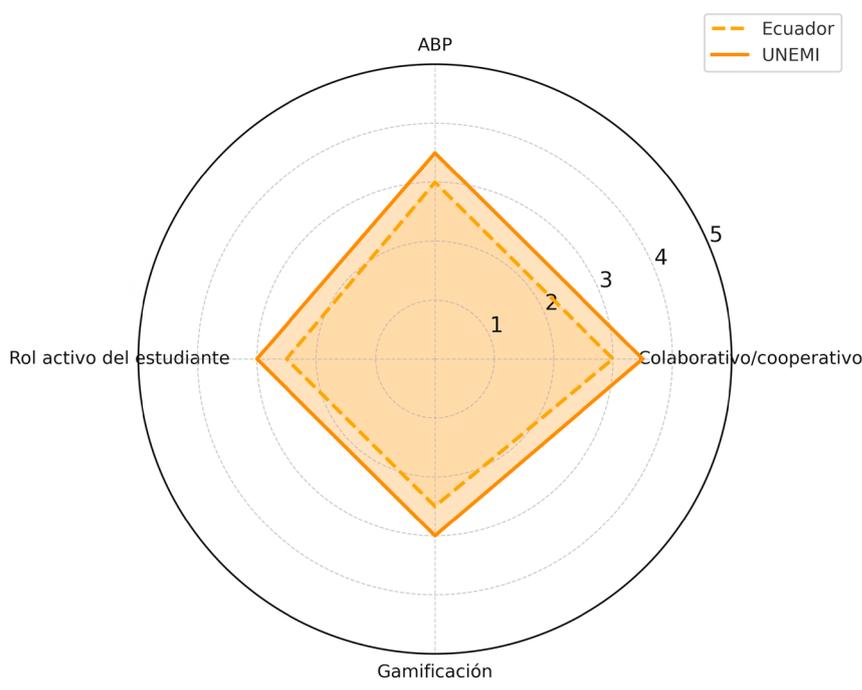


Figura 3. La planificación didáctica universitaria: Análisis comparativo

En este panorama, las universidades ecuatorianas han asumido el reto de rediseñar sus planes de estudio, aunque con resultados desiguales. La implementación del currículo por competencias exige no solo una reorganización de las estructuras académicas, sino también un cambio en la cultura institucional, en la que la formación continua del docente se convierte en un componente central. Sin embargo, muchas instituciones aún carecen de mecanismos sólidos de formación pedagógica docente para asumir este nuevo enfoque, lo que ha llevado a una aplicación formalista, en la que los documentos curriculares incluyen competencias sin que se traduzcan en prácticas de enseñanza y evaluación coherentes (Maldonado, 2022). Además, la evaluación por competencias aún representa un desafío, pues implica abandonar las

pruebas tradicionales y adoptar estrategias como rúbricas, portafolios o proyectos integradores, las cuales no están completamente institucionalizadas.

En el caso particular de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), se han dado pasos importantes hacia la integración del enfoque por competencias en sus programas académicos. La universidad ha desarrollado matrices curriculares que vinculan los resultados de aprendizaje con criterios de desempeño y evidencias observables, en línea con los estándares nacionales. Este proceso ha sido acompañado por jornadas de sensibilización, capacitación docente y actualización de sus modelos educativos. No obstante, en la práctica, se identifican vacíos en la coherencia entre los diferentes elementos del diseño curricular, especialmente entre los objetivos de aprendizaje, los contenidos programáticos y los métodos de evaluación utilizados. Estas incoherencias limitan la efectividad del enfoque, lo que refleja que, si bien se avanza en la dimensión normativa, el cambio cultural aún está en desarrollo (UNEMI, 2022).

Dado que estas habilidades se desarrollan no solo en el aula, sino también a través de la interacción con realidades sociales y profesionales específicas, la UNEMI ha promovido estrategias de conexión con el entorno como parte fundamental del desarrollo de competencias. Uno de los aspectos más destacados del modelo basado en competencias que la institución ha elegido es esta alineación entre la teoría y la práctica. Sin embargo, dos pilares cruciales de este enfoque —la integración interdisciplinaria y la participación activa del alumnado en su propio proceso de aprendizaje— aún requieren fortalecimiento. A pesar de contar con nuevas herramientas curriculares, muchos docentes continúan replicando los marcos tradicionales, lo que indica la necesidad de mejorar su dominio pedagógico y didáctico en la docencia (Cabero y Llorente, 2020).

Tanto el contexto ecuatoriano como la experiencia de la UNEMI reflejan que la adopción del currículo por competencias constituye una respuesta pertinente a las exigencias contemporáneas de la educación superior. No obstante, su implementación efectiva requiere más que

marcos normativos: exige una transformación profunda en la forma de enseñar, aprender y evaluar. Para ello, se hace imprescindible el fortalecimiento de la formación docente, el acompañamiento institucional, la evaluación auténtica y la consolidación de una cultura académica comprometida con la calidad educativa. En este sentido, la UNEMI se posiciona como una universidad en tránsito hacia el modelo competencial, con avances relevantes, pero también con desafíos que reflejan problemáticas comunes en el sistema universitario ecuatoriano (Zambrano y Rosero, 2020; Maldonado, 2022; UNEMI, 2022; Cabero y Llorente, 2020).

Conclusiones

Un componente clave para lograr una educación superior de alta calidad, pertinente y centrada en el estudiante es la planificación didáctica universitaria basada en competencias. A lo largo de este capítulo se ha enfatizado la importancia de organizar los procedimientos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los perfiles de egreso, los objetivos de aprendizaje y las exigencias del entorno laboral. Objetivos educativos claros, la selección activa de metodologías, la integración de tecnología educativa y la evaluación auténtica deben incorporarse en una planificación eficaz como elementos interconectados. Además de mejorar las estrategias de enseñanza, esta visión sistémica garantiza trayectorias educativas más inclusivas y significativas, acordes con los desafíos del siglo XXI.

El análisis del contexto ecuatoriano muestra que, si bien existen marcos normativos favorables para la implementación del enfoque por competencias, persisten barreras estructurales, culturales y tecnológicas que dificultan su consolidación. La rigidez curricular, la débil formación pedagógica del profesorado, la limitada articulación entre niveles de planificación y las brechas digitales son algunos de los obstáculos identificados. Frente a ello, se requiere una política educativa coherente que articule el desarrollo profesional docente, el rediseño curricular y la inversión en infraestructura educativa con una visión transformadora. Además, la evaluación de las prácticas docentes debe ser replanteada desde una lógica formativa, que permita retroalimentar los procesos y no solo fiscalizar el cumplimiento formal

de requisitos administrativos. En este sentido, es urgente promover una cultura institucional orientada al aprendizaje y al desarrollo profesional docente permanente, como base de una planificación efectiva y contextualizada.

La planificación por competencias exige un cambio de paradigma en la concepción del rol docente. Este ya no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se transforma en un diseñador de experiencias de aprendizaje, mediador pedagógico y evaluador reflexivo. Para ello, es indispensable desarrollar competencias didácticas, tecnológicas y evaluativas que permitan responder a la diversidad del estudiantado y a las complejidades del entorno social y profesional. Este perfil docente renovado debe ser promovido desde las políticas institucionales, reconocido en los procesos de evaluación académica y sostenido mediante la formación continua. Solo un docente reflexivo, crítico y comprometido podrá traducir las aspiraciones institucionales en prácticas pedagógicas transformadoras, que respondan de manera ética y contextualizada a las necesidades del entorno educativo.

La planificación debe considerar los contextos específicos de cada institución, carrera y grupo de estudiantes, adaptando los diseños curriculares y metodológicos a las características y necesidades reales del entorno. Esto implica avanzar hacia una planificación contextualizada, flexible y co-construida, que incorpore la voz de los actores educativos y se alimente del trabajo interdisciplinario, la investigación pedagógica y la vinculación con la comunidad. La planificación no puede ser un acto unilateral, sino un proceso colaborativo que articule múltiples saberes, experiencias y perspectivas. Además, debe estar anclada en una visión ética y humanista de la educación, que reconozca a los estudiantes como sujetos activos, con proyectos de vida diversos, necesidades formativas complejas y derechos educativos inalienables.

Se reafirma que la planificación didáctica por competencias no es un fin en sí mismo, sino un medio para transformar la educación superior desde una lógica inclusiva, participativa y orientada al logro de aprendizajes significativos. Su efectividad dependerá de la voluntad

política, el liderazgo institucional, el compromiso docente y la participación estudiantil, elementos que deben confluir en un proyecto educativo coherente con los principios de calidad, equidad y pertinencia. El desafío está en convertir la planificación en una práctica viva, reflexiva y transformadora al servicio de una universidad más humana y socialmente responsable. Este horizonte exige una reconfiguración profunda de la cultura académica, una apuesta por la innovación pedagógica y un compromiso ético con la formación de profesionales capaces de incidir positivamente en la sociedad.

Referencias Bibliográficas

- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (2nd ed.). Open University Press.
- Casas, J. (2019). La planificación didáctica desde el enfoque por competencias en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1–21. <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.8>
- González, M., & Martínez, L. (2021). Evaluación por competencias: Una propuesta didáctica en contextos universitarios. *Educación y Futuro*, (45), 55–78. <https://doi.org/10.5944/educXXI.45.2021.27849>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). *Normativa de planificación curricular por competencias*. Quito: Subsecretaría de Fundamentos Educativos.
- Monereo, C. (2010). El asesoramiento psicopedagógico en tiempos de competencia. *Revista de Educación*, (352), 383–405. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2010-352-101>
- Morales, M., & Torres, E. (2020). El enfoque de competencias y la docencia universitaria en Ecuador: entre el discurso y la práctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(32), 124–141. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.32.600>
- Peralta, M. (2022). La articulación entre planificación y evaluación en el marco de la educación superior por competencias. *Revista Innova Educación*, 4(1), 155–170. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.010>
- Ríos, M., & López, A. (2018). Diseño curricular basado en competencias en la universidad ecuatoriana. *Revista Conrado*, 14(61), 78–84. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/830>
- Tobón, S. (2013). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones.
- UNEMI. (2023). *Modelo educativo institucional*. Universidad Estatal de Milagro. <https://www.unemi.edu.ec>

Vargas, R. (2020). Planeación didáctica: una mirada desde la praxis docente universitaria. *Revista Praxis Educativa*, 24(1), 45–60.
<https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240104>

CAPÍTULO IV:

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD: ¿INSTRUMENTO DE MEDICIÓN O MOTOR DE MEJORA?

Maryuri Edid Cortez Morán

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2306-7331>

Correo: mcortezm@unemi.edu.ec

Afiliación: Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Resumen

La evaluación del aprendizaje en la universidad ha pasado de ser un proceso centrado en la calificación a convertirse en un componente estratégico de la calidad educativa. Bajo el enfoque por competencias, se busca que la evaluación promueva aprendizajes significativos, integrando conocimientos, habilidades y valores. Instrumentos como las rúbricas y estrategias como la retroalimentación constante permiten transparentar los criterios de evaluación, fomentar la autorregulación y fortalecer la equidad en el proceso formativo. En el contexto ecuatoriano, y particularmente en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), se reconocen avances normativos e institucionales, pero persisten limitaciones en la aplicación de prácticas formativas, el uso pedagógico de la tecnología y la capacitación docente. La cultura de retroalimentación sigue siendo incipiente, lo que limita el impacto en el aprendizaje. Superar estos retos implica consolidar políticas inclusivas y fortalecer la formación pedagógica para que la evaluación se convierta en un verdadero motor de mejora educativa.

Palabras clave: *Evaluación del aprendizaje, Docencia universitaria, Educación Superior.*

Introducción

En el ámbito de la educación superior contemporánea, la evaluación del aprendizaje se ha convertido en una dimensión central de la calidad educativa, trascendiendo su papel histórico de simple medición de resultados académicos. Durante mucho tiempo, la evaluación fue concebida como un proceso terminal, dirigido principalmente a calificar y certificar el rendimiento de los estudiantes, sin una conexión clara con la mejora del proceso educativo. Esta visión reduccionista ha sido fuertemente cuestionada por corrientes pedagógicas actuales que promueven una evaluación más integral, centrada en el desarrollo de competencias y en el acompañamiento constante del aprendizaje. En este nuevo paradigma, la evaluación no solo valida lo aprendido, sino que también orienta, retroalimenta y potencia el proceso formativo. Así, la evaluación deja de ser una herramienta administrativa para convertirse en una aliada pedagógica al servicio de la formación integral (Zabalza, 2007).

El modelo tradicional de evaluación, anclado en la lógica cuantitativa, se caracteriza por su énfasis en pruebas objetivas, mediciones estandarizadas y calificaciones numéricas que muchas veces no reflejan el verdadero nivel de comprensión o desempeño de los estudiantes. Esta perspectiva ha favorecido una cultura de la memorización, la repetición mecánica de contenidos y la ansiedad ante los exámenes, dejando de lado procesos fundamentales como el pensamiento crítico, la reflexión y la capacidad de resolver problemas complejos. A pesar de su vigencia en muchas aulas universitarias, este modelo ha demostrado ser insuficiente para responder a los desafíos de una educación centrada en competencias. La evaluación, desde una mirada crítica y transformadora, debe reconfigurarse como un proceso continuo, formativo y orientado al crecimiento del estudiante. De esta manera, se transforma en una práctica coherente con los objetivos de una educación superior innovadora y humanista (Santos, 2003).

La evaluación formativa surge como una respuesta a las limitaciones del enfoque tradicional, proponiendo una concepción dinámica y participativa del proceso evaluativo. Esta modalidad se basa en la retroalimentación constante, el diagnóstico oportuno de dificultades y

la construcción de estrategias para la mejora del aprendizaje. A través de herramientas como el portafolio, las rúbricas, las observaciones sistemáticas y las autoevaluaciones, se busca que el estudiante se convierta en sujeto activo de su proceso formativo. El propósito no es únicamente verificar lo aprendido, sino generar condiciones para que el aprendizaje se consolide, se profundice y se adapte a contextos diversos. Esta visión requiere una transformación profunda de las prácticas docentes, así como un compromiso institucional con la innovación metodológica y la formación pedagógica permanente (Black y Wiliam, 1998).

Por su parte, la evaluación sumativa conserva su importancia dentro del proceso educativo universitario, siempre que se integre de manera coherente en un sistema evaluativo más amplio. Esta evaluación, realizada generalmente al final de un período académico, permite certificar el nivel alcanzado por el estudiante respecto a los objetivos propuestos. No obstante, para que cumpla una función formativa y justa, debe estar basada en criterios claros, previamente establecidos y comunicados, y debe evitar la arbitrariedad o el subjetivismo. Cuando se diseña adecuadamente, la evaluación sumativa puede proporcionar datos valiosos para la mejora del currículo, la reflexión docente y la gestión institucional. En este sentido, no debe considerarse como opuesta a la evaluación formativa, sino como complementaria dentro de un sistema integrado y centrado en el aprendizaje (Boud y Falchikov, 2006).

Las rúbricas han emergido como instrumentos fundamentales para garantizar la transparencia y la equidad en la evaluación universitaria. Estas matrices permiten descomponer una tarea compleja en componentes observables y valorables, estableciendo niveles de desempeño que orientan tanto la actuación del estudiante como la retroalimentación del docente. El uso de rúbricas promueve la autorregulación del aprendizaje, ya que brinda a los estudiantes una guía clara sobre lo que se espera de ellos y sobre cómo pueden mejorar sus desempeños. Además, favorece la coherencia entre los criterios de evaluación y los objetivos de aprendizaje, fortaleciendo el principio de alineación constructiva. Cuando son construidas de forma participativa,

las rúbricas también fomentan el diálogo pedagógico, el compromiso con el proceso y la apropiación de los estándares de calidad por parte de los estudiantes (Andrade, 2005).

La retroalimentación eficaz es uno de los pilares fundamentales de la evaluación con sentido formativo. Lejos de limitarse a la corrección de errores, la retroalimentación debe ofrecer información específica, comprensible y orientadora, que permita al estudiante identificar sus fortalezas y aspectos a mejorar. La evidencia empírica demuestra que una retroalimentación clara, inmediata y empática tiene un impacto positivo en la motivación, la confianza y el rendimiento académico. Para lograr este efecto, es indispensable que el docente desarrolle habilidades comunicativas y pedagógicas que le permitan establecer un vínculo formativo con el estudiante. Además, la retroalimentación debe asumirse como un proceso bidireccional, en el cual el estudiante también tenga la oportunidad de responder, dialogar y construir sentido a partir de la información recibida (Hattie y Timperley, 2007).

En el marco del enfoque por competencias, la evaluación adquiere una función estratégica al permitir evidenciar no solo conocimientos declarativos, sino también habilidades, actitudes y desempeños contextualizados. Para lograr esto, es necesario que las actividades evaluativas se diseñen de manera auténtica, es decir, que reproduzcan situaciones reales o simuladas que desafíen al estudiante a movilizar y articular sus saberes en contextos significativos. Esta forma de evaluación requiere una planificación cuidadosa, un conocimiento profundo de los perfiles de egreso y una clara definición de los indicadores de logro. Además, exige coherencia entre los métodos de enseñanza, los criterios de evaluación y los resultados de aprendizaje esperados, en un proceso que fortalezca la pertinencia y la calidad del currículo universitario. Esta coherencia metodológica es clave para garantizar la validez pedagógica del proceso evaluativo (Biggs y Tang, 2011).

La institucionalización de buenas prácticas evaluativas implica, además, una cultura universitaria orientada a la mejora continua, la innovación y la equidad. Esto significa que las políticas evaluativas

deben trascender lo normativo para convertirse en verdaderas estrategias de transformación pedagógica. Las universidades deben ofrecer formación permanente en evaluación educativa, promover espacios de reflexión colectiva y generar sistemas de acompañamiento pedagógico que fortalezcan las capacidades docentes en este ámbito. Asimismo, deben asegurar que la evaluación sea inclusiva, adaptativa y sensible a la diversidad del estudiantado, evitando sesgos que puedan reproducir desigualdades. Esta visión institucional requiere liderazgo, recursos y una gestión académica comprometida con la mejora de los procesos formativos (Carless, 2007).

Revalorizar el rol del docente como agente evaluador implica reconocer la complejidad de su tarea y dotarlo de herramientas conceptuales, metodológicas y tecnológicas para ejercer una evaluación de calidad. El profesor universitario no debe limitarse a aplicar instrumentos, sino que debe ser un diseñador reflexivo de estrategias evaluativas alineadas con su enfoque pedagógico. Este rol requiere un desarrollo profesional continuo y el respaldo de estructuras institucionales que valoren la evaluación como una dimensión central de la docencia. De este modo, se fortalece una evaluación significativa, ética y transformadora, capaz de generar aprendizajes profundos, promover el pensamiento crítico y construir sentido en la experiencia educativa. Así, la evaluación deja de ser un instrumento técnico para convertirse en una práctica con profundo contenido pedagógico y social (Stiggins, 2002).

Desarrollo

La transformación de la evaluación universitaria implica considerarla una práctica reflexiva que se incorpora a la planificación docente y al diseño curricular, más que una simple acción técnica. En este sentido, el principio de alineación constructiva de Biggs (1999) es esencial: la coherencia pedagógica exige que las actividades docentes, las técnicas de evaluación y los resultados de aprendizaje esperados estén claramente definidos. Gracias a esta alineación, los estudiantes pueden encontrar significado en el proceso de evaluación y los docentes pueden utilizarlo para obtener retroalimentación sobre su trabajo. Además, facilita la toma de decisiones basada en la evidencia sobre el progreso de la formación, lo que permite cambios metodológicos en tiempo real.

El enfoque de evaluación basado en competencias exige considerar las habilidades procedimentales, cognitivas y actitudinales del estudiante, además de sus conocimientos. La evaluación debe considerar el desempeño general del estudiante en situaciones reales o simuladas, fomentando la aplicación de conocimientos para abordar problemas complejos. Según Tobón (2013), la evaluación de procesos, desempeño, evidencia y transferencias de aprendizaje en contextos reales forma parte de la evaluación de competencias. Este método fomenta el aprendizaje significativo y duradero al ir más allá de la memorización mecánica. Para ajustarse a esta lógica integradora y holística de evaluación, es necesario rediseñar las herramientas, los criterios y los plazos. Dicha transformación también implica un cambio en las filosofías docentes y una disposición institucional para adoptar estos nuevos marcos de evaluación.

En el contexto universitario, una de las herramientas más potentes para una evaluación transparente y formativa es la rúbrica. Este instrumento permite descomponer tareas complejas en indicadores específicos y niveles de logro, facilitando una retroalimentación clara y precisa. Las rúbricas también promueven la autoevaluación y la autorregulación, ya que hacen explícitos los criterios de calidad y permiten al estudiante monitorear su progreso. Andrade y Du (2005) destacan que el uso de rúbricas mejora el rendimiento académico al brindar claridad sobre las expectativas del docente y fomentar un aprendizaje más consciente. De este modo, las rúbricas se convierten en un puente entre la evaluación y el aprendizaje significativo, fortaleciendo la autonomía del estudiante. Además, facilitan la construcción de una cultura pedagógica centrada en la transparencia, la justicia y el aprendizaje reflexivo.

Otra estrategia clave es la retroalimentación efectiva, entendida como una práctica pedagógica que va más allá de la corrección de errores. La retroalimentación debe ser oportuna, específica, orientadora y empática, de forma que permita al estudiante comprender sus aciertos y áreas de mejora. Según Hattie y Timperley (2007), la retroalimentación tiene un efecto positivo considerable en el aprendizaje cuando se centra en el proceso, no en la persona, y se brinda de manera constructiva. La calidad de la retroalimentación incide directamente en la motivación, la

autoconfianza y el compromiso del estudiante con su proceso formativo. Por ello, formar a los docentes en competencias comunicativas y pedagógicas para retroalimentar es una prioridad institucional. No basta con corregir: es fundamental guiar el pensamiento, motivar al esfuerzo y ofrecer caminos de mejora claros y viables.

El aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos y el aula invertida son metodologías activas que requieren evaluaciones coherentes con sus principios. Evaluar estos enfoques exige valorar no solo productos finales, sino también procesos de interacción, creatividad, pensamiento crítico y resolución de problemas. Hernández, Ventura y González (2014) sostienen que la evaluación en escenarios de aprendizaje activo debe ser flexible, dialógica y adaptada a la diversidad. Esto implica usar herramientas como diarios de aprendizaje, listas de cotejo, rúbricas colaborativas y autoevaluaciones. Al integrarse con estas metodologías, la evaluación se convierte en una experiencia más auténtica y comprometida con los contextos reales del estudiante. Además, se estimula la construcción colectiva del conocimiento y se fortalece el sentido de pertenencia y responsabilidad compartida.

La autoevaluación y la coevaluación son estrategias complementarias que fortalecen la responsabilidad, la metacognición y la participación activa en el proceso de aprendizaje. Estas formas de evaluación promueven la reflexión sobre el propio desempeño y el reconocimiento del trabajo de los pares, lo que genera una cultura de corresponsabilidad. Boud, Cohen y Sampson (2014) señalan que la participación del estudiante en la evaluación fomenta el pensamiento crítico y la autonomía, competencias fundamentales en la educación superior. Implementar estas estrategias requiere generar una cultura institucional de confianza, respeto y apertura, donde el error sea visto como parte del aprendizaje. Asimismo, implica diseñar instrumentos adecuados que orienten y validen estos procesos evaluativos, garantizando objetividad, claridad y equidad para todos los actores involucrados.

La evaluación diagnóstica también desempeña un papel fundamental en la educación universitaria, ya que permite conocer los saberes previos,

intereses, estilos de aprendizaje y necesidades del estudiantado. Esta información es clave para ajustar las estrategias didácticas y brindar apoyos diferenciados desde el inicio del curso. Según Díaz Barriga (2006), una evaluación diagnóstica bien aplicada contribuye a planificar con mayor pertinencia, previniendo el rezago y fortaleciendo la inclusión. Su aplicación puede realizarse mediante pruebas escritas, entrevistas, mapas conceptuales o actividades exploratorias. Incorporar este tipo de evaluación al inicio y durante el proceso ayuda a construir trayectorias formativas más eficaces. Además, genera un vínculo pedagógico inicial que permite personalizar los itinerarios educativos en beneficio del aprendizaje.

Desde el enfoque de la evaluación auténtica, se promueve el uso de tareas significativas que reproduzcan situaciones reales del campo profesional o social al que se orienta la formación. Estas tareas demandan del estudiante la integración y aplicación de conocimientos en contextos complejos, lo que favorece aprendizajes profundos y transferibles. Wiggins (1998) sostiene que la evaluación auténtica desafía al estudiante a demostrar sus capacidades en escenarios similares a los que enfrentará fuera del entorno académico. Esta práctica fortalece el vínculo entre teoría y práctica y aporta pertinencia al proceso educativo. La planificación de este tipo de evaluación requiere tiempo, creatividad y colaboración entre docentes. Además, permite reconfigurar el rol del docente como facilitador y del estudiante como protagonista activo de su formación.

La tecnología educativa ofrece múltiples herramientas para diversificar y enriquecer las estrategias evaluativas, desde plataformas de gestión del aprendizaje hasta aplicaciones de evaluación interactiva. El uso de herramientas digitales permite automatizar procesos, generar retroalimentaciones inmediatas y fomentar la participación activa. Redecker et al. (2011) señalan que la evaluación digital puede mejorar la calidad y la equidad del aprendizaje si se implementa con criterios pedagógicos adecuados. No obstante, su uso debe ir acompañado de formación docente, infraestructura tecnológica y políticas institucionales que garanticen el acceso y la inclusión. La tecnología, bien empleada, puede ser un aliado poderoso para transformar la cultura

evaluativa en la universidad. Esto implica superar la visión instrumental de las TIC y posicionarlas como medios al servicio de una evaluación significativa.

Las prácticas evaluativas deben ser inclusivas, es decir, capaces de responder a la diversidad de estudiantes, sus capacidades, estilos, ritmos y contextos. La evaluación inclusiva considera adaptaciones curriculares, instrumentos accesibles y criterios diferenciados para garantizar la equidad en el proceso formativo. Booth y Ainscow (2011) sostienen que la inclusión educativa también implica una evaluación que valore las diferencias como oportunidades de aprendizaje. Diseñar evaluaciones con enfoque inclusivo fortalece la justicia educativa y el derecho a aprender de todos los estudiantes. Para ello, es necesario un compromiso institucional con la formación docente en atención a la diversidad. La evaluación inclusiva no debe verse como una excepción, sino como un principio rector de toda práctica formativa.

La evaluación ética es otra dimensión imprescindible, ya que implica transparencia, confidencialidad, equidad y respeto en el proceso evaluativo. El docente debe actuar con responsabilidad profesional, evitando sesgos, juicios subjetivos o prácticas que vulneren la integridad del estudiante. Stiggins (2002) afirma que la evaluación debe ser un acto de cuidado pedagógico, orientado a empoderar y no a sancionar. Esta dimensión ética requiere formación en deontología educativa y en los marcos legales que rigen el sistema de educación superior. Promover una evaluación ética fortalece la confianza, la legitimidad institucional y la calidad de la enseñanza. Además, consolida la relación pedagógica entre docente y estudiante como vínculo basado en el respeto y la justicia.

Es necesario entender que la evaluación no es solo responsabilidad del docente, sino una tarea compartida entre todos los actores educativos. Las políticas institucionales, los marcos regulatorios y los sistemas de aseguramiento de la calidad deben respaldar enfoques evaluativos centrados en el aprendizaje. Segovia y Pozo (2007) destacan la necesidad de una gobernanza participativa de la evaluación, que involucre a estudiantes, docentes y gestores académicos. Esta visión

sistémica favorece una cultura de mejora continua, innovación y compromiso con la formación integral. Evaluar con sentido requiere, entonces, una transformación pedagógica, institucional y cultural. Así, la universidad puede consolidarse como un espacio donde la evaluación se oriente al desarrollo humano, la excelencia académica y la transformación social.

Evaluación del aprendizaje en la universidad ecuatoriana

Importantes obstáculos estructurales, pedagógicos y culturales aún impiden la transición de la evaluación del aprendizaje hacia un enfoque formativo y centrado en el estudiante en la educación superior ecuatoriana. Si bien la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y los lineamientos del Consejo Superior de Educación (CES) promueven la formación por competencias y una instrucción de alta calidad, muchas universidades aún utilizan métodos de evaluación obsoletos que enfatizan la memorización y la calificación sumativa. El impacto real de la evaluación como herramienta para mejorar el aprendizaje se ve limitado por la continua desconexión entre el discurso institucional y la práctica evaluativa cotidiana, según Morales y Torres (2020). Esta circunstancia resalta la necesidad de una mayor dedicación institucional a la aplicación exitosa de modelos de evaluación inclusivos, exhaustivos y auténticos.

Uno de los principales obstáculos identificados es la limitada formación pedagógica de muchos docentes universitarios en temas de evaluación. En muchas universidades ecuatorianas, especialmente fuera de los grandes centros urbanos, la docencia sigue siendo ejercida desde un enfoque disciplinar, sin una preparación específica en didáctica universitaria ni en estrategias de evaluación formativa. De acuerdo con Peralta (2022), esta carencia se traduce en una baja utilización de instrumentos como rúbricas, autoevaluaciones o retroalimentaciones cualitativas. La capacitación docente continua en evaluación sigue siendo una tarea pendiente para muchas instituciones, ya que los programas existentes son fragmentados, voluntarios y poco articulados con los planes de mejora institucional. Esto genera un desfase entre los avances teóricos en evaluación y su implementación práctica en el aula universitaria.

Otro elemento crítico es la escasa cultura de retroalimentación entre docentes y estudiantes, lo que debilita el carácter formativo de la evaluación. En muchas aulas universitarias ecuatorianas, la retroalimentación es mínima, se reduce a comentarios superficiales o no existe del todo. Según Casas (2019), la retroalimentación eficaz es una de las estrategias con mayor potencial para mejorar el aprendizaje, pero su aplicación requiere tiempo, habilidades comunicativas y una voluntad pedagógica centrada en el acompañamiento. Esta carencia no solo afecta el rendimiento estudiantil, sino que limita el desarrollo de competencias como la autorregulación y la autonomía. Fomentar una cultura institucional que valore la retroalimentación implica modificar prácticas, rediseñar tiempos académicos y reconocer el valor pedagógico del diálogo evaluativo.

La infraestructura tecnológica también es fundamental. La digitalización del sistema educativo ecuatoriano ha avanzado significativamente, pero muchas universidades siguen enfrentando dificultades financieras y técnicas que les impiden aprovechar al máximo los recursos interactivos, los sistemas de gestión del aprendizaje y las plataformas de evaluación digital. Estas diferencias tecnológicas resultan en experiencias de evaluación diferentes entre universidades públicas y privadas, o entre instituciones urbanas y rurales, según Morales y Torres (2020). El uso de exámenes escritos tradicionales como único método de evaluación se ve reforzado por el hecho de que no todos los docentes reciben capacitación en el uso de tecnologías educativas. La capacitación docente en evaluación mediada por tecnología debe ir acompañada de inversión en infraestructura.

La evaluación en la universidad ecuatoriana debe asumir un compromiso más claro con la inclusión y la equidad. Muchos estudiantes enfrentan barreras derivadas de desigualdades sociales, económicas o culturales que no son suficientemente consideradas al momento de evaluar. Booth y Ainscow (2011) insisten en que una evaluación inclusiva requiere adaptaciones curriculares, flexibilidad en los criterios y acompañamiento personalizado. Sin embargo, en la práctica, las políticas de evaluación inclusiva son todavía incipientes y dependen de la voluntad individual del docente más que de una política

institucional clara. Para avanzar hacia una evaluación más justa y pertinente, es necesario institucionalizar políticas que garanticen la equidad evaluativa como parte del derecho a una educación de calidad.

Evaluación del aprendizaje en la UNEMI

En la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), la evaluación del aprendizaje se ha formalizado mediante normativas internas que regulan la aplicación de exámenes y prácticas pedagógicas, con énfasis en instancias evaluativas como la heteroevaluación docente, que incluye criterios de evaluación formativa (Universidad Estatal de Milagro, 2024a). Este instructivo universitario define protocolos detallados para la aplicación de exámenes, verificación de identidad, sanciones académicas y criterios mínimos de evaluación que, aunque necesarios para la formalidad institucional, se enfocan principalmente en la evaluación sumativa. Si bien esta regulación aporta claridad organizativa, también evidencia un enfoque mayoritariamente técnico y disciplinar que no favorece necesariamente la retroalimentación formativa o una evaluación auténtica centrada en competencias. En este marco, resulta clave que la evaluación se replantee desde una lógica pedagógica que alinee objetivos institucionales con prácticas universitarias centradas en la mejora del aprendizaje. Asimismo, se requiere complementar el control administrativo con estrategias evaluativas más centradas en el desarrollo integral del estudiante.

La UNEMI cuenta con procesos oficiales de autoevaluación institucional, de carreras y programas, orientados a garantizar estándares de calidad y promover la mejora continua (Universidad Estatal de Milagro, 2018). Estos procesos reflejan una estructura formal para evaluar las prácticas universitarias, incluyendo aspectos relacionados con la evaluación educativa y la planificación docente. No obstante, en la práctica, dichos procesos parecen estar más orientados a cumplir requisitos de acreditación externa que a transformar la cultura evaluativa dentro del aula. La autoevaluación implica la participación de comités institucionales, cronogramas y planes de mejora, pero no siempre se traduce en acompañamiento pedagógico continuo ni en formación docente sostenida. Por ello, resulta necesario que estos procesos institucionales se vinculen más estrechamente con acciones

concretas de fortalecimiento de las prácticas de evaluación formativa en las asignaturas.

En cuanto a evaluación docente y pedagógica, la universidad ha incorporado rúbricas como parte de la heteroevaluación del desempeño del profesorado, valorándose criterios como evaluación formativa, uso de tutorías, investigación en clases y responsabilidad social (Universidad Estatal de Milagro, 2024a). Esto indica cierto compromiso institucional con valorar las estrategias docentes que incluyen componentes formativos. No obstante, la alineación entre estas rúbricas institucionales y las prácticas evaluativas que realmente se aplican en el aula aún es limitada. A menudo, los docentes carecen de formación específica para elaborar y aplicar rúbricas en la evaluación de los estudiantes, lo cual genera una brecha entre lo normado y lo practicado. Por esta razón, es clave fortalecer la coherencia entre los criterios institucionales y la práctica pedagógica cotidiana para lograr un impacto real en la calidad educativa.

La regulación de examen en UNEMI contempla modalidades presencial e informatizada, incluyendo procedimientos rigurosos sobre identidad, sanciones por deshonestidad académica y supervisión técnica durante su aplicación (Universidad Estatal de Milagro, 2024b). Aunque esta regulación mejora la transparencia y el orden académico, refleja también un énfasis en la evaluación sumativa como un mecanismo de control más que en la evaluación formativa como instrumento de mejora. En consecuencia, se requiere un equilibrio entre garantizar la integridad del proceso evaluativo y promover formas de evaluación que alimenten el aprendizaje y la autorregulación. Es necesario explorar cómo estos instrumentos podrían incorporar elementos de retroalimentación, autoevaluación y evaluación auténtica dentro de la normatividad existente. Esta integración permitiría avanzar hacia una evaluación universitaria más humana, participativa y orientada al desarrollo del estudiante.

En el ámbito tecnológico, UNEMI ha avanzado en plataformas y sistemas como el Aula Virtual y el Sistema de Gestión Académica (SGA) que soportan procesos de evaluación digital (Universidad Estatal

de Milagro, s.f.). No obstante, el uso pedagógico de estas herramientas aún es incipiente, con predominio de exámenes automatizados y herramientas de evaluación rápida, en lugar de entornos evaluativos enriquecidos con retroalimentación formativa. La infraestructura tecnológica permite potencialmente incorporar rúbricas interactivas, portafolios digitales y casos de evaluación basada en desempeño, pero requiere una mayor capacitación docente y apoyo institucional. Implantar una cultura evaluativa que integre TIC con sentido pedagógico implica diseñar procesos formativos digitalmente mediados, no solo digitales. Esta transformación tecnológica debe alinearse con políticas institucionales que promuevan una evaluación significativa.

Existe en UNEMI un cuerpo docente y estudiantil comprometido con procesos de innovación educativa, pero aún falta consolidar una cultura evaluativa coherente en todos los niveles. Aun cuando algunas facultades promueven instrumentos formativos, la heterogeneidad interna y la falta de sistemas de acompañamiento generan disparidades en la calidad evaluativa entre carreras. Para avanzar, es necesario generar espacios de reflexión profesional docente, capacitación pedagógica continua y proyectos colaborativos que articulen los niveles macro, meso y micro del currículo. Solo de este modo se podrá institucionalizar una evaluación que sea a la vez justa, transparente, contextualizada y orientada a mejorar el aprendizaje. La evaluación del aprendizaje en UNEMI debe evolucionar de un requisito formal a un motor real de mejora institucional y educativa.

Análisis comparativo

La evaluación del aprendizaje en la educación superior ecuatoriana se encuentra enmarcada en una serie de normativas que buscan garantizar la calidad del proceso formativo, sin embargo, su aplicación práctica enfrenta múltiples desafíos. En este contexto, las instituciones universitarias deben responder a criterios establecidos por organismos como el CES y la SENESCYT, los cuales promueven un enfoque integral y centrado en el desarrollo de competencias. No obstante, en la práctica cotidiana, muchos procesos evaluativos aún se limitan a estrategias tradicionales, centradas en la acumulación de calificaciones

numéricas que no necesariamente reflejan los niveles reales de comprensión ni el desarrollo de habilidades complejas. Esta situación genera una brecha entre la evaluación concebida como una herramienta formativa y la evaluación ejecutada como instrumento de control. En consecuencia, urge una transformación metodológica que permita reconceptualizar la evaluación como un componente fundamental para el aprendizaje profundo, donde el error sea considerado una oportunidad para mejorar y no únicamente un motivo de sanción (UNEMI, 2022).

La Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), en consonancia con el marco normativo nacional, ha implementado una serie de lineamientos institucionales que buscan orientar la evaluación del aprendizaje con criterios más formativos y reflexivos. A través del uso de rúbricas, matrices y formatos de retroalimentación, la universidad intenta promover prácticas evaluativas más transparentes y coherentes con los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, al igual que ocurre en muchas instituciones del país, estas herramientas suelen ser utilizadas de forma mecánica o como un requisito administrativo, sin un compromiso pedagógico genuino. Es frecuente observar que los docentes aplican rúbricas estandarizadas sin un proceso previo de co-construcción con los estudiantes ni una retroalimentación que les permita comprender sus aciertos y debilidades. De esta forma, aunque la UNEMI ha avanzado en la incorporación de instrumentos técnicos, aún se enfrenta al reto de fortalecer la dimensión formativa de la evaluación desde una perspectiva más dialógica, crítica y orientada al mejoramiento continuo (UNEMI, 2022).

En el contexto ecuatoriano, uno de los principales obstáculos para consolidar procesos evaluativos efectivos es la escasa formación pedagógica de los docentes universitarios. Muchos profesores provienen de campos técnicos o disciplinares altamente especializados, pero no han recibido formación específica en didáctica universitaria ni en evaluación educativa. Esta carencia limita el uso consciente de estrategias como la autoevaluación, la coevaluación o la retroalimentación formativa, lo cual repercute negativamente en la calidad del aprendizaje. En la UNEMI, aunque se han desarrollado acciones de capacitación docente, persisten desafíos relacionados con

la aplicación efectiva de estas estrategias. El cuerpo docente aún muestra dificultades para diseñar instrumentos adecuados a las competencias planteadas, así como para utilizar la evaluación como un medio para potenciar el pensamiento crítico, la autonomía y la autorregulación de los estudiantes. Este panorama refleja la necesidad de establecer programas permanentes de formación docente en evaluación educativa que no solo aborden aspectos técnicos, sino también epistemológicos y éticos de la práctica evaluativa (UNEMI, 2022).

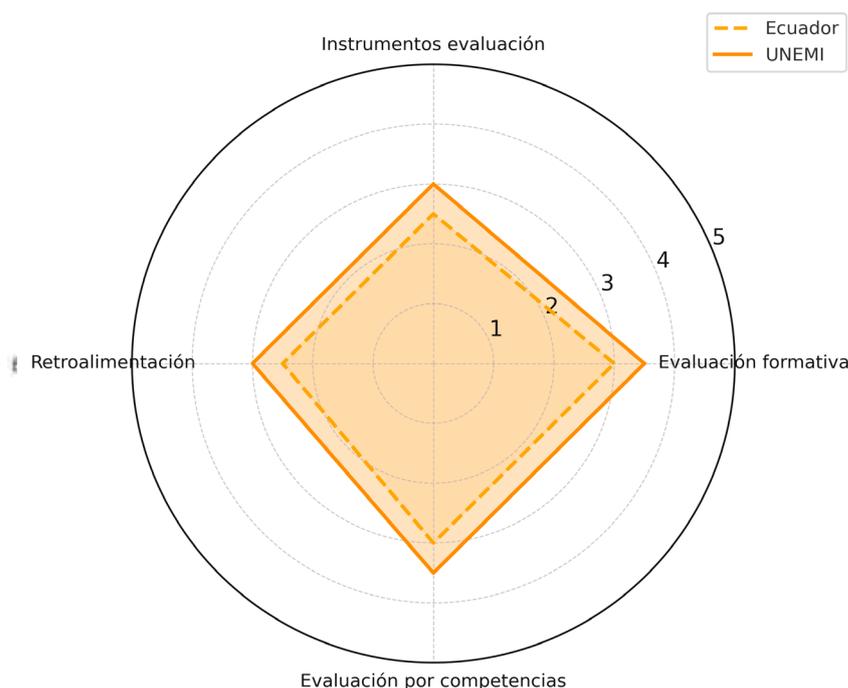


Figura 4. Evaluación del aprendizaje: Análisis comparativo

Tanto en el contexto nacional como en la UNEMI, otro aspecto crítico es el uso de la tecnología en los procesos de evaluación. Si bien el entorno digital ha facilitado la aplicación de pruebas en línea, entrega de trabajos, y retroalimentación asincrónica, aún es limitada la integración de tecnologías con enfoques pedagógicos activos e inclusivos. La pandemia evidenció la importancia de plataformas virtuales y herramientas TIC en la evaluación, pero también puso de manifiesto la carencia de estrategias que aprovechen su potencial transformador. En el caso específico de la UNEMI, el uso del Aula Virtual y otras herramientas digitales ha sido institucionalizado, sin embargo, su utilización sigue centrada en formatos tradicionales, como

exámenes automatizados y tareas individuales. Faltan experiencias sistemáticas que promuevan la evaluación colaborativa, la evaluación basada en proyectos, y el seguimiento personalizado del aprendizaje a través de recursos digitales interactivos. Esto implica no solo formar a los docentes en competencias digitales, sino también en enfoques metodológicos que integren lo digital desde una lógica pedagógica coherente con los fines de la educación superior (UNEMI, 2022).

Es importante señalar que, tanto en el sistema de educación superior ecuatoriano como en la Universidad Estatal de Milagro, aún se evidencian debilidades en la consolidación de una cultura de evaluación inclusiva. Aunque se reconoce la diversidad del estudiantado y la necesidad de responder a sus distintas formas de aprender, son escasas las estrategias diferenciadas o adaptaciones que se implementan de manera efectiva. En este sentido, la evaluación continua operando bajo criterios homogéneos que muchas veces invisibilizan las condiciones específicas de los estudiantes con discapacidad, dificultades de aprendizaje o contextos socioculturales diversos. En la UNEMI, los documentos institucionales mencionan la importancia de la inclusión educativa, pero se requiere una mayor operativización de estas intenciones en las prácticas evaluativas concretas. Promover una evaluación verdaderamente inclusiva demanda un cambio de paradigma que conciba la diferencia como un valor y que integre principios de equidad, flexibilidad y justicia pedagógica en todo el proceso de evaluación (UNEMI, 2022).

Conclusiones

La evaluación del aprendizaje en la universidad contemporánea debe superar su función tradicional como herramienta de medición y transformarse en un auténtico motor de mejora de la calidad educativa. En el contexto del enfoque por competencias, la evaluación debe contribuir al desarrollo integral del estudiante, promoviendo no solo la adquisición de conocimientos, sino también habilidades, actitudes y valores. Esto implica la implementación de estrategias formativas que permitan al estudiante reflexionar sobre su propio aprendizaje y construir conocimiento de manera activa. Como afirman Hattie y Timperley (2007), la retroalimentación significativa y la evaluación

continua son fundamentales para potenciar el rendimiento académico y el desarrollo personal del estudiante universitario. Además, transformar la evaluación en un proceso formativo implica repensar el rol docente como facilitador del aprendizaje reflexivo.

Uno de los elementos clave en esta transformación es el uso de instrumentos como las rúbricas, que permiten establecer criterios claros, objetivos y transparentes para la evaluación del desempeño. Estos instrumentos, bien diseñados, no solo orientan la labor del docente, sino que también brindan al estudiante una guía para autorregular su aprendizaje. Tal como destacan Andrade y Du (2005), las rúbricas promueven la equidad, fomentan la metacognición y fortalecen la participación del estudiante en su proceso formativo. Adicionalmente, el uso de rúbricas favorece la coherencia entre los objetivos de aprendizaje, las actividades de aula y los métodos de evaluación, permitiendo una enseñanza más centrada en el logro de competencias. Sin embargo, su eficacia depende de una adecuada capacitación docente, que garantice una correcta aplicación e interpretación de los criterios.

El contexto universitario ecuatoriano, y en particular el de instituciones como la UNEMI, muestra avances y desafíos en este proceso de transformación. Si bien existen normativas que regulan la evaluación y promueven prácticas de mejora, persisten brechas entre lo prescrito y lo practicado, especialmente en lo que respecta a la retroalimentación, la evaluación auténtica y el uso pedagógico de tecnologías. Como señalan Morales y Torres (2020), estas tensiones reflejan la necesidad de políticas institucionales más integrales y articuladas con procesos formativos reales. Asimismo, se requiere una mayor inversión en infraestructura y formación docente para lograr una implementación efectiva de las estrategias evaluativas innovadoras. La articulación entre actores institucionales también resulta fundamental para consolidar una cultura evaluativa coherente y transformadora.

Para que la evaluación del aprendizaje se consolide como motor de mejora, es imprescindible fortalecer la formación pedagógica del profesorado, institucionalizar prácticas de evaluación inclusivas y

contextualizadas, y promover una cultura de la retroalimentación en todos los niveles. La integración de tecnologías debe ser acompañada de un cambio cultural que coloque al estudiante en el centro del proceso, y que reconozca la evaluación no solo como un mecanismo de control, sino como una oportunidad de crecimiento. Esto implica repensar el diseño curricular desde una lógica formativa, donde la evaluación se integre desde el inicio y no se limite al final del proceso de enseñanza. Igualmente, se requiere generar espacios de reflexión docente y comunidades de práctica que estimulen la innovación metodológica. Solo así será posible avanzar hacia una universidad comprometida con la mejora continua del aprendizaje.

Transformar la evaluación del aprendizaje en un proceso formativo exige voluntad política, liderazgo académico y coherencia entre el discurso institucional y las prácticas cotidianas. Se trata de un reto complejo pero indispensable si se desea construir una educación superior pertinente, equitativa y orientada a la mejora continua. En este sentido, la evaluación debe ser concebida no como un fin en sí misma, sino como un medio para lograr una formación integral y transformadora, capaz de responder a los desafíos sociales y culturales del siglo XXI. La universidad del futuro requiere docentes comprometidos con una evaluación reflexiva, inclusiva y constructiva. La evaluación, en este marco, se transforma en una herramienta para el cambio educativo, al servicio de una enseñanza crítica, ética y liberadora.

Referencias Bibliográficas

- Andrade, H., & Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(3), 1-11. <https://doi.org/10.7275/dcmp-p500>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Morales, A., & Torres, D. (2020). Evaluación del aprendizaje en universidades ecuatorianas: Avances y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(2), 77-94. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.2.005>

- Universidad Estatal de Milagro. (2018). Informe de autoevaluación institucional. Dirección de Aseguramiento de la Calidad Académica, UNEMI.
- Universidad Estatal de Milagro. (2024a). Reglamento de evaluación del aprendizaje y desempeño docente. Consejo Universitario de la UNEMI.
- Universidad Estatal de Milagro. (2024b). Protocolos para la aplicación de exámenes presenciales y virtuales. Secretaría Académica, UNEMI.
- Universidad Estatal de Milagro. (2022). Sistema de Gestión Académica (SGA) y Aula Virtual. Departamento de Tecnología Educativa, UNEMI.

CAPÍTULO V:

TIC Y DIDÁCTICA UNIVERSITARIA: MEDIACIONES TECNOLÓGICAS PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Viviana Beatriz González Barona

<https://orcid.org/0000-0002-0509-3280>

vbarona@unemi.edu.ec

Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Resumen

Este capítulo investiga la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación superior, enfatizando su rol como mediadoras que promueven el aprendizaje significativo y transforman la práctica docente. Sostiene que las TIC deben usarse para algo más que solo fines técnicos o administrativos, sino también como situaciones instruccionales que fomentan la autonomía, la creatividad y la participación activa de los estudiantes. Se discuten recursos como las plataformas virtuales, la gamificación, el aprendizaje móvil y las aulas invertidas, todos los cuales han demostrado ser útiles para motivar y construir conocimiento colaborativo. La epidemia de COVID-19 ha impulsado la digitalización, al tiempo que resalta las disparidades en la conexión y las capacidades digitales. Ecuador aún presenta deficiencias estructurales, a pesar de los avances de la UNEMI en infraestructura y programas de capacitación. Sin embargo, la cuestión institucional es promover un uso pedagógico integral de las TIC que se extienda más allá del ámbito administrativo.

Palabras clave: *Educación superior, TIC, Aprendizaje significativo.*

Introducción

En las últimas décadas, las tecnologías de la información y la comunicación han transformado radicalmente la forma en que se concibe, organiza e imparte la docencia universitaria, creando nuevas oportunidades para un aprendizaje eficaz. Los mundos virtuales, las plataformas digitales y los materiales multimedia han abierto nuevas posibilidades de enseñanza, derribando las barreras del aula física y permitiendo experiencias de aprendizaje más flexibles, colaborativas e individualizadas. En este contexto, la mediación tecnológica desempeña un papel fundamental en la modernización de las técnicas de enseñanza y en la satisfacción de las nuevas demandas de información en red. Según Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020), las TIC son más que simples herramientas; son entornos culturales reales que median en la formación del conocimiento, permitiendo una educación más contextualizada, diversificada e innovadora.

El avance tecnológico ha generado una multiplicidad de plataformas digitales que permiten gestionar contenidos, monitorear el desempeño del estudiante y fomentar la participación activa en entornos asincrónicos y sincrónicos. Moodle, Canvas, Google Classroom y Microsoft Teams, entre otras, se han posicionado como infraestructuras indispensables para la educación universitaria contemporánea, facilitando la integración de recursos multimedia, foros de discusión, cuestionarios interactivos y actividades colaborativas. No obstante, su uso efectivo requiere más que una incorporación instrumental: implica un cambio de paradigma que ponga al estudiante en el centro del proceso y fomente su autonomía y autorregulación. De acuerdo con Area y Adell (2009), el verdadero reto no es el acceso a la tecnología, sino su apropiación crítica, creativa y pedagógicamente significativa por parte de docentes y estudiantes.

Desde una perspectiva didáctica, las TIC abren nuevas posibilidades para diversificar las estrategias de enseñanza y enriquecer la experiencia formativa en la universidad. La incorporación de videos educativos,

simuladores virtuales, recursos hipermediales y sistemas de gamificación, entre otros, contribuye a captar la atención del estudiante, fortalecer su motivación y propiciar una comprensión más profunda de los contenidos curriculares. Además, permiten una mayor adaptabilidad a los estilos y ritmos de aprendizaje, promoviendo entornos inclusivos y accesibles para todos los estudiantes. Como afirman Salinas, de Benito y Hernández (2014), la clave está en transformar las TIC en escenarios de interacción significativa que faciliten la co-construcción del conocimiento, superando los modelos reproductivos de enseñanza y abriendo paso a una pedagogía más participativa, reflexiva y crítica.

La pandemia de COVID-19 aceleró este proceso de digitalización educativa, obligando a las universidades a migrar rápidamente a modalidades virtuales y mixtas, con impactos diversos en la calidad y equidad del aprendizaje. Este acontecimiento evidenció tanto el potencial de las TIC para sostener los procesos formativos en contextos de crisis, como las brechas estructurales que aún persisten en cuanto a conectividad, competencias digitales y recursos institucionales disponibles. En América Latina, y particularmente en Ecuador, esta experiencia dejó al descubierto la urgencia de políticas integrales para el fortalecimiento de la educación digital universitaria. Como señalan Trujillo-Torres, Ramírez-García y Sánchez-Rivas (2021), la pandemia actuó como catalizador de la transformación digital, pero también como espejo de las desigualdades educativas y sociales, subrayando la importancia de construir sistemas educativos resilientes, inclusivos y tecnológicamente sostenibles.

La mediación tecnológica implica una redefinición de la relación pedagógica, donde el docente ya no es el único poseedor del saber, sino un facilitador, curador y dinamizador de experiencias de aprendizaje. En este nuevo ecosistema digital, el conocimiento circula de manera no lineal, con múltiples fuentes y formatos, lo que exige desarrollar en los estudiantes competencias informacionales, comunicacionales y críticas que les permitan seleccionar, interpretar y transformar la información

en conocimiento pertinente. Esta transformación requiere un docente con altas capacidades de alfabetización digital y con una visión pedagógica capaz de articular los recursos tecnológicos con los objetivos formativos. Según Gros y Silva (2022), el docente debe convertirse en un diseñador de experiencias formativas, más que en un transmisor de contenidos, adoptando una postura activa, reflexiva y centrada en el desarrollo integral del estudiante.

La incorporación efectiva de las TIC a la didáctica universitaria no puede entenderse como un proceso neutral o exclusivamente técnico, sino como una construcción social que depende de factores culturales, institucionales y subjetivos. Las creencias del profesorado, los modelos de formación docente, las políticas de innovación educativa y las condiciones infraestructurales inciden profundamente en el uso y apropiación de la tecnología. Por ello, no basta con disponer de dispositivos y plataformas: es necesario construir una cultura pedagógica que valore la experimentación, el trabajo colaborativo y la mejora continua de las prácticas. En palabras de Marcelo y Perera (2020), la tecnología educativa debe ir acompañada de procesos de reflexión crítica y formación profesional sostenida, que permitan a los docentes repensar su práctica y resignificar su papel en un entorno complejo y cambiante.

En el caso de América Latina y el Caribe, se observa una tendencia creciente hacia la virtualización parcial de la enseñanza universitaria, con el desarrollo de modalidades híbridas y la expansión de recursos educativos abiertos (REA). Estas experiencias han mostrado que las TIC pueden ser una vía para democratizar el acceso al conocimiento, siempre que se garanticen condiciones de equidad tecnológica y se respete la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes. Asimismo, la colaboración entre universidades, gobiernos y organismos internacionales resulta clave para fortalecer las capacidades institucionales y fomentar la innovación didáctica. Como argumenta López (2021), el aprendizaje significativo mediado por TIC requiere

tanto infraestructura como voluntad política y visión pedagógica, que articulen lo tecnológico con lo pedagógico y lo humano.

Por último, es imprescindible entender que la integración de tecnologías en la educación superior no debe confundirse con la tecnificación de la enseñanza. Las TIC deben estar al servicio de un proyecto educativo humanista, transformador y comprometido con el desarrollo de sociedades más justas y sostenibles. Esto implica pensar la tecnología desde una ética del cuidado, del diálogo y de la inclusión, donde cada recurso y cada plataforma sean evaluados en función de su potencial para enriquecer el aprendizaje y fortalecer el vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes. Como reflexionan Sancho-Gil y Hernández-Hernández (2019), las TIC deben ser pensadas como mediaciones que potencian el sentido formativo del acto educativo, no como fines en sí mismas, sino como puentes que facilitan el acceso al conocimiento, la participación activa y la transformación social desde la universidad.

Desarrollo

El uso de plataformas virtuales en la educación superior ha generado nuevas dinámicas de interacción entre docentes y estudiantes, permitiendo la gestión integral del proceso formativo a través de entornos como Moodle, Google Classroom y Canvas. Estas herramientas no solo facilitan la distribución de contenidos y la evaluación del aprendizaje, sino que posibilitan el seguimiento individualizado y la retroalimentación permanente, aspectos esenciales para fortalecer el aprendizaje significativo. Además, estas plataformas ofrecen espacios para la construcción colaborativa del conocimiento mediante foros, wikis y chats, promoviendo una participación activa y reflexiva por parte del estudiantado. Según Salinas (2004), las plataformas digitales constituyen una mediación didáctica que transforma las prácticas tradicionales, incorporando una lógica más interactiva, participativa y centrada en el estudiante. La clave radica en su uso pedagógico y no meramente administrativo.

Asimismo, el empleo de recursos digitales como videos, podcasts, infografías, simulaciones y laboratorios virtuales ha enriquecido la experiencia educativa al facilitar la comprensión de conceptos abstractos, el desarrollo de habilidades prácticas y la aplicación contextual del conocimiento. Estos recursos permiten representar la información en múltiples formatos, favoreciendo a estudiantes con diversos estilos de aprendizaje y promoviendo una educación más inclusiva. La flexibilidad de los recursos digitales permite que los estudiantes puedan acceder a los materiales según su ritmo y necesidades, lo que refuerza su autonomía y responsabilidad en el proceso formativo. De acuerdo con Mayer (2009), los materiales multimedia bien diseñados pueden potenciar significativamente el aprendizaje, siempre que se articulen con objetivos claros y una adecuada mediación docente. Por tanto, el diseño didáctico y la intencionalidad pedagógica son factores clave en su efectividad.

Los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) representan una dimensión más compleja del uso de las TIC en la docencia universitaria, ya que no se limitan a la tecnología, sino que integran componentes pedagógicos, comunicacionales y organizativos. Estos espacios permiten articular contenidos, metodologías y evaluación en un entorno digital coherente, donde se promueve la interacción social, la resolución de problemas y la construcción compartida del conocimiento. La implementación de EVA exige una planificación cuidadosa, una capacitación docente sostenida y una infraestructura institucional adecuada que garantice su funcionalidad y sostenibilidad en el tiempo. Según García Aretio (2017), los EVA representan un paradigma emergente que redefine la temporalidad y espacialidad de la educación, abriendo nuevas posibilidades para la innovación pedagógica. Por ello, no deben considerarse un complemento, sino una dimensión estratégica del currículo universitario.

La gamificación, como estrategia basada en el uso de elementos del juego en contextos no lúdicos, ha ganado relevancia en la enseñanza

universitaria por su capacidad de incrementar la motivación, el compromiso y la persistencia del estudiantado. A través de sistemas de puntos, insignias, niveles y desafíos, la gamificación introduce una narrativa motivadora que transforma la experiencia de aprendizaje en una aventura significativa. Esta técnica no solo favorece el aprendizaje activo, sino que permite desarrollar habilidades blandas como la cooperación, la toma de decisiones y la autorregulación. Según Kapp (2012), la gamificación tiene el potencial de mejorar el aprendizaje si se integra con claridad a los objetivos curriculares y se adapta a las características de los estudiantes. Así, su implementación debe ir acompañada de un diseño instruccional sólido que garantice su coherencia y eficacia.

Otra estrategia relevante es el aprendizaje móvil o m-learning, que permite a los estudiantes acceder a contenidos y actividades desde sus dispositivos móviles en cualquier momento y lugar. Esta modalidad amplía las oportunidades de aprendizaje informal, ubicuo y contextualizado, facilitando una mayor integración entre la vida cotidiana y la experiencia académica. El m-learning favorece la flexibilidad, la inmediatez y la autonomía del estudiante, elementos fundamentales para una formación centrada en el sujeto. No obstante, su efectividad depende de factores como la conectividad, la calidad de los recursos y las competencias digitales de los usuarios. De acuerdo con Traxler (2007), el m-learning representa una nueva forma de aprender en movimiento, que desafía las estructuras educativas tradicionales y exige una revisión profunda de los modelos pedagógicos. Por ello, su incorporación debe ser acompañada de una estrategia institucional clara.

El aprendizaje colaborativo mediado por TIC se ha consolidado como una metodología clave en la docencia universitaria, ya que promueve la interacción entre pares, el desarrollo de competencias sociales y la construcción conjunta del conocimiento. Las herramientas digitales como foros, wikis, pizarras interactivas y documentos compartidos

permiten establecer comunidades de aprendizaje virtuales donde el diálogo, la negociación y la coautoría son elementos centrales. Esta dinámica favorece un aprendizaje más profundo, significativo y socialmente situado, superando la lógica individualista y competitiva de la educación tradicional. Según Johnson y Johnson (1999), la colaboración en entornos virtuales mejora la retención del conocimiento y fortalece las habilidades comunicativas y cognitivas de los estudiantes. No obstante, requiere una adecuada estructuración de las tareas, roles claros y un acompañamiento docente activo.

El flipped classroom o aula invertida es otro enfoque que ha cobrado fuerza gracias al apoyo de las TIC, ya que permite invertir el esquema tradicional de enseñanza: los contenidos teóricos se estudian en casa mediante recursos digitales, mientras que el tiempo presencial (o sincrónico) se dedica a la resolución de problemas, discusiones y actividades prácticas. Esta metodología fomenta la responsabilidad del estudiante sobre su proceso de aprendizaje, al tiempo que permite aprovechar mejor el espacio de interacción con el docente y los compañeros. Según Bergmann y Sams (2012), el aula invertida favorece una enseñanza más personalizada, activa y centrada en el estudiante, aunque requiere una planificación rigurosa y una cultura de trabajo autónomo. Es fundamental que los recursos digitales estén bien elaborados y alineados con los objetivos de cada sesión.

La evaluación también ha sido impactada por el uso de las TIC, permitiendo implementar sistemas más dinámicos, automatizados y formativos. Herramientas como cuestionarios en línea, rúbricas digitales, portafolios electrónicos y software de análisis de datos ofrecen nuevas formas de valorar el aprendizaje, facilitando una retroalimentación más inmediata y personalizada. Estas herramientas posibilitan una evaluación más continua y centrada en competencias, acorde con los principios del enfoque por competencias en educación superior. Según Boud y Falchikov (2007), la tecnología permite transformar la evaluación en una oportunidad de aprendizaje más que

en un mero acto de medición. Sin embargo, su implementación requiere criterios claros, formación docente y una visión crítica que evite el riesgo de tecnocratización del proceso evaluativo.

En términos de accesibilidad, las TIC han contribuido a reducir barreras para estudiantes con discapacidad, mediante el uso de lectores de pantalla, subtítulos automática, navegación por voz y otras tecnologías asistivas. Estas herramientas permiten crear entornos virtuales más inclusivos y adaptados a la diversidad funcional del estudiantado, en línea con los principios del diseño universal para el aprendizaje (DUA). La inclusión tecnológica debe ir acompañada de una planificación didáctica que contemple la heterogeneidad del alumnado y garantice la equidad en el acceso al conocimiento. Según Rose y Meyer (2002), el DUA promueve una enseñanza flexible, proactiva y sensible a las diferencias individuales. Así, las TIC deben concebirse como aliadas para garantizar una educación superior más justa y equitativa.

Por otro lado, el uso de redes sociales académicas y comunidades virtuales ha generado nuevos espacios para la socialización del conocimiento, el intercambio de experiencias y la construcción de identidades profesionales. Plataformas como ResearchGate, Academia.edu y redes internas universitarias permiten difundir investigaciones, interactuar con colegas y acceder a recursos actualizados, fortaleciendo el aprendizaje continuo y la vinculación académica. Estas redes, cuando son integradas con sentido pedagógico, enriquecen la formación de los estudiantes y fomentan una cultura de colaboración académica. Según Greenhow, Robelia y Hughes (2009), las redes sociales pueden ser ambientes potentes para el aprendizaje si se usan con criterios educativos y éticos. El reto consiste en superar la visión superficial de lo digital y promover un uso reflexivo y crítico de estas plataformas.

La formación docente en TIC es un factor determinante para lograr una integración efectiva de la tecnología en la práctica universitaria. Los programas de capacitación deben ir más allá del dominio técnico, incorporando aspectos pedagógicos, comunicacionales y éticos que permitan al docente repensar su rol en entornos digitales. Esta formación debe ser continua, situada y contextualizada, articulándose con los procesos de innovación curricular y evaluación institucional. Según Cabero-Almenara (2015), la capacitación docente en TIC debe ser concebida como un proceso integral de desarrollo profesional, orientado a generar una cultura pedagógica de innovación, apertura y mejora permanente. La universidad debe asumir el compromiso de acompañar y valorar este proceso como eje central de la calidad educativa.

Análisis del contexto ecuatoriano

En el contexto ecuatoriano, la incorporación de las TIC en la educación superior ha sido impulsada por diversas políticas públicas, planes institucionales y programas de fortalecimiento de capacidades digitales. La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y los lineamientos del Consejo de Educación Superior (CES) han promovido la integración de tecnologías digitales como parte esencial de la modernización del sistema universitario, especialmente en el marco del enfoque por competencias y de la calidad educativa. No obstante, la implementación efectiva de estas tecnologías presenta grandes disparidades entre instituciones, regiones y grupos sociales, lo cual pone en evidencia la necesidad de fortalecer las estrategias de inclusión tecnológica con una visión de equidad y sostenibilidad. Según Morales y Andrade (2020), aún existe una brecha significativa en cuanto a conectividad, infraestructura digital y formación docente, especialmente en universidades públicas y en zonas rurales del país.

Durante la pandemia de COVID-19, las universidades ecuatorianas se vieron obligadas a migrar a modalidades virtuales de manera acelerada, lo que evidenció tanto fortalezas como debilidades en la preparación

tecnológica del sistema. Si bien muchas instituciones lograron adaptar sus procesos de enseñanza-aprendizaje mediante el uso de plataformas como Moodle, Google Classroom o Zoom, también se enfrentaron a desafíos importantes como la falta de dispositivos adecuados para docentes y estudiantes, la escasa preparación pedagógica para la virtualidad, y la limitada capacidad de respuesta institucional ante un entorno cambiante y complejo. Según el informe de la SENESCYT (2021), más del 30% de los estudiantes universitarios enfrentaron dificultades para acceder a clases virtuales de manera continua durante los primeros meses de la pandemia. Esta situación subraya la urgencia de diseñar políticas que garanticen el acceso equitativo a las TIC y promuevan su uso pedagógico significativo en todos los niveles de la educación superior.

En la actualidad, muchas universidades han consolidado modelos híbridos que combinan actividades presenciales y virtuales, así como estrategias de educación a distancia mediadas por tecnologías digitales. Esta transformación ha generado nuevas dinámicas institucionales, requerimientos de actualización docente y reformas curriculares orientadas a la innovación. Sin embargo, el grado de apropiación de las TIC por parte del profesorado sigue siendo un desafío clave, dado que no todos los docentes cuentan con las competencias digitales necesarias para diseñar experiencias de aprendizaje interactivas, accesibles y centradas en el estudiante. De acuerdo con Herrera y Ramírez (2022), es fundamental invertir en procesos formativos integrales que desarrollen no solo habilidades técnicas, sino también criterios pedagógicos, éticos y comunicativos para un uso crítico y reflexivo de las tecnologías.

Además, las universidades ecuatorianas enfrentan el reto de consolidar una infraestructura digital robusta que permita sostener y escalar las innovaciones pedagógicas mediadas por TIC. Aunque se han realizado inversiones importantes en conectividad, plataformas institucionales y recursos digitales, persisten dificultades relacionadas con la

interoperabilidad de los sistemas, el mantenimiento tecnológico y la sostenibilidad de los recursos educativos abiertos. También es necesario fortalecer los marcos normativos e institucionales que regulan el uso de las tecnologías, garantizando estándares de calidad, protección de datos y respeto a los derechos digitales de docentes y estudiantes. Como advierte Pérez (2023), una verdadera transformación digital educativa requiere no solo de tecnologías funcionales, sino de una gobernanza educativa capaz de integrar lo tecnológico con lo pedagógico y lo institucional.

El contexto ecuatoriano ofrece un terreno fértil para la consolidación de una cultura pedagógica digital centrada en el aprendizaje significativo, siempre que se articulen esfuerzos entre universidades, gobierno y sociedad civil. Existen experiencias exitosas de innovación tecnológica en diversas instituciones del país, que pueden servir como referentes para promover el intercambio de buenas prácticas, el trabajo en red y la construcción colectiva del conocimiento. Asimismo, es crucial fomentar una visión crítica de la tecnología, que la conciba como medio para ampliar las oportunidades educativas, reducir brechas sociales y potenciar el desarrollo humano. En palabras de Luna y Quishpe (2022), la educación superior ecuatoriana debe avanzar hacia un modelo inclusivo, flexible y tecnológicamente humanizado, donde las TIC sean mediaciones para la transformación social y no simples dispositivos de transmisión.

Análisis del contexto institucional: UNEMI

En la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), la integración de TIC forma parte de su mandato institucional para modernizar la gestión académica y pedagógica a través de herramientas tecnológicas avanzadas. La institución dispone de un portafolio tecnológico sólido, incluyendo un Sistema de Gestión Académica (SGA), aulas virtuales para grados y pregrado, antiplagio biométrico, repositorios digitales y sistemas de videoconferencia como Google Meet (UNEMI, s.f.-a). Estas plataformas son utilizadas tanto para la administración educativa

como para facilitar modalidades en línea, semipresenciales y presenciales, en consonancia con su propuesta formativa flexible. Si bien existe infraestructura tecnológica, el siguiente desafío relevante es potenciar su uso pedagógico y garantizar que su adopción transforme efectivamente el aprendizaje en la docencia universitaria.

La UNEMI ofrece programas específicos que promueven el uso pedagógico de las TIC en la docencia, como el curso acreditado “Competencias tecnológicas para uso pedagógico de las TIC” impartido por Educación Continua, orientado a fortalecer habilidades digitales y didácticas en el profesorado (UNEMI, 2020). Sin embargo, la implementación de estos cursos aún no se extiende de manera uniforme a toda la comunidad académica, lo que limita el desarrollo de capacidades críticas y estratégicas para integrar las TIC de forma significativa en la enseñanza. Este escenario evidencia la necesidad de institucionalizar procesos de formación docente continuos, articulados con los niveles de innovación pedagógica y con indicadores sobre el impacto real en la docencia.

Otro actor clave es el Centro de Recursos para el Aprendizaje e Investigación (CRAI) de la UNEMI, que provee herramientas TIC y TAC (Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento), incluyendo entornos digitales como Symbaloo y portafolios digitales para apoyos formativos (Studocu, 2022). Aunque este servicio se orienta a apoyar la docencia y el estudio autónomo, su visibilidad pedagógica dentro de los procesos académicos depende de la promoción institucional y el acompañamiento docente. La articulación entre el CRAI y los docentes mediante talleres, diseño conjunto de materiales y evaluación de prácticas puede fortalecer el uso educativo de las TIC y promover su adopción crítica en el aprendizaje significativo.

Adicionalmente, el uso de las plataformas virtuales de UNEMI, como eCampus para el aula virtual y otros sistemas gestionados por el SGA, ha permitido mantener los procesos académicos durante periodos

críticos, tales como la pandemia de COVID-19 (UNEMI, s.f.-b). Sin embargo, la experiencia reveló que el uso se limitó muchas veces a actividades administrativas o repetitivas, menos orientadas al aprendizaje interactivo y colaborativo. Este uso predominantemente operativo destaca la necesidad de promover modelos pedagógicos centrados en experiencias digitales profundas, en lugar de meros espacios de transmisión. Para ello, es indispensable brindar acompañamiento continuo al profesorado y sistematizar prácticas exitosas de mediación tecnológica.

Además, la misión de la Dirección de Tecnologías de la Información y Comunicación de la UNEMI incluye responsabilidades clave como definir mecanismos normativos para el uso de la infraestructura tecnológica, garantizar su seguridad y diseñar planes de formación para usuarios internos (UNEMI, 2020b). Este marco institucional ofrece un soporte normativo que puede habilitar una gobernanza tecnopedagógica si las políticas consideran también fines formativos y no solo operativos. El fortalecimiento institucional requiere establecer rutas claras entre las decisiones tecnológicas y su impacto en la pedagogía, asegurando que las inversiones respondan a un enfoque educativo transformador.

El contexto institucional revela un serio avance en la oferta de programas virtuales y semipresenciales, como la Ingeniería en Tecnologías de la Información en modalidad en línea, lo que consolida a UNEMI como referente en educación digital en Ecuador (UNEMI, s.f.-c). Esta modalidad exige una docencia con competencias digitales robustas, diseño instruccional ajustado y acompañamiento constante para los estudiantes. A pesar de estos esfuerzos, todavía persisten disparidades en la capacidad docente para diseñar experiencias mediadas por TIC con enfoque pedagógico. Impulsar una cultura institucional de innovación digital, con evaluación de impacto y reconocimiento al uso pedagógico efectivo, puede consolidar a la

UNEMI como una universidad tecnológica pero también humanista y formativa.

Análisis comparativo

El contexto ecuatoriano de la educación superior muestra una adopción progresiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), impulsada principalmente por políticas públicas como la Ley Orgánica de Educación Superior y los lineamientos del Consejo de Educación Superior. Estas normativas han buscado insertar a las universidades en la dinámica de modernización académica, alineándolas con estándares de calidad internacionales y con las exigencias de un mundo digitalizado. Sin embargo, la implementación de estas políticas ha estado limitada por fuertes disparidades regionales y sociales, que se reflejan en la falta de conectividad en áreas rurales y en la carencia de dispositivos tecnológicos suficientes para estudiantes y docentes. Durante la pandemia de COVID-19, esta brecha se hizo más visible, generando exclusión educativa en un porcentaje significativo de estudiantes, lo cual reveló que el acceso equitativo a las TIC sigue siendo un desafío estructural para el país.

En contraste, la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) presenta un escenario institucional más consolidado en términos de infraestructura tecnológica y programas de capacitación docente. Esta institución ha invertido en un sistema robusto de gestión académica, aulas virtuales, plataformas de videoconferencia, repositorios digitales y sistemas antiplagio, lo que le ha permitido sostener sus procesos académicos incluso en periodos críticos. Además, cuenta con espacios institucionales como el Centro de Recursos para el Aprendizaje e Investigación (CRAI), que provee herramientas tecnológicas de apoyo a la docencia y a la investigación. A diferencia de muchas instituciones del país, la UNEMI ha logrado diversificar su oferta educativa mediante modalidades en línea y semipresenciales, posicionándose como referente nacional en educación digital. Sin embargo, su reto principal no radica en la disponibilidad de recursos, sino en la necesidad de que

el profesorado aproveche estas tecnologías con fines pedagógicos y no solo administrativos.

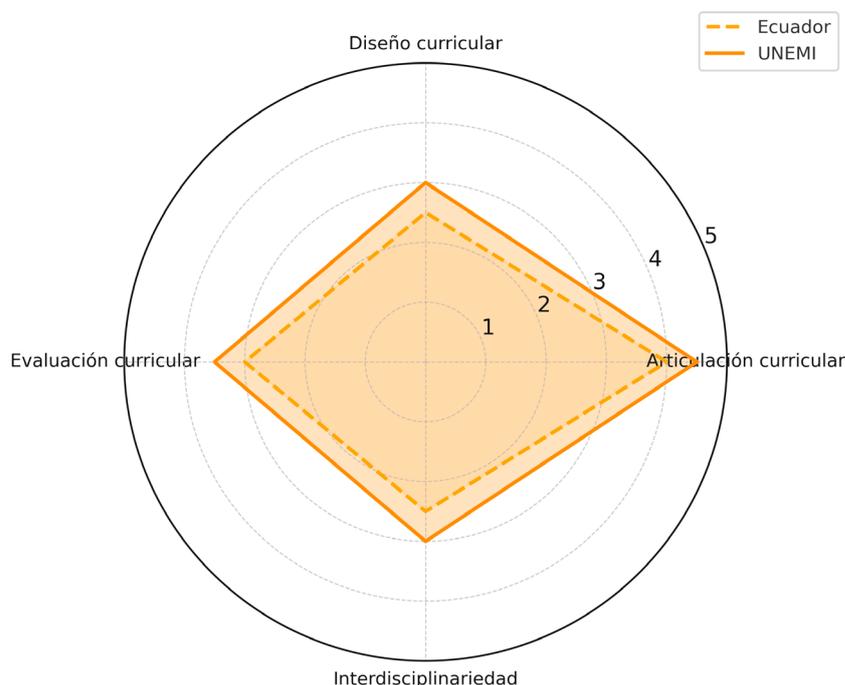


Figura 5. Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación superior: Análisis comparativo

La comparación entre ambos contextos muestra que, mientras Ecuador enfrenta problemas de equidad y acceso, la UNEMI lidia con desafíos vinculados a la apropiación pedagógica de las TIC. A nivel nacional, las políticas públicas han establecido un marco normativo favorable, pero los factores socioeconómicos limitan su impacto, lo que impide que estudiantes de todas las regiones gocen de las mismas oportunidades de aprendizaje digital. En cambio, dentro de la UNEMI, los recursos están presentes, pero su aprovechamiento pleno se ve restringido por la falta de homogeneidad en las competencias digitales docentes. Muchos profesores continúan utilizando las plataformas virtuales como un simple espacio de almacenamiento de materiales o de cumplimiento administrativo, sin generar verdaderas experiencias de aprendizaje colaborativas, interactivas y significativas. Este contraste revela que los problemas del país son de carácter estructural, mientras que los de la UNEMI se sitúan más en el plano pedagógico y cultural.

Un elemento clave que diferencia los contextos es la respuesta frente a la pandemia de COVID-19. En Ecuador, la crisis sanitaria puso en evidencia la precariedad del sistema educativo para migrar a la virtualidad: cerca del 30% de los estudiantes universitarios no pudieron acceder de manera continua a clases en línea, debido a la falta de dispositivos y conectividad adecuada. En la UNEMI, si bien la migración también presentó dificultades, la existencia de un portafolio tecnológico previo permitió mantener la continuidad académica con mayor rapidez y efectividad. Esto demuestra que contar con infraestructura tecnológica sólida y con programas institucionales orientados al uso pedagógico de las TIC permite mitigar los efectos de las crisis, aunque la calidad de la experiencia educativa depende en gran medida de la preparación docente y de la capacidad para rediseñar metodologías en entornos virtuales.

Otro aspecto a considerar es la visión estratégica de la integración de las TIC. A nivel nacional, las universidades dependen de lineamientos generales que muchas veces no se ajustan a sus realidades particulares, generando diferencias notables en la implementación. Por el contrario, la UNEMI cuenta con normativas internas, planes de formación docente y estrategias tecnopedagógicas que responden a su propio contexto institucional. Sin embargo, aunque este marco le otorga una ventaja frente a otras universidades del país, todavía necesita fortalecer la articulación entre las políticas tecnológicas y las prácticas pedagógicas. La gobernanza institucional debe ir más allá de garantizar infraestructura y seguridad digital, orientándose hacia la construcción de una cultura pedagógica de innovación y mejora continua. Esto significa consolidar un vínculo más estrecho entre la tecnología disponible y los fines formativos, de modo que la inversión tecnológica tenga un impacto directo en la calidad del aprendizaje.

La comparación evidencia que ambos contextos, aunque distintos en sus retos inmediatos, comparten la necesidad de avanzar hacia una integración pedagógica más profunda de las TIC. En Ecuador,

garantizar la equidad tecnológica es la condición básica para democratizar el acceso al conocimiento; en la UNEMI, la prioridad consiste en transformar los recursos y plataformas disponibles en escenarios de aprendizaje significativo que potencien la autonomía, la creatividad y la participación estudiantil. Así, mientras el país enfrenta un problema de inclusión y acceso, la institución enfrenta un reto de apropiación y transformación pedagógica. En conjunto, estos contextos muestran que la verdadera innovación educativa no depende únicamente de disponer de infraestructura tecnológica, sino de generar procesos de capacitación docente, acompañamiento institucional y gobernanza educativa capaces de articular la tecnología con la misión formativa de la universidad.

Conclusiones

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación superior constituye una de las transformaciones más significativas del quehacer pedagógico contemporáneo. En el contexto universitario, estas herramientas no deben limitarse a la digitalización de contenidos o a la simple virtualización de clases, sino que han de concebirse como mediaciones que potencien el aprendizaje significativo, la autonomía estudiantil y la innovación didáctica. Para lograr esto, es necesario un rediseño profundo del rol docente, que transite desde un enfoque centrado en la transmisión de información hacia uno orientado a la construcción del conocimiento mediante entornos digitales activos.

Este proceso demanda una formación continua que articule lo tecnológico con lo pedagógico, y que reconozca a las TIC como agentes de cambio en las prácticas de enseñanza. Como afirman Salinas, de Benito y Pérez (2020), una verdadera integración pedagógica de las TIC implica la transformación de las metodologías, las relaciones educativas y los marcos institucionales que sostienen el acto de enseñar, promoviendo un ecosistema educativo más dinámico, interactivo y acorde a las exigencias actuales. Las plataformas digitales, los entornos

virtuales y los recursos educativos abiertos ofrecen múltiples posibilidades para diversificar las estrategias didácticas, facilitar el aprendizaje colaborativo y personalizar la enseñanza según las características de los estudiantes.

Sin embargo, la efectividad de estos recursos depende de factores estructurales, formativos y contextuales, como la accesibilidad tecnológica, la conectividad, el nivel de alfabetización digital de docentes y estudiantes, así como del acompañamiento institucional que garantice su uso ético, inclusivo y pedagógico. En este sentido, el desarrollo de competencias digitales docentes se convierte en una condición indispensable para asegurar prácticas de enseñanza que estimulen la participación activa, el pensamiento crítico y la co-construcción del conocimiento. La UNESCO (2021) destaca que la transformación educativa digital debe tener como ejes fundamentales la equidad, la calidad y la participación crítica, lo cual requiere políticas institucionales que acompañen este proceso con visión estratégica y sostenida en el tiempo.

En el caso ecuatoriano, y particularmente en instituciones como la UNEMI, se han producido avances sustanciales en la implementación de tecnologías educativas, evidenciados en el desarrollo de plataformas, sistemas de gestión académica y programas de formación docente. Sin embargo, aún persisten desafíos significativos relacionados con la apropiación pedagógica de las TIC, los cuales se manifiestan en la resistencia al cambio, en las limitaciones de infraestructura y en la escasa sistematización de experiencias exitosas. La existencia de recursos tecnológicos, normativas institucionales y estrategias formativas representa una base sólida sobre la cual profundizar procesos de innovación docente, rediseño curricular y evaluación formativa.

Para consolidar una cultura digital pedagógica, es indispensable transitar hacia modelos de formación integral, establecer mecanismos de evaluación del impacto tecnológico en el aprendizaje, y fomentar

redes académicas de colaboración que potencien la investigación-acción sobre las prácticas docentes. Según Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2019), estos procesos solo se sostienen cuando están acompañados por políticas institucionales coherentes y una visión crítica del papel de la tecnología en la enseñanza.

Por tanto, las universidades están llamadas no solo a dotarse de recursos digitales, sino también a construir escenarios pedagógicos donde las TIC actúen como catalizadores de nuevas formas de enseñar y aprender. Esto implica romper con prácticas docentes transmisivas, apostar por el diseño de experiencias interactivas, y asumir una evaluación formativa que promueva la metacognición, el aprendizaje autorregulado y la resolución de problemas en contextos reales. Las TIC pueden convertirse en aliadas estratégicas para el logro de una educación superior pertinente, inclusiva y de calidad, siempre que sean utilizadas con intencionalidad didáctica y con criterios de justicia social.

En palabras de Area y Pessoa (2012), la mediación tecnológica debe permitir el tránsito desde una enseñanza basada en contenidos hacia una centrada en la construcción colaborativa del conocimiento, abriendo espacios para la creatividad, la experimentación y el compromiso ético en el aprendizaje. La incorporación significativa de TIC en la didáctica universitaria exige un compromiso institucional y docente sostenido, basado en la reflexión crítica, la planificación estratégica y la participación activa de todos los actores educativos. La tecnología, por sí sola, no garantiza el aprendizaje; es el uso pedagógico consciente, contextualizado y fundamentado el que determina su valor educativo real.

Así, las universidades tienen ante sí la oportunidad de reconfigurar sus prácticas didácticas a la luz de las posibilidades que brindan las TIC, no como fines en sí mismas, sino como medios para construir entornos de aprendizaje más humanos, democráticos y transformadores. La meta es consolidar una educación superior que articule innovación tecnológica,

responsabilidad social y excelencia pedagógica, preparando a los futuros profesionales para un mundo cada vez más digital, complejo y cambiante.

Referencias Bibliográficas

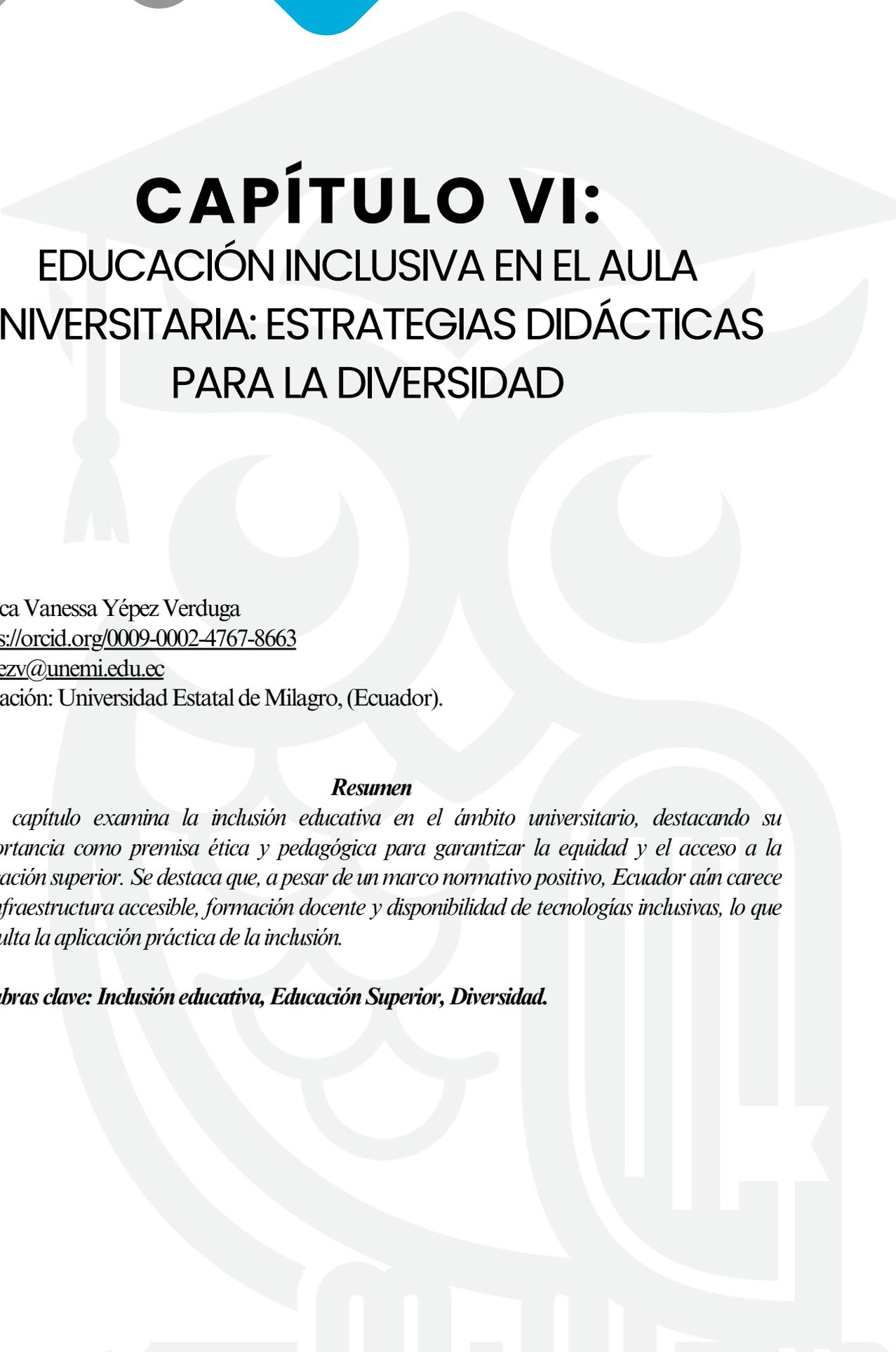
- Area, M., & Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38, 13–20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, M. C. (2019). Formación del profesorado universitario en el uso didáctico de las TIC: Modelo TPACK. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 247–268. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9280>
- Salinas, J., de Benito, B., & Pérez, A. (2020). Tecnología educativa y didáctica universitaria: Más allá de la emergencia. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 20(63). <https://doi.org/10.6018/red.445191>
- UNEMI. (2020). Competencias tecnológicas para el uso pedagógico de las TIC. Universidad Estatal de Milagro. <https://www.unemi.edu.ec/wp-content/uploads/2020/09/Competencias-digitales-.pdf>
- UNEMI. (2020b). Artículo institucional sobre gestión tecnológica. https://sga.unemi.edu.ec/media/evidenciasiv/2020/11/20/articulo_2020112004333.pdf
- UNEMI. (s.f.-a). Servicios tecnológicos institucionales. <https://unemi.edu.ec/serviciostic/>
- UNEMI. (s.f.-b). Video: cómo ingresar al aula virtual desde eCampus. <https://www.facebook.com/Info.UNEMIEcuador/videos/-c%C3%B3mo-ingresar-al-aula-virtual-desde-ecampusi-eres-estudiante-unemi-accede-a-tu/1233862824751953/>
- UNEMI. (s.f.-c). Carreras en línea: Tecnologías de la Información. <https://www.unemi.edu.ec/index.php/carreras-en-linea/tecnologias-de-la-informacion-modalidad-virtual/>

UNESCO. (2021). Transforming education: An urgent call to action.
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380394>

Studocu. (2022). Brochure herramientas TIC y TAC.

<https://www.studocu.com/ec/document/universidad-bolivariana-del-ecuador/tecnologia-educativa/brochure-herramientas-tic-tac/83654154>



CAPÍTULO VI:

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL AULA UNIVERSITARIA: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA DIVERSIDAD

Jessica Vanessa Yépez Verduga

<https://orcid.org/0009-0002-4767-8663>

jyepzv@unemi.edu.ec

Afiliación: Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Resumen

Este capítulo examina la inclusión educativa en el ámbito universitario, destacando su importancia como premisa ética y pedagógica para garantizar la equidad y el acceso a la educación superior. Se destaca que, a pesar de un marco normativo positivo, Ecuador aún carece de infraestructura accesible, formación docente y disponibilidad de tecnologías inclusivas, lo que dificulta la aplicación práctica de la inclusión.

Palabras clave: Inclusión educativa, Educación Superior, Diversidad.

Introducción

La inclusión educativa en el nivel universitario constituye hoy uno de los principales desafíos en el marco de una educación superior democrática, equitativa y con compromiso social. A diferencia de etapas previas del sistema educativo, donde la inclusión ha sido abordada desde enfoques más normativos, en la universidad este principio exige transformaciones profundas en las prácticas pedagógicas, curriculares y evaluativas, a fin de responder a las múltiples formas de diversidad presentes en el aula.

Las aulas universitarias actuales incluyen estudiantes con distintos niveles de preparación académica, estilos de aprendizaje, trayectorias vitales, discapacidades aparentes o invisibles, diversos orígenes culturales y realidades económicas. Esta variabilidad requiere un enfoque pedagógico que equilibre la adaptabilidad, la inventiva y la justicia curricular. Desde esta perspectiva, las prácticas docentes inclusivas deben superar la lógica de la "adaptación" para dar cabida a diseños universales para el aprendizaje (DUA), que permiten diversas formas de representación, expresión y participación, fomentando así la equidad. Esto implica no solo reconocer la variedad, sino también aceptarla como un componente enriquecedor del proceso educativo, donde la heterogeneidad sirve como fuente de creatividad pedagógica y desarrollo humano holístico (CAST, 2018).

La educación inclusiva implica no solo garantizar el acceso físico al entorno universitario, sino también crear condiciones que promuevan el aprendizaje significativo, la participación activa y el éxito académico de todos los estudiantes, independientemente de su origen físico, cognitivo, cultural, lingüístico o socioeconómico (Booth y Ainscow, 2015). Este paradigma requiere un enfoque transformador que vaya más allá de la integración pasiva y se oriente hacia una inclusión activa centrada en la equidad.

Si bien la aceptación de la diversidad como valor pedagógico ha sido un avance significativo en el discurso académico reciente, aún existen problemas conceptuales y prácticos para su aplicación exitosa en el ámbito universitario. La universidad, históricamente considerada un espacio de excelencia meritocrática, necesita reconsiderar sus métodos

desde una perspectiva que no perpetúe modelos de enseñanza distintivos ni homogeneice al alumnado. Para satisfacer las necesidades de un alumnado cada vez más diverso, el profesorado universitario debe aceptar el reto de modificar sus enfoques, recursos y técnicas de evaluación para implementar enfoques centrados en la equidad. Esto implica avanzar hacia una pedagogía del cuidado, el reconocimiento y la justicia social, y evitar marcos inflexibles que perpetúan las desigualdades estructurales (Echeita, 2020).

En el contexto latinoamericano, y particularmente en Ecuador, la legislación ha establecido marcos que promueven la inclusión en todos los niveles del sistema educativo. La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) reconoce el derecho de todos los ciudadanos a una educación sin discriminación y con accesibilidad plena, lo cual representa una base normativa favorable. Sin embargo, la brecha entre la norma y la práctica es aún evidente, especialmente en universidades que carecen de una política institucional clara de inclusión. Las limitaciones en recursos técnicos, humanos y pedagógicos hacen que muchas de las medidas de inclusión queden en el papel, sin un verdadero impacto transformador en las aulas. Esto plantea la urgencia de fortalecer los sistemas de seguimiento, capacitación y evaluación de las políticas inclusivas en las instituciones de educación superior (SENESCYT, 2022).

A nivel institucional, muchas universidades han creado unidades de apoyo a la inclusión, pero sus acciones no siempre logran permear el conjunto del quehacer docente. La inclusión sigue siendo, en muchos casos, una preocupación delegada a ciertos departamentos y no una responsabilidad colectiva. Este enfoque fragmentado limita el desarrollo de una cultura inclusiva que atraviese los planes de estudio, la gestión académica y la evaluación del desempeño estudiantil. Es indispensable que las instituciones de educación superior avancen hacia un modelo integral de inclusión, donde los docentes reciban formación permanente en atención a la diversidad. Solo así se podrá garantizar una práctica pedagógica coherente con los principios de equidad y justicia social que sustentan el derecho universal a una educación superior de calidad (De la Rosa y Díaz, 2021).

Desde el punto de vista didáctico, existen múltiples estrategias que pueden ser aplicadas para fomentar la inclusión en el aula universitaria, tales como el aprendizaje cooperativo, el uso de tecnologías de apoyo, la flexibilización curricular, las tutorías entre pares y la evaluación diferenciada. Estas estrategias deben ser diseñadas e implementadas desde una planificación consciente, que reconozca las características del estudiantado y que utilice el diagnóstico inicial como punto de partida para adecuar los procesos formativos. El docente inclusivo no improvisa, sino que estructura su enseñanza desde la anticipación, la empatía y el compromiso ético con el derecho a aprender (Ainscow, 2020). Esta planificación debe ser lo suficientemente abierta y adaptable para responder a las transformaciones dinámicas del entorno y las necesidades emergentes del aula.

El compromiso con la educación inclusiva requiere una transformación en la cultura organizacional de las universidades. No basta con incorporar modificaciones individuales o ajustes puntuales: se necesita construir ambientes institucionales que promuevan el respeto por la diferencia, la participación activa de todos los estudiantes y el acompañamiento sistemático de aquellos que enfrentan mayores barreras. Esta transformación cultural implica revisar críticamente los modelos de evaluación, admisión, tutoría y seguimiento académico, asegurando que todos los procedimientos respondan a un enfoque inclusivo y participativo. La evaluación de la inclusión debe ser constante, participativa y orientada a la mejora continua, considerando la voz de los estudiantes como un insumo valioso para rediseñar prácticas y políticas (Moriña, 2017).

La educación inclusiva en el ámbito universitario no es una opción, sino una responsabilidad ineludible para las instituciones que aspiran a formar ciudadanos capaces de transformar sus realidades. La didáctica inclusiva se convierte así en una herramienta ética y política que interpela a los educadores a cuestionar sus prácticas y a reinventar sus modos de enseñar, desde una perspectiva más humana, equitativa y transformadora. Solo a través de una acción pedagógica consciente, planificada e intencionada, será posible construir una universidad verdaderamente inclusiva. Este capítulo explorará los principales

enfoques y estrategias didácticas para garantizar una educación universitaria realmente inclusiva, enfocándose en los desafíos y posibilidades que enfrentan los docentes en su labor cotidiana.

Desarrollo

La implementación de una educación universitaria inclusiva exige un cambio profundo en las concepciones pedagógicas que guían la práctica docente. En lugar de partir de un modelo homogéneo, centrado en un estudiante ideal, se requiere diseñar estrategias que respondan a la diversidad real del estudiantado. Para ello, el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) resulta especialmente útil, ya que promueve la planificación de entornos de aprendizaje flexibles que contemplan diferentes formas de acceder al conocimiento, expresar lo aprendido y mantener la motivación. Este enfoque busca evitar la adaptación posterior a las diferencias, anticipándose a ellas mediante una estructura curricular y didáctica más inclusiva desde el origen (CAST, 2018). La planificación bajo los principios del DUA no solo favorece el acceso y la permanencia de los estudiantes con discapacidad, sino que también optimiza el aprendizaje de toda la comunidad estudiantil.

Una de las estrategias más eficaces en este contexto es el aprendizaje cooperativo, el cual no solo promueve la interacción entre estudiantes, sino que permite que aquellos con diferentes habilidades se complementen, aprendan entre pares y desarrollen competencias sociales. Esta metodología, basada en la interdependencia positiva y la responsabilidad individual, ha demostrado ser una herramienta poderosa para generar entornos de aprendizaje solidarios y equitativos. Al organizar el trabajo en grupos heterogéneos, el docente crea oportunidades para que la diversidad se convierta en un valor pedagógico que potencia el aprendizaje conjunto (Johnson y Johnson, 2019). Además, este enfoque refuerza habilidades comunicativas, incrementa la motivación y contribuye a la construcción de comunidades de aprendizaje resilientes y colaborativas, donde cada estudiante encuentra un espacio legítimo de participación.

El uso de tecnologías de apoyo también representa un recurso fundamental para la inclusión universitaria. Existen múltiples

herramientas digitales que permiten la participación de estudiantes con discapacidad visual, auditiva o motriz, así como de aquellos con dificultades específicas de aprendizaje. Programas de lectura de pantalla, subtítulo automático, plataformas de accesibilidad y aplicaciones móviles adaptadas contribuyen a eliminar barreras comunicativas y facilitar el acceso a la información. Sin embargo, el uso de estas herramientas debe ir acompañado de formación docente para garantizar su apropiación pedagógica y no solo técnica (Cabero y Llorente, 2019). La formación en competencias digitales accesibles es esencial para que el profesorado pueda integrar estas tecnologías de manera efectiva y ética dentro de su práctica docente cotidiana.

La flexibilización curricular constituye otra dimensión clave. Esto implica ofrecer diversas formas de acceso a los contenidos, alternativas en los productos de evaluación y diferentes ritmos de aprendizaje. La flexibilidad no significa bajar la exigencia académica, sino ajustar los procesos para que todos los estudiantes puedan alcanzar los mismos resultados desde sus propias trayectorias. Un ejemplo de ello es la utilización de rúbricas abiertas que permitan valorar distintas formas de presentar el conocimiento, o la planificación de evaluaciones diferenciadas que se adapten a las características individuales sin sacrificar los objetivos de aprendizaje (Giné y Parcerisa, 2021). Esta aproximación también demanda un rediseño del currículo desde una lógica de justicia curricular, donde se valore la experiencia previa de los estudiantes como parte del proceso educativo.

Las tutorías entre pares también se perfilan como una estrategia didáctica de gran impacto. A través de este mecanismo, los estudiantes que dominan ciertos contenidos pueden acompañar a sus compañeros, favoreciendo una dinámica horizontal de aprendizaje. Este tipo de tutoría no solo mejora el rendimiento académico de quienes reciben el apoyo, sino que fortalece las habilidades comunicativas, de liderazgo y empatía de quienes lo ofrecen. Además, genera una cultura de colaboración que fortalece el sentido de pertenencia y reduce los niveles de exclusión (Topping, 2017). Las universidades pueden institucionalizar programas de mentoría inclusiva que conecten a

estudiantes de diferentes ciclos formativos y promuevan una cultura universitaria más solidaria y equitativa.

El acompañamiento psicopedagógico es otro pilar de una educación inclusiva. Muchas veces, los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje requieren no solo apoyo académico, sino también orientación emocional, motivacional y adaptativa. La figura del orientador o del tutor académico debe integrarse dentro de la planificación docente, garantizando una atención integral al estudiante. Este enfoque contribuye a identificar tempranamente posibles dificultades y a implementar estrategias preventivas que reduzcan el abandono o el rezago académico (Moriña, 2017). Institucionalizar estos apoyos requiere un compromiso estratégico de las universidades para ampliar sus unidades de bienestar estudiantil y recursos humanos especializados.

Una estrategia que ha cobrado relevancia en los últimos años es la evaluación formativa, entendida como un proceso continuo de retroalimentación que guía al estudiante hacia la mejora. A diferencia de la evaluación sumativa tradicional, que se limita a calificar resultados, la evaluación formativa ofrece oportunidades constantes de aprendizaje, fomenta la autorreflexión y permite ajustar las estrategias de enseñanza. Esta herramienta es especialmente útil en contextos inclusivos, ya que se adapta a los procesos individuales y promueve la participación activa del estudiante en su propio aprendizaje (Black y Wiliam, 2009). Además, refuerza el vínculo pedagógico entre docente y estudiante, consolidando un espacio de diálogo, reconocimiento y mejora continua.

El diseño de actividades multisensoriales favorece el aprendizaje en contextos diversos. Estas actividades involucran diferentes canales perceptivos; visual, auditivo, kinestésico, permitiendo que los estudiantes interactúen con los contenidos desde sus fortalezas. El uso de mapas conceptuales, dramatizaciones, juegos de rol, recursos audiovisuales o maquetas facilita la comprensión y genera una experiencia de aprendizaje más rica y significativa. Esta estrategia responde a los principios del DUA, al ampliar las posibilidades de representación del contenido y fomentar el compromiso estudiantil

(Rose y Meyer, 2002). La variedad sensorial también disminuye la fatiga cognitiva y estimula la creatividad y el pensamiento crítico en distintos perfiles de estudiantes.

La inclusión también requiere un cambio en la cultura institucional que respalde las prácticas docentes inclusivas. Las universidades deben generar normativas claras que reconozcan la diversidad, ofrecer recursos para adaptar el currículo, y valorar en sus procesos de evaluación docente el esfuerzo por implementar metodologías inclusivas. Solo en un entorno institucional comprometido es posible sostener prácticas que demandan tiempo, creatividad y sensibilidad. La inclusión no debe depender del voluntarismo del docente, sino estar respaldada por una estructura organizativa que lo acompañe y lo valore (UNESCO, 2021). Estas transformaciones institucionales deben integrarse en los planes estratégicos, presupuestos y sistemas de rendición de cuentas académicas.

La formación inicial y continua del profesorado universitario es indispensable para la inclusión. Muchos docentes acceden a la docencia desde sus saberes disciplinares, sin haber recibido preparación pedagógica específica. Es urgente incorporar en los programas de formación docente módulos sobre diversidad, inclusión, adaptaciones curriculares y uso de TIC accesibles. Esta preparación permitirá al profesorado diseñar propuestas didácticas más justas, pertinentes y eficaces, y fortalecerá la confianza en su capacidad de responder a la complejidad del aula universitaria contemporánea (Booth y Ainscow, 2015). Además, se requiere generar comunidades de práctica profesional donde los docentes puedan compartir experiencias, resolver desafíos y construir conocimiento colectivo en torno a la inclusión.

El papel del estudiante en una pedagogía inclusiva es activo, no pasivo. Los estudiantes deben ser concebidos como agentes de su propio aprendizaje, con voz en las decisiones pedagógicas y con responsabilidad en la construcción de un ambiente inclusivo. Esto implica fomentar su participación en la planificación, el diseño de actividades y la evaluación, promoviendo así una comunidad académica más democrática, empática y solidaria. Cuando los estudiantes se reconocen como parte activa del proceso educativo, la inclusión deja de

ser un discurso y se convierte en una realidad cotidiana (Echeita, 2020). La construcción de ciudadanía crítica, el respeto mutuo y el reconocimiento de la diferencia se consolidan desde el aula como principios fundamentales para una universidad inclusiva y transformadora.

Análisis del contexto ecuatoriano

En Ecuador, el desarrollo de una educación universitaria inclusiva se encuentra respaldado por un marco legal y normativo que reconoce la diversidad como un derecho y una oportunidad de aprendizaje. La Constitución del Ecuador (2008) establece en su artículo 26 que la educación es un derecho de las personas a lo largo de toda su vida y una obligación ineludible del Estado, mientras que la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) garantiza la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad en el acceso, permanencia y culminación de los estudios universitarios. No obstante, la implementación práctica de estas disposiciones aún enfrenta múltiples desafíos, relacionados con la falta de recursos, la limitada formación del profesorado en temas de inclusión y la escasa articulación interinstitucional para la atención a estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Las universidades ecuatorianas, en general, han avanzado en la creación de departamentos de bienestar estudiantil, unidades de inclusión o accesibilidad, y programas de apoyo psicopedagógico. Sin embargo, estas iniciativas suelen estar centralizadas, tener un alcance limitado o carecer de financiamiento sostenido, lo que reduce su impacto. Además, muchas de las acciones desarrolladas aún están orientadas a la atención de casos individuales en lugar de responder a una política institucional integral que promueva un enfoque de inclusión transversal. En este sentido, se requiere fortalecer la planificación institucional, diseñar indicadores de inclusión y establecer mecanismos de evaluación que permitan monitorear y mejorar las prácticas inclusivas en la universidad (SENESCYT, 2022).

La formación docente es otro punto crítico en el contexto ecuatoriano. La mayoría de los docentes universitarios acceden a sus cargos por méritos académicos o experiencia profesional, pero sin una preparación pedagógica formal en temas de inclusión. La falta de actualización en

metodologías inclusivas, diseño universal de aprendizaje y uso de tecnologías accesibles limita la capacidad del profesorado para atender adecuadamente la diversidad en el aula. En este sentido, resulta urgente incorporar módulos obligatorios sobre educación inclusiva en los programas de formación docente y establecer incentivos para el desarrollo profesional continuo en este campo. Solo así será posible construir una cultura docente que valore la diferencia y responda con sensibilidad y eficacia a las múltiples necesidades del estudiantado (Salvador, 2021).

Otro de los retos identificados es la ausencia de una cultura institucional que promueva activamente la inclusión como parte del proyecto educativo de las universidades ecuatorianas. Si bien existen normativas internas que reconocen la importancia de la equidad y el acceso, estas no siempre se traducen en acciones concretas. Las decisiones académicas sobre currículum, evaluación, recursos didácticos o infraestructura no siempre incorporan criterios de accesibilidad universal. Para avanzar en este aspecto, es indispensable que las instituciones de educación superior construyan políticas inclusivas con participación estudiantil, promuevan la formación de comités interdepartamentales y desarrollen auditorías pedagógicas que identifiquen barreras estructurales y propongan mejoras sostenibles (UNESCO, 2020).

En términos de infraestructura, a pesar de los avances en accesibilidad física en algunas universidades públicas, aún persisten barreras arquitectónicas que dificultan el desplazamiento de estudiantes con discapacidad motriz, visual o auditiva. La falta de señalética accesible, rampas adecuadas, ascensores o sistemas de información adaptada compromete la experiencia académica de estos estudiantes y limita su autonomía. Estas deficiencias se acentúan en universidades rurales o con escasos recursos presupuestarios, donde los temas de inclusión aún no figuran como prioridad institucional. Una política nacional de inversión en infraestructura inclusiva podría contribuir a garantizar el derecho a la educación superior en condiciones de equidad.

El acceso a tecnologías accesibles continúa siendo un desafío en muchas universidades ecuatorianas. Si bien se han implementado plataformas

virtuales y sistemas digitales de gestión académica, no siempre están diseñados desde los principios del diseño universal. Las personas con discapacidad visual, auditiva o cognitiva encuentran dificultades para utilizar estos entornos debido a la falta de compatibilidad con lectores de pantalla, ausencia de subtítulos o navegación poco intuitiva. Por tanto, es necesario que las instituciones adopten estándares internacionales de accesibilidad web (WCAG), capaciten al personal técnico y docente en su implementación y desarrollen repositorios de recursos digitales inclusivos que favorezcan el aprendizaje de toda la comunidad universitaria (Cabero y Llorente, 2019).

Análisis del contexto institucional: UNEMI

La Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) ha consolidado políticas institucionales recientes para garantizar la inclusión educativa y la equidad académica, recogidas en su Política de Inclusión y Equidad (febrero 2025). Estas políticas establecen el compromiso de la institución con el acceso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales, incluyendo adaptaciones curriculares y apoyo tecnológico obligatorios (UNEMI, 2025). Además, requieren que cada facultad asegure servicios de interpretación, recursos accesibles y seguimiento personalizado para garantizar igualdad real de oportunidades. También exigen que todo el personal académico cumpla con un mínimo de 120 horas de formación obligatoria en inclusión educativa como requisito institucional. De este modo, la normativa institucional supera lo declarativo y obliga a prácticas inclusivas concretas y monitoreables.

En UNEMI, la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas se ve reforzada por iniciativas concretas dirigidas a sensibilizar y capacitar al personal docente. Por ejemplo, se han realizado cursos de formación en educación inclusiva y adaptaciones curriculares, orientados a que los docentes planifiquen pensando en el estudiante con discapacidad desde el inicio (UNEMI, 2019). Estos cursos buscan promover metodologías actualizadas y una mayor empatía docente para atender la diversidad en el aula. Sin embargo, su alcance aún no es uniforme y depende en gran medida del compromiso individual de los docentes y decanatos. Se

requiere institucionalizar estos programas mediante planes de formación anuales vinculados a la evaluación de la calidad docente.

El Centro de Inclusión Social, Equidad y Género de UNEMI y el CRAI han promovido actividades de vinculación que fortalecen la inclusión educativa, tales como concursos de diseño de recursos inclusivos o talleres participativos (UNEMI, 2025). Una actividad reciente involucró a estudiantes de Educación Especial en la creación de materiales educativos adaptados a diversas discapacidades, lo que refleja una práctica pedagógica colaborativa e innovadora. Estos eventos integran el aprendizaje teórico con soluciones concretas, promoviendo la creatividad, empatía y compromiso social en la comunidad universitaria. Además, fomentan el desarrollo profesional de los estudiantes y su conexión con la realidad social de las personas con discapacidad.

Desde la perspectiva investigativa, UNEMI cuenta con un grupo académico dedicado a la inclusión educativa y social de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), enfocado en la generación de conocimiento aplicado en contextos reales (UNEMI, s.f.). Este grupo articula investigación, innovación y vinculación comunitaria, aportando insumos para mejorar las prácticas inclusivas institucionales. Sin embargo, aún falta incorporar estos resultados al currículo docente de manera sistemática. El reto institucional consiste en traducir la investigación en políticas apoyadas por indicadores y acciones concretas de mejora dentro del aula y en toda la universidad.

La accesibilidad física del campus UNEMI ha mejorado progresivamente, aunque persiste un nivel de accesibilidad medio estimado en torno al 53 % en edificaciones seleccionadas como los bloques “I”, “L” y el CRAI (Cueva, 2024). Si bien algunas zonas cuentan con rampas, ascensores y señalética Braille, existen lagunas en aspectos como pavimentos táctiles, estacionamientos adaptados y rutas sin obstáculos. Este diagnóstico evidencia que muchas construcciones anteriores a 2012 no cumplen completamente con la normativa NEC-SE-GB 2012 de accesibilidad universal. Por ello, se requieren intervenciones arquitectónicas estratégicas y planes de adecuación

generalizados que aseguren un entorno plenamente inclusivo para todos los miembros de la comunidad universitaria.

El enfoque institucional de UNEMI se sustenta en una política normativa ambiciosa y en prácticas pedagógicas emergentes que incentivan la inclusión real en el aula. No obstante, aún persisten retos en cuanto a la estandarización, financiamiento, monitoreo y evaluación de estas estrategias. La existencia de una normativa inclusiva obligatoria y la experiencia de actividades prácticas permiten construir sobre una base sólida. Lo que falta es consolidar mecanismos que integren formación docente, adecuaciones físicas, planificación curricular inclusiva y sistemas de seguimiento efectivo. Solo con esta articulación coherente podrá UNEMI avanzar hacia una verdadera educación superior inclusiva, cuya diversidad se transforma en una potencia formativa.

Análisis comparativo

El contexto ecuatoriano evidencia avances significativos en el plano normativo, al establecer la inclusión como un derecho fundamental en la Constitución (2008) y la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES). Estas disposiciones garantizan el acceso y permanencia de todos los ciudadanos en la universidad, sin discriminación alguna, lo que constituye una base legal sólida. Sin embargo, los resultados de su aplicación práctica muestran una distancia marcada entre lo normativo y lo real. Muchas universidades carecen de planes estratégicos específicos que traduzcan la inclusión en acciones concretas, limitándose en algunos casos a programas parciales o iniciativas aisladas. Esta fragmentación genera que las personas con discapacidad o necesidades educativas especiales se enfrenten a obstáculos en infraestructura, metodologías y evaluaciones. En consecuencia, la equidad en la educación superior ecuatoriana sigue siendo más una aspiración que una práctica consolidada, lo cual se refleja en las cifras de deserción y en las dificultades de permanencia estudiantil.

En el caso de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), los resultados son diferentes debido a que la institución ha impulsado una Política de Inclusión y Equidad (2025) que no se limita a declaraciones normativas, sino que establece medidas obligatorias y medibles. Entre

estas se encuentran la obligatoriedad de adaptaciones curriculares, la provisión de recursos tecnológicos accesibles, la implementación de servicios de apoyo especializados y la exigencia de formación docente mínima en inclusión educativa. Estas acciones han permitido estructurar un modelo de trabajo más coherente y sostenible, que impacta directamente en la experiencia de los estudiantes con discapacidad. No obstante, aunque la UNEMI presenta mayores avances que el contexto nacional, todavía enfrenta el reto de asegurar que dichas políticas sean interiorizadas y aplicadas por la totalidad del profesorado, evitando que queden reducidas a un cumplimiento formal. El logro más destacado de la UNEMI radica en haber generado un marco institucional que supera lo declarativo y que ofrece bases sólidas para la construcción de una universidad más inclusiva.

La diferencia central entre ambos contextos radica en el alcance y la efectividad de las políticas inclusivas implementadas. Mientras que en Ecuador se observa un marco legal general y normativas impulsadas desde la SENESCYT, estas se aplican con desigualdad y en algunos casos no cuentan con recursos suficientes para garantizar resultados tangibles. En contraste, la UNEMI ha logrado institucionalizar la inclusión mediante programas de formación docente, centros especializados como el CRAI y actividades de sensibilización dirigidas a toda la comunidad universitaria. Sin embargo, aún en esta universidad los resultados muestran limitaciones: no todos los docentes incorporan las adaptaciones pedagógicas en sus prácticas y, en algunos casos, el uso de tecnologías accesibles es fragmentado o limitado. Esto demuestra que la inclusión educativa no depende únicamente de la existencia de normativas o políticas institucionales, sino de una cultura pedagógica transformadora que debe ser construida de manera gradual, participativa y sostenida en el tiempo.

La accesibilidad física constituye otro punto de comparación relevante. A nivel nacional, muchas universidades aún presentan barreras arquitectónicas que restringen la autonomía de los estudiantes con discapacidad motriz, visual o auditiva. Rampas inadecuadas, ausencia de señalética braille o ascensores inoperativos son ejemplos frecuentes que dificultan el tránsito por los campus y afectan la experiencia

académica de los estudiantes. En la UNEMI, si bien se han implementado mejoras considerables como rampas, ascensores y señalización, un diagnóstico reciente estimó un nivel de accesibilidad cercano al 53 % en ciertos edificios estratégicos. Esto implica que, aunque la institución se encuentra en una posición más favorable que la media nacional, aún tiene un camino pendiente para cumplir plenamente con las normativas de accesibilidad universal. La comparación muestra que, mientras el país enfrenta un déficit estructural generalizado, la UNEMI se ubica en un nivel intermedio que requiere inversión sostenida y planificación arquitectónica estratégica.

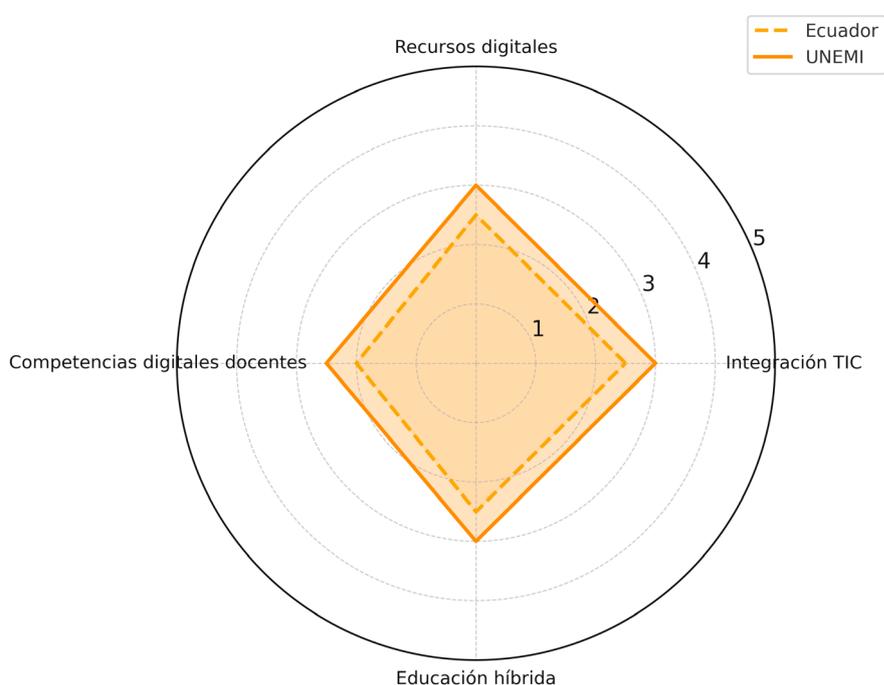


Figura 6. Políticas inclusivas implementadas: Análisis comparativo

La formación docente representa otro eje crítico de análisis. En Ecuador, la mayoría de los docentes universitarios acceden a sus cargos por méritos académicos o profesionales, pero carecen de una preparación formal en metodologías inclusivas o en diseño universal para el aprendizaje. Esto repercute en prácticas homogéneas que no responden a la diversidad del aula y que reproducen inequidades en los resultados académicos. En contraste, la UNEMI ha establecido como requisito mínimo la formación de 120 horas en inclusión educativa para su personal académico, lo que supone un avance considerable en relación con el panorama nacional. Sin embargo, aún persisten

diferencias en la calidad de la apropiación docente de estas herramientas y en la manera de aplicarlas en las clases. Es decir, la formación por sí sola no garantiza cambios profundos si no se acompaña de procesos de seguimiento, evaluación y actualización continua. Los resultados comparativos muestran que la UNEMI está en mejores condiciones para enfrentar este reto, pero que todavía debe fortalecer los mecanismos de aseguramiento de calidad en la formación inclusiva.

El análisis comparativo permite concluir que Ecuador y la UNEMI comparten un reto común: transformar la inclusión en una práctica pedagógica coherente y sostenida. En el plano nacional, las limitaciones estructurales y presupuestarias impiden la consolidación de un modelo de educación inclusiva integral, lo que exige una inversión estratégica en infraestructura, formación docente y tecnologías accesibles. En la UNEMI, aunque los avances son notables y superan la media nacional, los resultados demuestran que aún falta fortalecer la cultura pedagógica inclusiva, estandarizar prácticas y garantizar un financiamiento continuo para sostener los cambios. La diferencia radica en que, mientras el país enfrenta problemas de acceso y equidad a gran escala, la UNEMI ya dispone de un marco normativo avanzado que necesita ser consolidado en la práctica cotidiana del aula. En ambos casos, la inclusión solo podrá alcanzarse plenamente si se articula la normativa, la infraestructura, la formación y la cultura institucional en un modelo integral y humanista de educación superior.

Conclusiones

La educación inclusiva en el contexto universitario representa no solo un compromiso ético con los derechos humanos, sino también una transformación pedagógica profunda que redefine la manera en que concebimos la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior. Reconocer la diversidad como un valor implica diseñar propuestas didácticas flexibles, accesibles y adaptadas a las necesidades específicas de los estudiantes. Las universidades no pueden limitarse a incluir por presencia; deben garantizar una participación significativa y activa en todos los niveles del proceso formativo. Esto requiere una revisión de los modelos pedagógicos tradicionales y una apertura hacia metodologías centradas en el estudiante, que promuevan la equidad y el

respeto a las diferencias individuales. Para lograrlo, es esencial transitar de modelos homogéneos a enfoques diferenciales y personalizados, donde cada estudiante tenga la posibilidad real de aprender y desarrollarse integralmente (UNESCO, 2020).

La implementación efectiva de estrategias inclusivas requiere una formación docente sólida, continua y contextualizada que vaya más allá de la buena voluntad y se base en competencias reales. Los educadores universitarios deben desarrollar habilidades en el diseño universal de aprendizaje (DUA), uso de tecnologías accesibles, comunicación inclusiva y evaluación formativa adaptativa. En el caso ecuatoriano, aún persisten brechas significativas en la formación inicial y continua del profesorado en temas de inclusión, lo cual limita la capacidad institucional para atender adecuadamente la diversidad del estudiantado (Salvador, 2021). La profesionalización docente en inclusión debe convertirse en una política obligatoria en todas las universidades del país, respaldada por recursos, normativas claras y mecanismos de seguimiento. Solo así se podrá garantizar que las estrategias inclusivas sean aplicadas de forma sistemática, coherente y efectiva.

Asimismo, es urgente fortalecer las políticas institucionales que regulan y orientan la inclusión educativa en las universidades, de modo que no dependan únicamente de iniciativas aisladas o del compromiso individual. Estas políticas deben estar acompañadas de asignaciones presupuestarias específicas, mecanismos de monitoreo, indicadores de evaluación y espacios de participación estudiantil. En el caso de UNEMI, si bien se han desarrollado normativas progresistas y acciones concretas como programas de apoyo y capacitación docente, aún se requiere consolidar un sistema articulado que garantice una gestión inclusiva en todos los niveles: académico, administrativo, tecnológico y físico. La inclusión no puede ser un componente periférico, sino que debe ocupar un lugar central en el proyecto educativo institucional (UNEMI, 2025).

La infraestructura inclusiva constituye un aspecto ineludible del derecho a la educación superior en condiciones de equidad, por lo que debe considerarse como parte integral de la calidad educativa. Las universidades deben revisar, adaptar y rediseñar sus entornos físicos y

digitales para garantizar que ningún estudiante enfrente barreras arquitectónicas, sensoriales o cognitivas. Esto incluye desde la instalación de rampas, señalética braille, ascensores y sanitarios adaptados, hasta la creación de aulas virtuales accesibles bajo los estándares internacionales WCAG. El análisis del contexto ecuatoriano muestra que muchas instituciones, especialmente en zonas rurales o con limitaciones presupuestarias, aún carecen de condiciones mínimas de accesibilidad, lo que profundiza la exclusión y limita las oportunidades de aprendizaje equitativo (Cabero y Llorente, 2019). Corregir estas brechas requiere voluntad política, inversión estratégica y planificación institucional comprometida.

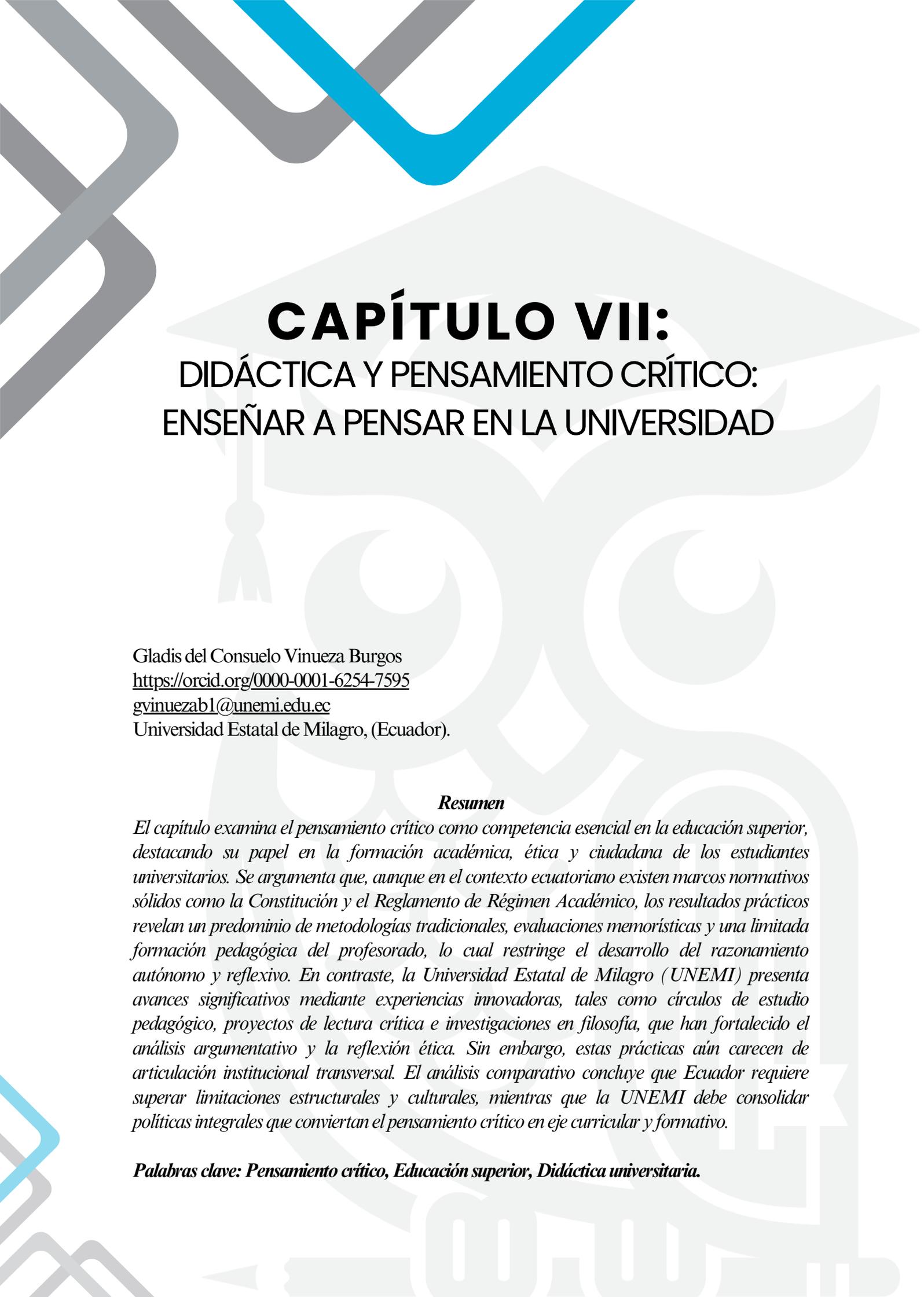
Además, la inclusión educativa debe ser entendida como una práctica transversal que se articula con la investigación, la vinculación con la comunidad, la innovación pedagógica y la gestión institucional. Las universidades deben fomentar espacios de reflexión, producción académica y proyectos colaborativos que visibilicen la diversidad y promuevan el diálogo intercultural. En UNEMI, las iniciativas en este sentido han comenzado a consolidarse a través de centros de inclusión, eventos académicos y grupos de investigación especializados en discapacidad, educación intercultural y derechos humanos. No obstante, aún se pueden fortalecer mediante la integración curricular de estas temáticas, su abordaje interdisciplinario y el compromiso político de las autoridades universitarias. Una universidad inclusiva es, por definición, una universidad que investiga se adapta, aprende colectivamente y transforma su entorno.

En definitiva, avanzar hacia una educación universitaria verdaderamente inclusiva requiere comprender que la diversidad no es una excepción, sino la norma constitutiva de toda comunidad de aprendizaje. La inclusión no debe ser entendida como un favor o una concesión, sino como un derecho fundamental que demanda ajustes razonables, planificación didáctica contextualizada y una institucionalidad comprometida con la justicia educativa. Las universidades del Ecuador, y particularmente UNEMI, están llamadas a ser referentes en la construcción de espacios donde todas las personas puedan aprender con dignidad, respeto y equidad, independientemente

de sus condiciones personales, sociales o culturales. Solo con esta visión integral y articulada será posible cumplir con los principios de una educación superior democrática, participativa, transformadora y verdaderamente inclusiva (UNESCO, 2021).

Referencias bibliográficas

- Cabero, J., & Llorente, M. (2019). La accesibilidad en entornos virtuales: una exigencia para la inclusión. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 67, 1-12. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.67.1406>
- Cueva, J. (2024). Diagnóstico de accesibilidad en campus universitarios públicos del Ecuador: avances y limitaciones. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 14(1), 45–68.
- Salvador, M. (2021). Formación docente en educación inclusiva: desafíos y oportunidades en la educación superior ecuatoriana. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 85-101.
- SENESCYT. (2022). Lineamientos para la inclusión y equidad en la educación superior. Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. <https://www.senescyt.gob.ec/inclusion-educativa>
- UNEMI. (2019). Informe de capacitación docente en educación inclusiva. Universidad Estatal de Milagro, Dirección Académica.
- UNEMI. (2025). Política institucional de inclusión y equidad 2025–2030. Universidad Estatal de Milagro. <https://www.unemi.edu.ec/politicas-institucionales>
- UNESCO. (2020). Auditorías pedagógicas inclusivas: una guía para instituciones de educación superior. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374562>
- UNESCO. (2021). Reimaginando juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>



CAPÍTULO VII:

DIDÁCTICA Y PENSAMIENTO CRÍTICO: ENSEÑAR A PENSAR EN LA UNIVERSIDAD

Gladis del Consuelo Vinueza Burgos
<https://orcid.org/0000-0001-6254-7595>
gvinuezab1@unemi.edu.ec
Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Resumen

El capítulo examina el pensamiento crítico como competencia esencial en la educación superior, destacando su papel en la formación académica, ética y ciudadana de los estudiantes universitarios. Se argumenta que, aunque en el contexto ecuatoriano existen marcos normativos sólidos como la Constitución y el Reglamento de Régimen Académico, los resultados prácticos revelan un predominio de metodologías tradicionales, evaluaciones memorísticas y una limitada formación pedagógica del profesorado, lo cual restringe el desarrollo del razonamiento autónomo y reflexivo. En contraste, la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) presenta avances significativos mediante experiencias innovadoras, tales como círculos de estudio pedagógico, proyectos de lectura crítica e investigaciones en filosofía, que han fortalecido el análisis argumentativo y la reflexión ética. Sin embargo, estas prácticas aún carecen de articulación institucional transversal. El análisis comparativo concluye que Ecuador requiere superar limitaciones estructurales y culturales, mientras que la UNEMI debe consolidar políticas integrales que conviertan el pensamiento crítico en eje curricular y formativo.

Palabras clave: *Pensamiento crítico, Educación superior, Didáctica universitaria.*

Introducción

El pensamiento crítico, que permite a los estudiantes universitarios analizar, evaluar y generar ideas de forma independiente, profunda y lógica, es una de las habilidades más cruciales para su desarrollo integral en el siglo XXI. Una mentalidad contemplativa y la disposición a cuestionar, debatir y comprender las complejidades de los fenómenos sociales, científicos y culturales presentes en la sociedad contemporánea también son sugeridas por el pensamiento crítico, que va más allá de la simple destreza intelectual. Facione (2015) afirma que el desarrollo del pensamiento crítico requiere prácticas deliberadas, metódicas y con fundamento pedagógico que consideren las particularidades contextuales del entorno educativo.

El contexto universitario actual, marcado por la sobreinformación, la digitalización del conocimiento y la volatilidad del entorno sociopolítico exige que los estudiantes desarrollen habilidades para distinguir entre hechos y opiniones, identificar falacias, evaluar evidencias y construir argumentos sólidos y pertinentes. Estas capacidades resultan esenciales no solo para el desempeño académico, sino también para la ciudadanía crítica y la participación democrática en sociedades complejas y desafiantes. Sin embargo, diversos estudios señalan que los sistemas de educación superior, especialmente en América Latina, han priorizado históricamente la memorización y reproducción de contenidos sobre el razonamiento crítico, lo cual representa una debilidad estructural del modelo educativo (Morales y Vera, 2020). Esta tendencia reproduce una docencia vertical y bancaria, en la que el saber se transfiere sin ser problematizado, obstaculizando la construcción de un pensamiento autónomo y transformador que empodere a los estudiantes.

Para revertir esta tendencia, son necesarias estrategias de enseñanza universitaria que fomenten la problematización continua del conocimiento, el discurso argumentativo como base del aprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. El objetivo de enseñar a pensar es integrar el pensamiento crítico en todas las áreas temáticas y curriculares, sin excepción. No se trata solo de añadir asignaturas al currículo. Implica emplear enfoques activos como

estudios de caso, debates estructurados, aprendizaje colaborativo, escritura académica crítica, aprendizaje basado en problemas (ABP) y reflexión metacognitiva. Estas técnicas no solo fomentan la introspección, sino también la capacidad de aplicar el razonamiento a situaciones reales complejas y multifacéticas donde el buen juicio es crucial (Brookfield, 2012).

El pensamiento crítico se vincula estrechamente con la formación ética, ciudadana y profesional, ya que permite a los estudiantes cuestionar estructuras de poder, reconocer sesgos ideológicos, analizar discursos y asumir posiciones responsables ante los desafíos sociales contemporáneos. Desde esta perspectiva, el rol del docente universitario se amplía más allá del mero transmisor de conocimientos para convertirse en facilitador de procesos de reflexión profunda, mediador del diálogo constructivo y modelador de actitudes intelectuales responsables que nutran la autonomía y la conciencia crítica. Esta concepción exige revisar las prácticas tradicionales de enseñanza, revalorar la pregunta como herramienta didáctica fundamental y promover entornos que estimulen la autonomía, la curiosidad, la duda razonada y el pensamiento divergente (Lipman, 2003).

En este contexto, la evaluación también debe replantearse como un proceso que no solo mide resultados cuantitativos, sino que estimula la argumentación, el análisis crítico y la mejora continua del pensamiento. Instrumentos como rúbricas analíticas, portafolios reflexivos, ensayos argumentativos, diarios de aprendizaje y autoevaluaciones permiten valorar con mayor profundidad la evolución del pensamiento crítico en los estudiantes a lo largo del tiempo. Según Paul y Elder (2014), los docentes deben diseñar criterios claros y explícitos para evaluar habilidades como la claridad, la coherencia, la precisión, la relevancia, la lógica y la profundidad del pensamiento, considerando también la creatividad y la sensibilidad ética. De este modo, la evaluación se convierte en una herramienta formativa que guía y refuerza el proceso reflexivo desde una perspectiva integral.

La formación del pensamiento crítico requiere, además, un entorno institucional que valore la libertad académica, el disenso argumentado,

el pensamiento plural y la interdisciplinariedad como principios fundamentales del quehacer universitario. La universidad debe ofrecer espacios donde se fomente la pluralidad de ideas, se respete la diversidad epistemológica y se incentive el análisis crítico de la realidad desde múltiples perspectivas, sin censura ni homogenización ideológica. Esta tarea implica el compromiso de las autoridades académicas, la adecuación de los planes de estudio y la formación docente en estrategias que promuevan la metacognición, la indagación abierta y la deliberación democrática en el aula. En este sentido, el pensamiento crítico no puede ser considerado como un “contenido más”, sino como el eje estructurante de una educación universitaria verdaderamente transformadora (Díaz, 2019).

Por otro lado, en los contextos latinoamericanos, donde persisten desigualdades estructurales, exclusiones históricas y limitaciones en el acceso a recursos cognitivos, la enseñanza del pensamiento crítico cobra aún mayor relevancia como herramienta de emancipación. Fomentar esta competencia en estudiantes provenientes de sectores populares puede contribuir a su empoderamiento, al desarrollo de su autonomía intelectual y a la ruptura de círculos de dependencia epistémica que perpetúan relaciones de subordinación cultural y social. En este sentido, una didáctica crítica debe estar también comprometida con la justicia social, reconociendo las trayectorias diversas del estudiantado y generando condiciones pedagógicas equitativas para el desarrollo del pensamiento complejo, autónomo y transformador (Freire, 2005).

En Ecuador, aunque el marco normativo de la educación superior menciona la formación integral y la autonomía crítica como principios rectores, aún se observan debilidades en su implementación concreta en muchas instituciones. Las universidades deben asumir el reto de transitar de prácticas centradas en contenidos y resultados hacia modelos educativos basados en procesos, competencias y desarrollo del juicio reflexivo, lo cual exige una transformación pedagógica profunda. En este contexto, se vuelve indispensable formar al profesorado universitario en enfoques didácticos orientados al pensamiento crítico, lo cual requiere políticas institucionales sostenidas, recursos pedagógicos de calidad y programas de actualización docente que

respondan a las necesidades reales del contexto (SENESCYT, 2022). Solo así será posible fortalecer la capacidad analítica del estudiantado y formar profesionales capaces de tomar decisiones fundamentadas, éticas y pertinentes en múltiples escenarios complejos.

Enseñar a pensar críticamente en la universidad no es una tarea técnica, instrumental o neutral, sino una responsabilidad ética y política que implica cuestionar los modelos dominantes de enseñanza, las estructuras autoritarias del saber y las formas acríticas de reproducción cultural que perpetúan la obediencia intelectual. Se trata de formar sujetos capaces de leer críticamente el mundo, de confrontar la información con argumentos sólidos y de actuar con conciencia, sensibilidad social y compromiso ético ante las problemáticas de su entorno y del planeta. Esta es la tarea urgente de una didáctica universitaria que aspire a formar no solo profesionales competentes, sino ciudadanos libres, responsables y transformadores, capaces de contribuir a la construcción de sociedades más justas, democráticas y sostenibles (Giroux, 2016).

Desarrollo

Las aulas universitarias actuales albergan estudiantes con diversos niveles de preparación académica, estilos de aprendizaje, trayectorias vitales, discapacidades visibles o invisibles, diversos orígenes culturales y realidades económicas. Esta imprevisibilidad requiere una estrategia educativa que logre un equilibrio entre la adaptación, la originalidad y la justicia curricular. En este sentido, los enfoques pedagógicos inclusivos deben resistir la idea de la "adaptación" para dar paso a los diseños universales para el aprendizaje (DUA), que permiten diversas formas de representación, expresión y participación, apoyando así las posibilidades igualitarias. Esto incluye no solo reconocer, sino también acoger la diversidad como un componente enriquecedor del proceso educativo, donde la heterogeneidad fomenta la creatividad pedagógica y el desarrollo humano integral (CAST, 2018).

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), por ejemplo, plantea situaciones reales que demandan análisis, síntesis y toma de decisiones, lo cual estimula la argumentación lógica y la búsqueda de soluciones

creativas. Igualmente, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPj) permite a los estudiantes formular hipótesis, gestionar información, establecer conexiones interdisciplinarias y reflexionar sobre sus procesos cognitivos. Según Prince y Felder (2006), estas metodologías aumentan la participación activa del estudiante, mejoran la retención del conocimiento y desarrollan competencias cognitivas superiores al exigir un procesamiento más profundo de los contenidos. Además, permiten adaptar el proceso formativo a contextos reales y complejos, incrementando la pertinencia social de la enseñanza.

El uso de debates estructurados en el aula también ha demostrado ser una estrategia efectiva para fomentar el pensamiento crítico. En estas dinámicas, los estudiantes deben investigar posturas opuestas, defender puntos de vista con argumentos sólidos y refutar respetuosamente las ideas contrarias. Esta práctica no solo mejora las habilidades comunicativas y la capacidad de argumentación, sino que también promueve el respeto por la diversidad de opiniones y el pensamiento dialógico. Kuhn (2005) sostiene que la argumentación es una herramienta esencial para el desarrollo del pensamiento crítico, ya que obliga al individuo a justificar sus creencias y a reconocer los límites de su conocimiento. Asimismo, se fortalece la competencia de escucha activa y el análisis crítico de discursos contemporáneos, lo que resulta crucial en el entorno informativo actual.

Asimismo, la escritura académica constituye un medio privilegiado para la expresión y construcción del pensamiento crítico. A través de ensayos, análisis de textos, informes reflexivos y artículos científicos, los estudiantes tienen la oportunidad de organizar sus ideas, evaluar fuentes de información, estructurar argumentos y desarrollar una postura personal fundamentada. La escritura crítica promueve la metacognición, ya que obliga a los estudiantes a revisar sus procesos mentales, clarificar conceptos y cuestionar supuestos implícitos. Según Flower y Hayes (1981), la escritura no solo refleja el pensamiento, sino que lo transforma, siendo un proceso recursivo que contribuye activamente a la construcción del conocimiento. Por tanto, enseñar a escribir críticamente se convierte en una estrategia pedagógica clave

para cultivar el pensamiento independiente y la capacidad de análisis riguroso.

La lectura crítica es otro componente indispensable en la formación del pensamiento reflexivo. No se trata simplemente de decodificar textos, sino de analizarlos, contextualizarlos y evaluarlos críticamente. Los estudiantes deben aprender a identificar argumentos, distinguir entre hechos y opiniones, detectar sesgos ideológicos y valorar la calidad de la evidencia presentada. Para esto, es necesario enseñar explícitamente estrategias de lectura crítica, utilizando textos complejos y variados que desafíen la comprensión literal y estimulen la reflexión analítica. Según Paul y Elder (2014), el pensamiento crítico aplicado a la lectura implica cuestionar el propósito del autor, las suposiciones subyacentes, la lógica interna del texto y las implicaciones de sus afirmaciones. La integración de esta práctica debe extenderse a todos los niveles y asignaturas del currículo universitario.

Otra estrategia relevante es el uso de estudios de caso, especialmente en carreras vinculadas con la salud, el derecho, la economía o la administración. Los casos permiten analizar situaciones complejas, con múltiples variables, ambigüedades y dilemas éticos, lo que favorece la toma de decisiones informada y razonada. Esta metodología desarrolla habilidades de análisis situacional, argumentación fundamentada y pensamiento ético, además de propiciar la discusión colaborativa. Según Herreid (2011), los estudios de caso bien diseñados promueven una comprensión más profunda de los conceptos teóricos y mejoran la transferencia del conocimiento a contextos reales. Esta estrategia también motiva a los estudiantes, ya que se sienten protagonistas de su propio aprendizaje y ven la utilidad práctica del pensamiento crítico.

La inclusión del pensamiento crítico en la planificación curricular requiere una integración transversal en todas las asignaturas y niveles. Esto significa que no basta con tener un curso aislado de lógica o argumentación, sino que todas las materias deben incorporar actividades, criterios de evaluación y momentos de reflexión orientados al pensamiento crítico. Para lograrlo, es fundamental que las instituciones educativas elaboren lineamientos curriculares claros, brinden formación docente continua y diseñen instrumentos de

evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje. Según Zoller (2001), el pensamiento crítico no es un resultado automático de la educación, sino una meta que requiere planificación, acompañamiento y compromiso institucional. Además, la inclusión de esta competencia debe ser parte de una visión educativa compartida y sostenida por toda la comunidad universitaria.

El papel del docente es determinante en este proceso, ya que su actitud, expectativas y estrategias pedagógicas influyen directamente en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Los docentes deben modelar el pensamiento crítico en sus clases, plantear preguntas abiertas, estimular la discusión, aceptar la diversidad de respuestas y valorar la argumentación fundamentada por encima de la respuesta correcta. Además, deben crear un ambiente seguro para el disenso, donde los errores se consideren oportunidades de aprendizaje y se fomente la reflexión colectiva. Según Brookfield (2012), el docente crítico no impone ideas, sino que guía al estudiante para que construya su propio juicio a partir de la evidencia y el diálogo. Esta figura docente transformadora debe ser promovida por las políticas institucionales y reconocida como clave en la calidad educativa.

La tecnología educativa también puede ser una aliada en la promoción del pensamiento crítico, si se utiliza con un enfoque pedagógico adecuado. Herramientas como foros virtuales, wikis, blogs académicos y plataformas de aprendizaje colaborativo pueden facilitar el debate, el análisis de información y la construcción compartida del conocimiento. Sin embargo, su efectividad depende del diseño didáctico que las sustente, ya que el uso acrítico de la tecnología puede reforzar prácticas memorísticas o superficiales. Según Mishra y Koehler (2006), es necesario integrar el conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar para utilizar eficazmente las TIC en la enseñanza del pensamiento crítico. Además, estas herramientas permiten ampliar el acceso a la participación estudiantil, romper barreras espaciotemporales y fomentar comunidades de aprendizaje abiertas y horizontales.

La evaluación del pensamiento crítico debe ser coherente con su naturaleza procesual y reflexiva. No se trata de medir respuestas correctas, sino de valorar la calidad de los razonamientos, la

profundidad del análisis, la solidez de las evidencias y la pertinencia de las conclusiones. Para ello, las rúbricas analíticas son una herramienta valiosa, ya que permiten establecer criterios claros y observar la evolución de las competencias críticas en el tiempo. Además, es recomendable incluir procesos de coevaluación y autoevaluación, que fomenten la autorreflexión y el reconocimiento de los propios aprendizajes. Según Andrade (2005), cuando los estudiantes participan en la evaluación de su propio pensamiento, desarrollan mayor conciencia metacognitiva y compromiso con su formación. Esta dimensión formativa debe predominar en la evaluación universitaria si se pretende formar sujetos críticos y autónomos.

El pensamiento crítico debe entenderse como una competencia ética, que no solo busca la eficacia cognitiva, sino la responsabilidad intelectual y el compromiso con el bien común. En tiempos de desinformación, polarización ideológica y crisis globales, enseñar a pensar críticamente es también enseñar a discernir, a dialogar con respeto y a actuar con justicia. La universidad tiene un rol insustituible en esta tarea, formando ciudadanos capaces de ejercer un juicio independiente, fundamentado y solidario. Según Nussbaum (2010), el pensamiento crítico es la base de una ciudadanía democrática, ya que permite a las personas examinar sus creencias, considerar puntos de vista distintos y tomar decisiones responsables en contextos de pluralidad. Formar este tipo de ciudadano debe ser uno de los objetivos fundamentales de toda educación superior comprometida con el desarrollo humano integral.

Análisis del contexto ecuatoriano

En el contexto universitario ecuatoriano, el desarrollo del pensamiento crítico se ha convertido en una meta esencial dentro del proceso de transformación educativa impulsado por políticas nacionales y marcos normativos recientes. La Constitución de la República del Ecuador (2008) reconoce a la educación superior como un derecho fundamental orientado al pensamiento autónomo, reflexivo y creativo, lo cual obliga a las instituciones a promover prácticas pedagógicas que trasciendan la mera transmisión de conocimientos. Asimismo, el Reglamento de Régimen Académico del Consejo de Educación Superior (CES, 2019)

enfatisa la formación de competencias cognitivas superiores, incluyendo la capacidad de análisis, la argumentación fundamentada y la resolución de problemas complejos. No obstante, a pesar de estas disposiciones legales, existen retos significativos para la incorporación sistemática del pensamiento crítico en las prácticas docentes universitarias.

Uno de los principales desafíos en el contexto ecuatoriano es la persistencia de enfoques pedagógicos tradicionales centrados en la enseñanza memorística y la evaluación reproductiva. En muchas universidades, los modelos de clase magistral siguen predominando, dejando escaso espacio para el diálogo, la exploración de ideas o la construcción colectiva del conocimiento. Esta situación responde, en parte, a la falta de formación pedagógica del profesorado universitario, que en su mayoría accede a la docencia por méritos académicos o trayectoria profesional sin haber desarrollado competencias didácticas específicas. Como señala Cedeño et al. (2021), muchos docentes carecen de herramientas metodológicas para fomentar el pensamiento crítico y continúan replicando modelos instruccionales desactualizados que no responden a las demandas del siglo XXI.

Otro aspecto relevante es la limitada integración del pensamiento crítico como competencia transversal en los planes de estudio. Aunque algunas universidades han incorporado asignaturas de lógica o pensamiento crítico, estas suelen ser cursos aislados, desconectados de la práctica disciplinar y sin continuidad a lo largo del proceso formativo. La fragmentación curricular dificulta que los estudiantes desarrollen habilidades de análisis, síntesis y evaluación en contextos reales y complejos. Además, la sobrecarga de contenidos y la presión por cumplir con resultados académicos medibles reducen las oportunidades para el trabajo reflexivo y la discusión profunda. Según Ortega (2020), este enfoque superficial del currículo compromete la formación de ciudadanos críticos, éticos y comprometidos con su entorno.

A pesar de estos obstáculos, algunas universidades ecuatorianas han iniciado experiencias innovadoras para promover el pensamiento crítico en sus aulas. La implementación de metodologías activas, como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo o los

estudios de caso, ha comenzado a consolidarse en carreras como medicina, derecho o ingeniería. Asimismo, se han desarrollado programas de formación docente en pedagogía crítica, diseño curricular por competencias y evaluación reflexiva. Sin embargo, estos esfuerzos aún son aislados y dependen en gran medida del compromiso individual de ciertos docentes o unidades académicas. Para lograr una transformación profunda, se requiere institucionalizar estas prácticas mediante políticas universitarias claras, acompañamiento técnico-pedagógico y evaluación permanente de su impacto en el aprendizaje estudiantil.

Otro elemento que incide en el desarrollo del pensamiento crítico es la cultura académica predominante en las universidades del país. En muchos casos, existe una resistencia al disenso, una valoración excesiva de la autoridad docente y una baja tolerancia a los errores o la incertidumbre. Estas actitudes limitan la participación estudiantil y desincentivan la exploración de ideas alternativas, condiciones esenciales para el pensamiento crítico. Promover una cultura universitaria democrática, abierta y dialógica implica reformar no solo las metodologías de enseñanza, sino también las relaciones de poder, los mecanismos de participación y los sistemas de evaluación. Como indica Freire (1997), solo una educación que se base en el diálogo y el respeto mutuo puede liberar el pensamiento y fomentar una conciencia crítica transformadora.

El uso de tecnologías digitales en el contexto ecuatoriano ofrece tanto oportunidades como riesgos para el pensamiento crítico. Por un lado, el acceso a plataformas virtuales, recursos multimedia y herramientas colaborativas puede enriquecer los procesos de análisis, reflexión y argumentación. Por otro lado, el uso superficial o acrítico de estas tecnologías puede reproducir esquemas tradicionales de enseñanza o fomentar el consumo pasivo de información. Para aprovechar su potencial emancipador, es necesario formar tanto a docentes como a estudiantes en el uso pedagógico de las TIC, priorizando la curaduría de fuentes, la alfabetización digital y la producción de contenidos reflexivos. Solo así será posible utilizar la tecnología como un medio

para enseñar a pensar críticamente y no como un simple soporte de reproducción mecánica de información (Cabero y Llorente, 2019).

Análisis del contexto institucional: UNEMI

Promover el pensamiento crítico como una habilidad transversal en el currículo universitario es una nueva tendencia en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI). La creación de círculos de estudio pedagógicos para estudiantes con discapacidad visual es uno de sus proyectos más destacados; estos han demostrado mejorar habilidades como el análisis, la reflexión crítica y el razonamiento lógico, facilitando una transición fluida de la memorización a procesos más independientes e interpretativos (Coka, s.f.). Estas iniciativas introducen estrategias de enseñanza creativas centradas en el desarrollo cognitivo profundo de los estudiantes, a la vez que demuestran una sensibilidad institucional hacia las necesidades de los grupos históricamente marginados.

Además, UNEMI ha promovido proyectos pedagógicos que buscan articular la comprensión lectora con el pensamiento crítico. Diversos estudios realizados en la institución han puesto en evidencia que el fortalecimiento de la lectura crítica es un paso esencial para el desarrollo de habilidades argumentativas y analíticas entre los estudiantes universitarios (Noblecilla y Moreno, 2022). La implementación de estrategias didácticas específicas desde los primeros niveles de la formación universitaria se ha identificado como clave para establecer las bases del razonamiento complejo y la toma de decisiones fundamentadas. Estas investigaciones revelan que la universidad está caminando hacia un modelo de enseñanza más centrado en la autonomía intelectual, aunque dicho proceso aún requiere ser reforzado con acciones más sistemáticas y sostenidas.

Es preciso mencionar, que la universidad ha aceptado tesis de pregrado y proyectos de investigación que examinan la conexión entre la enseñanza de la filosofía y el pensamiento crítico, destacando cómo estos campos promueven el desarrollo de una visión crítica del mundo, la capacidad de argumentación rigurosa y la indagación ética de la realidad (Sánchez, 2012). El uso de enfoques humanísticos y transversales del pensamiento crítico enriquece el currículo y ayuda a los estudiantes a ser más reflexivos y participativos en la sociedad. A

pesar de su valor, estos programas suelen estar restringidos a áreas académicas especializadas, como facultades específicas o programas de investigación específicos, lo que reduce su alcance y su amplia influencia en el estudiantado.

A pesar de estos avances, uno de los principales desafíos que enfrenta la UNEMI es la falta de una política institucional clara que promueva el desarrollo del pensamiento crítico de manera transversal y sistemática. En muchos casos, las prácticas pedagógicas innovadoras no están articuladas en el currículo ni respaldadas por una formación docente especializada, lo cual restringe la posibilidad de consolidar una cultura institucional crítica. Como señalan diversos autores, la formación del pensamiento crítico requiere no solo de buenas intenciones, sino de un entorno estructurado, intencionado y sostenido que permita al estudiante construir, confrontar y reformular sus ideas en función de la evidencia (Paul y Elder, 2014).

En lo que respecta al profesorado, la UNEMI presenta una situación común en el contexto latinoamericano: la mayoría de sus docentes proviene del campo disciplinar sin haber recibido una formación pedagógica profunda, especialmente en lo relativo al desarrollo de competencias críticas. Aunque algunos profesores se vinculan activamente a proyectos de innovación metodológica, su participación sigue dependiendo de la voluntad individual y no de un programa estructurado de formación continua. La creación de programas institucionales que fortalezcan la didáctica crítica, la evaluación reflexiva y el uso de metodologías activas es urgente si se aspira a consolidar una universidad que enseñe a pensar.

Existen numerosas oportunidades para incorporar la enseñanza del pensamiento crítico en la práctica académica utilizando recursos institucionales ya existentes, como los centros de investigación de la UNEMI y el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI). Para ello, es necesario coordinar redes docentes, institucionalizar prácticas efectivas y establecer sistemas de monitoreo y evaluación que valoren el desarrollo del pensamiento crítico como medida de la calidad educativa. En resumen, el reto no solo reside en incluir el pensamiento crítico como una competencia declarativa en los

perfiles de egresado, sino también en asegurar su presencia activa, coherente y reflexiva en la práctica pedagógica cotidiana de la universidad.

Análisis comparativo entre los contextos

El contexto ecuatoriano en educación superior presenta un marco normativo sólido que reconoce al pensamiento crítico como competencia esencial para la formación integral de los estudiantes universitarios. La Constitución de 2008 y el Reglamento de Régimen Académico del CES (2019) destacan la necesidad de desarrollar capacidades de análisis, argumentación y resolución de problemas como parte de los perfiles de egreso. Sin embargo, los resultados en la práctica revelan una brecha significativa entre lo dispuesto en la normativa y lo que ocurre en las aulas.

La enseñanza memorística, la dependencia de clases magistrales y los sistemas de evaluación centrados en la reproducción de contenidos continúan predominando en gran parte de las universidades del país. Esta situación responde, en parte, a la falta de preparación pedagógica del profesorado y a una cultura académica que privilegia la autoridad y la transmisión vertical del conocimiento. Por lo tanto, aunque Ecuador dispone de un marco legal progresista, el pensamiento crítico aún no logra consolidarse como eje transversal en la educación universitaria.

Por otro lado, como parte de su dinámica institucional, la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) ha generado experiencias tangibles que buscan fortalecer el pensamiento crítico. Algunos ejemplos incluyen proyectos que combinan la comprensión lectora y la argumentación crítica desde el inicio de la educación, así como círculos de estudio pedagógico para estudiantes con discapacidad visual que promueven el razonamiento lógico y la autonomía intelectual.

Cabe destacar también la investigación relacionada con la enseñanza de la filosofía, que busca fomentar la introspección moral y la indagación social como componente de la educación superior. En estas experiencias, los estudiantes se posicionan como protagonistas del aprendizaje, lo que demuestra un intento de ir más allá de la memorización. Pero incluso con los avances, la diferencia central entre

ambos contextos radica en el grado de concreción y articulación de las prácticas pedagógicas.

A nivel nacional, los lineamientos sobre pensamiento crítico se enuncian en los marcos legales, pero carecen de mecanismos efectivos para asegurar su implementación transversal en todas las universidades. En el caso de la UNEMI, aunque no existe todavía una política institucional plenamente consolidada, sí se percibe una tendencia hacia la implementación de proyectos innovadores que buscan desarrollar la autonomía intelectual y la reflexión crítica de los estudiantes. El contraste muestra que Ecuador enfrenta un problema estructural de resistencia cultural y metodológica, mientras que la UNEMI se ubica en un nivel más avanzado, pero con el desafío de articular sus esfuerzos en una estrategia transversal que abarque todos los programas académicos y disciplinas.

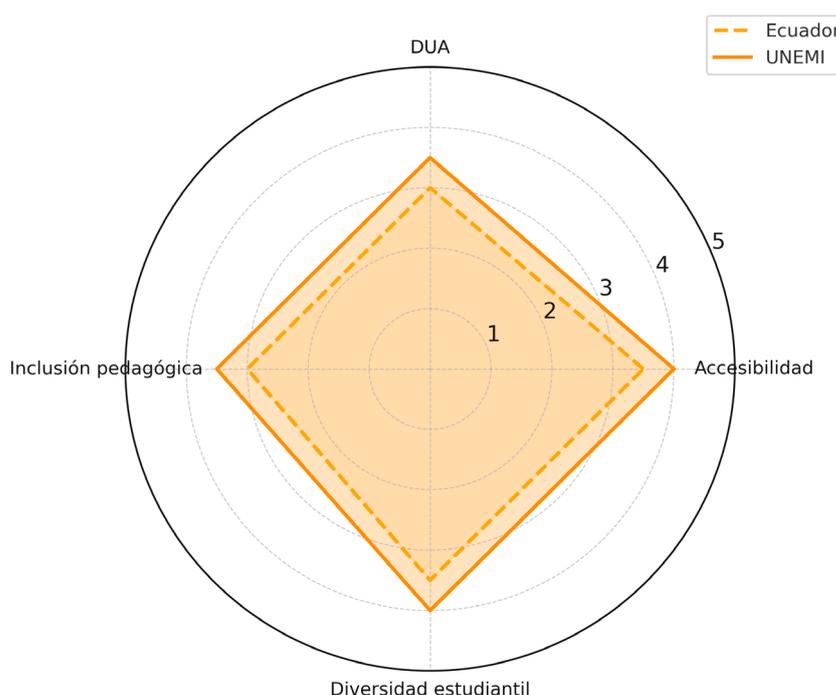


Figura 7. *Pensamiento crítico como competencia esencial en la educación superior: Análisis comparativo*

Un aspecto clave de este análisis comparativo es la formación docente. En Ecuador, la mayoría de los profesores universitarios acceden a la docencia por su trayectoria disciplinar o profesional, sin contar con una preparación didáctica que les permita fomentar el pensamiento crítico en sus estudiantes. Esto se traduce en prácticas pedagógicas centradas

en la transmisión de contenidos y en evaluaciones basadas en la memorización, lo que limita la capacidad de los estudiantes para desarrollar razonamientos propios y cuestionar la información recibida. En la UNEMI, aunque esta problemática también está presente, se han dado pasos importantes con la implementación de programas de formación pedagógica orientados hacia el uso de metodologías activas y la evaluación reflexiva. No obstante, los resultados muestran que estos programas aún dependen en gran medida de la voluntad individual de los docentes para ser aplicados, por lo que se requiere una institucionalización más fuerte que garantice la capacitación continua y obligatoria en pensamiento crítico.

La cultura académica es otro factor determinante que diferencia los contextos. En el Ecuador, las aulas universitarias todavía reflejan una fuerte centralidad de la figura del docente, con escaso espacio para el disenso, el debate argumentado y la exploración de ideas alternativas. Esto limita la construcción de una ciudadanía crítica y reproduce un modelo de obediencia intelectual que obstaculiza la formación de profesionales reflexivos. En cambio, la UNEMI ha impulsado experiencias que buscan romper con esta tradición, a través de proyectos interdisciplinarios, debates estructurados y la integración de la lectura crítica como herramienta de aprendizaje.

Sin embargo, estas experiencias no abarcan a toda la comunidad académica y permanecen restringidas a facultades o carreras específicas, lo cual refleja que la transformación cultural hacia una universidad crítica aún está en proceso. La comparación demuestra que, mientras el país necesita cambios estructurales a gran escala, la UNEMI requiere fortalecer su cultura institucional mediante políticas que legitimen y generalicen la práctica del pensamiento crítico en todas las dimensiones de la vida universitaria.

El análisis permite concluir que Ecuador y la UNEMI comparten el mismo horizonte de formar estudiantes críticos y autónomos, aunque enfrentan retos distintos. En el plano nacional, el desafío es superar el predominio de enfoques tradicionales a través de la formación docente, la flexibilización curricular y el impulso de metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos o la escritura

reflexiva. En la UNEMI, el reto está en articular los proyectos innovadores ya existentes en un modelo institucional coherente y sostenido, con políticas claras que integren el pensamiento crítico en el currículo, la formación docente y los mecanismos de evaluación académica. De este modo, mientras Ecuador debe enfrentar limitaciones estructurales y culturales, la UNEMI dispone de un terreno fértil para consolidar un modelo más integral y avanzado, siempre que logre institucionalizar sus esfuerzos y convertir al pensamiento crítico en el eje transversal de su propuesta formativa.

Conclusiones

El desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior representa un imperativo ineludible en el contexto de transformación pedagógica contemporánea. La didáctica universitaria debe evolucionar hacia prácticas centradas en el estudiante que promuevan la argumentación fundamentada, el análisis reflexivo y la toma de decisiones éticas e informadas. Para ello, es fundamental abandonar modelos de enseñanza tradicionales centrados en la memorización y avanzar hacia metodologías activas, participativas e interdisciplinarias. La consolidación de una cultura crítica dentro de las aulas universitarias exige una visión curricular que incluya esta competencia como eje transversal, integrándola en todas las disciplinas y niveles de formación. De esta forma, se fomenta un entorno educativo que estimula la creatividad, la autonomía intelectual y la responsabilidad ciudadana, pilares esenciales para enfrentar los retos del siglo XXI (Paul y Elder, 2014).

La implementación efectiva del pensamiento crítico requiere, además, de una formación docente orientada a la reflexión didáctica, el dominio de estrategias metodológicas activas y el uso ético de la evaluación como motor de mejora. En el caso ecuatoriano, persisten debilidades estructurales que dificultan su consolidación, como la escasa formación pedagógica del profesorado, la fragmentación curricular y una cultura académica todavía centrada en la autoridad y la reproducción de contenidos. Para superar estos obstáculos, es necesario fortalecer la institucionalización de políticas universitarias que reconozcan al pensamiento crítico como una competencia central en el perfil de egreso

de los estudiantes. Asimismo, deben promoverse espacios académicos de diálogo interdisciplinario, el acompañamiento reflexivo en la docencia y la construcción colectiva de estrategias de innovación educativa (Cedeño et al., 2021).

En el caso particular de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), se han identificado avances importantes en la generación de proyectos, investigaciones y experiencias de aula orientadas a fomentar la capacidad crítica de los estudiantes. No obstante, estas prácticas aún no han alcanzado un grado de articulación que permita su proyección a nivel institucional. Se requiere una planificación estratégica que integre estas iniciativas en el diseño curricular, en los programas de formación docente y en los mecanismos de evaluación de la calidad académica. La consolidación de una cultura de pensamiento crítico dentro de UNEMI también pasa por la revisión de los perfiles de egreso, la flexibilización de los métodos de enseñanza y la generación de procesos formativos orientados a la transformación social desde la reflexión universitaria (Noblecilla y Moreno, 2022).

Asimismo, se hace indispensable transformar la cultura institucional universitaria, favoreciendo el diálogo, la argumentación respetuosa y la participación activa de los estudiantes en los procesos académicos. La educación superior no puede limitarse a la transmisión de saberes técnicos o disciplinares, sino que debe constituirse como un espacio para el pensamiento autónomo, la deliberación colectiva y la construcción de una ciudadanía crítica. Esta transformación requiere voluntad política, liderazgo académico, recursos adecuados y una gestión pedagógica coherente con los principios de la democracia y la inclusión. Además, es fundamental fortalecer los vínculos entre investigación, docencia y vinculación con la sociedad, a fin de generar experiencias de aprendizaje significativas, contextualizadas y orientadas a la transformación social (Freire, 1997).

El uso de tecnologías debe alinearse con los objetivos del pensamiento crítico, garantizando entornos virtuales que no solo proporcionen acceso a información, sino que también estimulen la reflexión, la colaboración y la producción de conocimientos. En este sentido, la alfabetización digital crítica se presenta como una competencia

fundamental tanto para docentes como para estudiantes, lo cual implica un cambio en las prácticas pedagógicas y en los criterios con los que se diseñan los recursos educativos digitales. Las universidades deben asumir el reto de democratizar el acceso a la información, de formar comunidades de aprendizaje crítico y de innovar en el uso de plataformas tecnológicas desde una visión inclusiva y participativa. Solo así podrá la educación universitaria contribuir a formar profesionales integrales, comprometidos con el pensamiento riguroso y el bienestar colectivo (Cabero y Llorente, 2019).

Referencias Bibliográficas

- Cabero, J., & Llorente, M. (2019). La alfabetización digital crítica en la educación superior: un reto para la enseñanza universitaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 105-121. (<https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.373151>)
- Cedeño, D., Valarezo, E., & Córdova, C. (2021). Pensamiento crítico y formación docente: una aproximación desde la educación superior ecuatoriana. *Revista Conrado*, 17*(80), 237-245. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1922>
- Coka, P. (s.f.). *El desarrollo del pensamiento crítico a través de círculos de estudio pedagógico en estudiantes con discapacidad visual*. Universidad Estatal de Milagro. <https://sga.unemi.edu.ec/media/evidenciasiv/1\ 1\ 167\ ART.pdf>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Noblecilla, E., & Moreno, K. (2022). La comprensión lectora como base para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios de la UNEMI [Tesis de grado, Universidad Estatal de Milagro]. Repositorio UNEMI. <https://repositorio.unemi.edu.ec/handle/123456789/7487>
- Paul, R., & Elder, L. (2014). *El pensamiento crítico: Herramientas para tomar decisiones con criterio*. Editorial Paidós.
- Sánchez, S. (2012). *La enseñanza de la filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en los estudiantes de la Universidad Estatal de Milagro* Tesis de grado, Universidad Estatal de Milagro]. Repositorio UNEMI. <https://repositorio.unemi.edu.ec/handle/123456789/116>

CAPÍTULO VIII:

LA MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO: CLAVES DIDÁCTICAS PARA EL COMPROMISO CON EL APRENDIZAJE

Roxana Paola Cetre Vásquez

<https://orcid.org/0000-0001-8910-3660>

rcetre@unemi.edu.ec

Afiliación: Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Resumen

El capítulo aborda la motivación estudiantil como un factor clave en la educación superior, destacando su influencia en la permanencia, el rendimiento académico y la formación integral del alumnado. En el contexto ecuatoriano, pese a reconocerse su importancia en marcos normativos y políticas educativas, las prácticas pedagógicas siguen centradas en modelos tradicionales de transmisión de conocimientos y evaluación memorística. Esto genera un déficit de motivación intrínseca y favorece la deserción universitaria. En contraste, la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) ha avanzado hacia un modelo educativo sistémico que integra la motivación como eje transversal, impulsando prácticas innovadoras como la gamificación, la investigación formativa y programas de formación docente en metodologías activas. No obstante, persiste el desafío de extender estas iniciativas a todas las carreras y facultades, consolidando políticas integrales que aseguren sostenibilidad. El análisis comparativo concluye que Ecuador debe superar barreras estructurales, mientras que la UNEMI debe institucionalizar sus avances motivacionales para garantizar aprendizajes significativos.

Palabras clave: *Motivación estudiantil; Educación superior; Innovación pedagógica.*

Introducción

Hoy en día, la motivación del estudiante universitario es uno de los determinantes clave del rendimiento académico, la retención en la educación postsecundaria y el desarrollo de profesionales dedicados a su entorno y al progreso de la sociedad. El compromiso del estudiante con su proceso de aprendizaje se ha vuelto más complejo en el contexto de los cambios sociales, económicos y tecnológicos, ya que diversos factores institucionales, pedagógicos y personales influyen y afectan directamente su grado de participación. Por lo tanto, la motivación es un proceso que se ve fuertemente influenciado por la cultura institucional y la interacción pedagógica, en lugar de ser vista como un simple estímulo externo (Pintrich y Schunk, 2006). Por ello, el enfoque didáctico de la motivación requiere un diseño pedagógico planificado, cohesivo y centrado en el estudiante, en lugar de basarse únicamente en tácticas esporádicas o intuitivas.

La motivación se divide comúnmente en dos dimensiones fundamentales: la intrínseca y la extrínseca. La motivación intrínseca refiere al interés genuino del estudiante por aprender, a su deseo de comprender y explorar, mientras que la extrínseca está relacionada con incentivos externos como calificaciones, premios, estatus o recompensas simbólicas. En el contexto universitario, fomentar la motivación intrínseca es un desafío mayor, pero también el camino más efectivo para lograr aprendizajes significativos, sostenibles y con valor transformador. Según Deci y Ryan (2000), la motivación intrínseca se ve favorecida cuando los entornos de aprendizaje promueven la autonomía, la percepción de competencia y las relaciones interpersonales significativas, por lo que es fundamental que los docentes universitarios actúen no solo como transmisores de conocimiento, sino como diseñadores de experiencias que conecten con los intereses, emociones, aspiraciones y valores del estudiante.

El diseño instruccional constituye una herramienta esencial para generar motivación en el aula universitaria, en tanto que permite planificar la enseñanza desde una perspectiva estratégica y centrada en el sujeto que aprende. No se trata únicamente de organizar contenidos y actividades, sino de articular estrategias didácticas que consideren la

diversidad de estilos de aprendizaje, la claridad de los objetivos, la pertinencia de los contenidos, y la secuencia lógica y gradual de las tareas. Según Reigeluth y Carr (2009), un buen diseño instruccional permite organizar el aprendizaje desde una lógica constructivista, flexible y adaptativa, facilitando la implicación activa y reflexiva del estudiante en cada etapa del proceso educativo. Asimismo, un diseño instruccional con enfoque inclusivo permite responder a contextos cambiantes, como los generados por la educación híbrida o la virtualización acelerada de los procesos académicos.

El uso de actividades participativas, tales como debates, estudios de caso, simulaciones, aprendizaje basado en proyectos, trabajo cooperativo o juegos educativos, ha demostrado ser eficaz para incrementar el interés, la implicación emocional y la autonomía del estudiante universitario. Estas metodologías permiten a los estudiantes asumir un rol protagónico, fortalecer el trabajo en equipo, mejorar su capacidad de análisis crítico, y conectar el contenido académico con problemas reales y contextos sociales significativos. Según Bonwell y Eison (1991), la participación activa favorece la autorregulación y el sentido de logro, factores fundamentales para mantener una motivación sostenida a lo largo del semestre académico y que contribuyen a disminuir las tasas de deserción y fracaso escolar.

El clima áulico, entendido como el ambiente emocional, relacional y pedagógico que se construye en el aula a través de la interacción entre docentes y estudiantes, incide directamente en la motivación del estudiantado. Un entorno donde predomine el respeto, la colaboración, la empatía, la horizontalidad y la comunicación efectiva fortalece el sentido de pertenencia, la autoestima académica y el deseo de participar activamente en las actividades de aprendizaje. De acuerdo con Fraser (2012), los estudiantes que perciben un clima positivo en el aula tienden a involucrarse más, a esforzarse en las tareas, a establecer vínculos significativos con sus compañeros y a persistir ante las dificultades.

Por ende, los docentes deben desarrollar habilidades socioemocionales que les permitan crear vínculos positivos, gestionar adecuadamente los conflictos, y atender con sensibilidad a la diversidad presente en el aula universitaria. Por otro lado, las tecnologías de la información y la

comunicación (TIC) ofrecen recursos innovadores para potenciar la motivación estudiantil, siempre que su uso esté mediado por una clara intencionalidad pedagógica. Plataformas interactivas, entornos virtuales gamificados, aplicaciones móviles educativas, evaluaciones automatizadas y recursos multimedia permiten diversificar los canales de enseñanza y adaptarse a las preferencias cognitivas de las nuevas generaciones. No obstante, el uso de TIC debe ir acompañado de una planificación didáctica que promueva la participación activa, la cooperación, el pensamiento crítico y la autorregulación, evitando el uso superficial o meramente instrumental de la tecnología. El docente debe ser mediador entre el estudiante y el entorno digital, garantizando la calidad pedagógica, la accesibilidad y la pertinencia de la experiencia tecnológica (Cabero y Llorente, 2020).

Asimismo, es importante considerar que los factores institucionales también influyen significativamente en la motivación del estudiante. El acceso a servicios de bienestar, tutorías académicas, orientación vocacional, apoyo psicológico, recursos bibliográficos adecuados, conectividad, espacios culturales y de participación estudiantil generan condiciones estructurales que potencian el compromiso con el aprendizaje. La motivación no depende exclusivamente del aula ni de la acción docente, sino de una cultura universitaria que valore al estudiante como sujeto activo, crítico, creativo y capaz, con voz en los procesos de decisión y en la construcción compartida del conocimiento. Según Tinto (2012), el sentido de pertenencia institucional es un predictor clave del éxito académico, la retención estudiantil y el desarrollo integral.

Abordar la motivación del estudiante universitario desde la didáctica requiere un enfoque holístico, crítico e interdisciplinario. La motivación no es un fenómeno aislado ni exclusivamente psicológico, sino una construcción dinámica que se nutre de múltiples factores: pedagógicos, socioculturales, económicos, tecnológicos y afectivos. En este sentido, el compromiso con el aprendizaje debe ser entendido como una responsabilidad compartida entre docentes, estudiantes, familias e instituciones. Solo así se podrá construir una educación superior verdaderamente significativa, transformadora y orientada al desarrollo

humano integral, capaz de responder a los desafíos del contexto actual y de proyectarse hacia un futuro más justo y equitativo (Zabalza, 2011).

Desarrollo

La motivación en el contexto universitario es una construcción compleja y multidimensional que implica una relación activa entre el estudiante, el docente, el contenido y el entorno de aprendizaje. En este sentido, el docente tiene un rol protagónico en la configuración de experiencias educativas que despierten el interés, el entusiasmo y el sentido de propósito del estudiante. Para ello, es fundamental que las estrategias didácticas estén orientadas a fomentar el aprendizaje significativo, favoreciendo la comprensión profunda, la vinculación con la realidad y la autonomía intelectual del estudiante.

Como señala Ausubel (2002), el aprendizaje significativo se produce cuando la nueva información se conecta de manera sustantiva con los conocimientos previos del estudiante, lo cual genera mayor motivación y disposición para aprender. Así, el papel del docente no solo se limita a la transmisión de contenidos, sino que se transforma en un facilitador del proceso motivacional y en un guía para la construcción activa del conocimiento. El diseño instruccional con enfoque motivacional debe considerar las características individuales del estudiante, sus intereses, necesidades, expectativas, estilos cognitivos y contextos culturales. Esto requiere un diagnóstico pedagógico inicial que permita al docente tomar decisiones informadas sobre los métodos, materiales y formas de evaluación más apropiadas.

Además, el diseño debe integrar objetivos claros, secuencias didácticas coherentes, criterios de evaluación comprensibles y retroalimentación formativa constante. Según Gagné (2005), un diseño instruccional bien estructurado debe cumplir con las condiciones internas y externas necesarias para activar los procesos de atención, retención y transferencia del aprendizaje, elementos esenciales en la construcción de la motivación académica. Al comprender que la motivación no es homogénea, los docentes pueden crear experiencias de aprendizaje diferenciadas que promuevan el interés genuino y el compromiso sostenido.

Dentro de las estrategias activas que contribuyen a la motivación, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) destaca por su capacidad para involucrar emocional y cognitivamente a los estudiantes. Esta metodología permite resolver problemas auténticos, investigar en profundidad y generar productos concretos, lo cual otorga sentido y aplicabilidad al contenido académico. Según Thomas (2000), el ABP favorece la motivación al conectar los intereses personales del estudiante con los objetivos del currículo, promoviendo además la responsabilidad individual, la colaboración y la autoevaluación. Estas condiciones fortalecen la percepción de competencia y control, factores clave para mantener la motivación intrínseca. Además, el ABP fomenta la creatividad y la autonomía, lo que lo convierte en una estrategia altamente eficaz en contextos universitarios diversos.

Otra estrategia altamente motivadora es el uso del aula invertida (flipped classroom), que invierte la lógica tradicional de la enseñanza al trasladar la instrucción teórica fuera del aula y dedicar el tiempo presencial a actividades prácticas, colaborativas y de retroalimentación. Este modelo promueve la autorregulación del aprendizaje, la interacción significativa y el uso de recursos digitales, elementos muy valorados por las nuevas generaciones de estudiantes. De acuerdo con Bergmann y Sams (2012), el aula invertida incrementa la participación, mejora la comprensión conceptual y reduce la ansiedad académica, al permitir que cada estudiante avance a su propio ritmo y con apoyo personalizado. Esta metodología refuerza la idea de que el aula debe ser un espacio de diálogo, acción y reflexión conjunta, no solo de recepción pasiva de contenidos.

Las estrategias lúdicas y gamificadas también ofrecen un alto potencial motivador, especialmente cuando se diseñan con una estructura clara de objetivos, reglas, retroalimentación y recompensas simbólicas. La gamificación traslada elementos del juego a contextos educativos, generando un entorno dinámico, retador y emocionalmente positivo que favorece la implicación sostenida del estudiante. Según Deterding et al. (2011), la gamificación no solo incrementa la motivación, sino que también mejora la memoria, la concentración, la creatividad y el sentido de logro. No obstante, su efectividad depende de una adecuada

integración curricular y de un seguimiento que garantice el aprendizaje profundo más allá de la superficialidad lúdica. Además, la gamificación bien aplicada permite desarrollar habilidades de resolución de problemas y pensamiento estratégico, componentes claves para la formación integral.

El uso de tecnologías digitales adaptativas permite personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando la motivación mediante contenidos ajustados al nivel, ritmo y estilo del estudiante. Plataformas como Moodle, Edmodo o Kahoot, ofrecen múltiples posibilidades para diseñar actividades interactivas, evaluaciones gamificadas, foros colaborativos y recursos multimedia. Según Cabero y Llorente (2020), el uso pedagógico de las TIC no solo diversifica los estímulos sensoriales, sino que también incrementa la participación, favorece la inclusión y estimula la autonomía académica. Sin embargo, su aplicación debe ser mediada por criterios didácticos rigurosos, evitando la dependencia tecnológica o la sobrecarga cognitiva. El diseño instruccional mediado por TIC debe basarse en principios pedagógicos sólidos que garanticen el aprendizaje profundo y significativo.

La retroalimentación constituye otro componente esencial de la motivación en la educación superior. Una retroalimentación oportuna, específica, constructiva y dialogada ayuda al estudiante a identificar sus fortalezas, áreas de mejora y caminos para avanzar en su aprendizaje. Según Hattie y Timperley (2007), la retroalimentación efectiva tiene uno de los mayores impactos sobre el rendimiento académico, siempre que se vincule con metas claras, se base en evidencias y promueva la autorregulación. En este sentido, la evaluación debe entenderse no solo como un instrumento de medición, sino como una estrategia formativa que potencia la motivación, el compromiso y la conciencia metacognitiva del estudiante. La retroalimentación efectiva transforma los errores en oportunidades de aprendizaje y refuerza la confianza del estudiante en sus propias capacidades.

El reconocimiento y la valoración del esfuerzo académico también influyen en la motivación. Celebrar los logros, estimular la participación, ofrecer espacios de exposición y fomentar el liderazgo estudiantil son prácticas que refuerzan la autoestima y el sentido de

pertenencia. Según Ryan y Deci (2000), cuando los estudiantes se sienten valorados, aceptados y competentes, desarrollan mayor motivación intrínseca y se comprometen con mayor intensidad en sus tareas académicas. Por tanto, los docentes deben actuar como facilitadores y acompañantes del proceso de crecimiento personal y académico, reconociendo los avances individuales y colectivos. La visibilidad del esfuerzo y el reconocimiento social del rendimiento favorecen el desarrollo de una identidad académica positiva.

El clima emocional del aula incide profundamente en la motivación. Un ambiente cargado de tensiones, desinterés o desconfianza inhibe el deseo de aprender, mientras que un entorno positivo estimula la participación y el bienestar emocional. Para ello, es necesario que el docente gestione sus propias emociones, favorezca el diálogo horizontal, escuche activamente y promueva dinámicas grupales que fortalezcan los vínculos entre los estudiantes. Según Bisquerra (2011), la educación emocional es un pilar de la calidad educativa, especialmente en la universidad, donde los estudiantes enfrentan presiones, incertidumbres y desafíos personales que pueden afectar su motivación. La creación de climas afectivos positivos fortalece la cohesión grupal y la motivación colectiva para alcanzar metas académicas.

Los contenidos curriculares también deben ser contextualizados y significativos para lograr una mayor motivación. Relacionar los saberes académicos con problemáticas locales, realidades profesionales o experiencias personales permite al estudiante comprender la utilidad y relevancia de lo que aprende. Esta vinculación con la realidad estimula la curiosidad, fortalece la identidad profesional y despierta el deseo de contribuir socialmente. Según Zabalza (2011), una universidad comprometida con su entorno es aquella que integra la pertinencia social en su modelo educativo, promoviendo la motivación a través de un aprendizaje con sentido y propósito. Un currículo contextualizado eleva el nivel de implicación del estudiante y su compromiso con la transformación de su entorno.

El acompañamiento tutorial personalizado es otra estrategia motivacional efectiva, especialmente en estudiantes que presentan

dificultades académicas o emocionales. La figura del tutor o mentor permite establecer una relación de confianza, ofrecer orientación específica y detectar factores que afectan el rendimiento. Según Salazar (2016), los programas de tutoría en la universidad no solo reducen la deserción, sino que aumentan la motivación, el sentido de pertenencia y la integración del estudiante a la vida universitaria. Por tanto, la tutoría debe ser concebida como parte del ecosistema formativo y no como un servicio accesorio o correctivo. El seguimiento cercano y empático fortalece la resiliencia y la persistencia del estudiante en su trayectoria académica.

La motivación estudiantil debe entenderse como un proceso dinámico y en constante transformación, influido por la cultura institucional, las políticas educativas, la formación docente y las condiciones sociales del país. La universidad tiene el desafío de construir entornos de aprendizaje más humanos, inclusivos y motivadores, que reconozcan la diversidad de trayectorias estudiantiles y promuevan el desarrollo integral. Para lograrlo, se requiere un compromiso colectivo entre docentes, autoridades, estudiantes y comunidad académica, en el marco de un proyecto educativo que sitúe a la motivación como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje (UNESCO, 2017). Este enfoque integral permite superar modelos tradicionales centrados únicamente en el rendimiento, apostando por una formación orientada a la autonomía, la creatividad y la transformación social.

Análisis del contexto ecuatoriano

En Ecuador, la retención académica, el rendimiento académico y el desarrollo de trayectorias educativas fructíferas se atribuyen a la motivación estudiantil en la educación superior. La motivación académica mantiene a los estudiantes activos, perseverantes y comprometidos, guiándolos hacia los objetivos de aprendizaje (Pintrich y Schunk, 2006). Investigaciones recientes en Ecuador han demostrado que la baja motivación se asocia con mayores tasas de deserción universitaria, lo que indica que se deben abordar las necesidades emocionales, cognitivas y socioeconómicas de los estudiantes, además de las académicas. Esta circunstancia resalta la urgencia de aplicar

técnicas de motivación sistémica que consideren el contexto y las diversas realidades de los estudiantes.

La permanencia de enfoques pedagógicos tradicionales, centrados en la transmisión de contenidos, la memorización y la evaluación estandarizada, son considerados desafíos más frecuentes. Estos modelos reducen significativamente las oportunidades de motivar a los estudiantes desde una perspectiva constructivista e inclusiva. Muchos docentes universitarios en Ecuador acceden a la docencia sin una preparación específica en diseño instruccional o estrategias de motivación, lo que limita su capacidad para fomentar el compromiso estudiantil. La formación pedagógica continúa siendo una deuda pendiente en el sistema de educación superior, por lo que se hace necesario implementar programas de capacitación docente centrados en metodologías activas, diseño centrado en el estudiante y acompañamiento metacognitivo.

En este escenario, la autorregulación del aprendizaje ha demostrado ser un factor determinante para sostener la motivación en estudiantes universitarios ecuatorianos. Gallardo et al. (2024) reportaron resultados positivos al implementar herramientas tecnológicas como APP 4Planning, que permitió a estudiantes de primer semestre mejorar su planificación académica, disminuir su intención de abandono y aumentar su nivel de motivación. Esta experiencia pone en evidencia que el uso de tecnologías educativas adaptativas, articuladas con procesos de orientación y seguimiento, puede generar un impacto significativo en el compromiso académico. Así, el rol docente se transforma en mediador activo entre las herramientas disponibles y las necesidades específicas de sus estudiantes.

La gamificación, como estrategia didáctica lúdica, también ha demostrado tener efectos positivos sobre la motivación intrínseca en contextos universitarios ecuatorianos. Figueroa (2024) realizó una investigación en estudiantes de Pedagogía en la que se evidenció que las actividades gamificadas, cuando están alineadas con los objetivos curriculares, favorecen el compromiso, el aprendizaje activo y el rendimiento académico. Estas experiencias sugieren que es posible diseñar ambientes educativos más atractivos, que conecten

emocionalmente con los estudiantes y despierten su interés por aprender. No obstante, la implementación de estas metodologías debe realizarse con criterios pedagógicos rigurosos para evitar la trivialización del proceso formativo.

El papel institucional es igualmente fundamental para potenciar la motivación. La ausencia de políticas claras de bienestar estudiantil, programas de tutoría individualizada y espacios de participación afecta directamente la calidad del clima académico. Salas Díaz y Baque (2025) argumentan que las estrategias motivacionales deben integrarse con políticas institucionales orientadas al acompañamiento psicoemocional, la equidad en el acceso a recursos y la construcción de una cultura académica participativa. Esto implica que la responsabilidad de motivar al estudiante no puede recaer únicamente en el aula, sino que debe ser asumida por la universidad como un todo, a través de una gestión educativa centrada en el estudiante.

Para fortalecer la motivación estudiantil en las universidades ecuatorianas es necesario adoptar una visión integral que articule el diseño didáctico reflexivo, la formación docente, el uso estratégico de TIC, la evaluación formativa y una política institucional comprometida con la inclusión y el bienestar. La motivación no es un fenómeno aislado, sino una construcción dinámica que se nutre de factores pedagógicos, emocionales, sociales y culturales. Tal como plantea la UNESCO (2017), una universidad verdaderamente inclusiva y transformadora es aquella que promueve ambientes donde el estudiante se sienta valorado, acompañado y protagonista de su proceso de aprendizaje. Solo bajo esta premisa será posible consolidar trayectorias académicas sólidas, éticas y socialmente comprometidas.

Análisis del contexto institucional: UNEMI

Un componente clave de la misión institucional de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) es la motivación estudiantil, la cual se integra en su modelo educativo holístico y sistémico. Su enfoque por competencias fomenta el desarrollo de profesionales con valores éticos, compromiso social y pensamiento crítico, lo que exige estrategias de enseñanza que inspiren la dedicación y el propósito de los estudiantes. De esta manera, la motivación debe ser un elemento primordial del

proceso educativo, y no solo secundario o incidental, según el modelo educativo de la UNEMI (UNEMI, 2011). Al reconocer que el entorno universitario debe crearse para fomentar la participación emocional y cognitiva, este marco conceptual valida el uso de enfoques pedagógicos que apoyan la participación activa, la autonomía y la autorregulación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

En la UNEMI se han generado iniciativas específicas sobre motivación estudiantil durante las prácticas preprofesionales, especialmente en la carrera de Economía. Un estudio realizado por Zambonino y Briones (2024) identificó que tanto la motivación intrínseca como la extrínseca favorecen el desarrollo de competencias como el pensamiento crítico, la comunicación asertiva y el trabajo en equipo, particularmente cuando existe acompañamiento docente y profesional durante la práctica. Esto evidencia una relación directa entre modelos pedagógicos orientados al acompañamiento y el compromiso académico de los estudiantes. El estudio subraya además que el alineamiento entre el contenido curricular y las actividades prácticas refuerza la motivación al dar sentido y relevancia al aprendizaje, lo que representa una buena práctica replicable en otras carreras universitarias.

Otra evidencia institucional relevante proviene de investigaciones como la de Zúñiga y Espinoza (2014), quienes señalaron que los estudiantes de los primeros niveles presentan baja motivación hacia el aprendizaje, lo cual incide negativamente en su rendimiento académico. Este diagnóstico resalta la importancia de implementar estrategias educativas motivacionales orientadas a los estudiantes de ingreso y primeros semestres, como un componente fundamental para fomentar su permanencia y compromiso. La propuesta institucional debe incluir programas de sensibilización, tutorías y estrategias participativas desde etapas iniciales de la carrera, así como la integración de dinámicas activas que favorezcan la interacción, la curiosidad intelectual y el sentido de pertenencia (Zúñiga y Espinoza, 2014).

La UNEMI también ha incorporado la dimensión motivacional en su formación docente, por medio de cursos como "Docente en línea", enfocados en didácticas innovadoras mediadas por TIC, planificación activa y estimulación de la participación estudiantil. Estos cursos

reconocen que la motivación no surge espontáneamente, sino que requiere estrategias pedagógicas bien fundamentadas que integren tecnología, interacción y reflexión (UNEMI, 2024). El reconocimiento institucional de estas necesidades es un avance importante, aunque todavía se requiere fortalecer su alcance y articulación con las prácticas en aula. La motivación estudiantil debe ser promovida desde una visión integral que también incluya procesos de evaluación motivadora, ambientes inclusivos y seguimiento al desarrollo emocional del estudiantado.

Además, el Centro de Recursos para el Aprendizaje e Investigación promueve actividades vinculadas con aprendizaje por investigación y colaboración docente-estudiantil, articulando metodologías como el Aprendizaje Basado en Investigación (ABI) con propuestas motivacionales en el aula. Este enfoque no solo refuerza la motivación intrínseca de los estudiantes al involucrarlos activamente en la producción de conocimiento, sino que también fomenta el compromiso institucional con la calidad y la innovación pedagógica (Amaya et al., 2016). La integración de proyectos investigativos abre una vía para motivar desde una experiencia significativa y contextualizada, especialmente cuando estos proyectos se orientan a resolver problemas del entorno local, fortaleciendo así el sentido de responsabilidad social.

Sin embargo, persiste el reto de consolidar estas experiencias en política institucional efectiva. Muchas prácticas motivacionales aún dependen de iniciativas aisladas o del compromiso individual de docentes o facultades sin respaldo sistemático. Superar esta fragmentación exige institucionalizar programas de tutoría, diseño instruccional motivador, retroalimentación formativa y evaluación del clima áulico como indicadores de calidad académica. Solo con esta articulación coherente podrá la UNEMI garantizar un entorno formativo motivador, inclusivo y sostenible que contribuya verdaderamente al éxito académico y al desarrollo integral de sus estudiantes (Salas y Baque, 2025).

Análisis comparativo

En el contexto ecuatoriano, la motivación estudiantil en la educación superior se reconoce como un eje central para el rendimiento académico, la permanencia en los programas y el desarrollo integral del

alumnado. Sin embargo, los resultados muestran que aún predomina un modelo de enseñanza tradicional, basado en la transmisión de conocimientos y la evaluación memorística, que limita la implicación activa de los estudiantes en el proceso formativo. Si bien se han documentado experiencias positivas con estrategias como la gamificación, el aprendizaje autorregulado y el uso de tecnologías digitales, estas prácticas siguen siendo marginales y no forman parte de políticas institucionales consolidadas. Esta falta de sistematicidad provoca que el impacto de tales innovaciones se diluya en la práctica cotidiana, lo que repercute en la persistencia de altos niveles de desmotivación, deserción y bajo sentido de pertenencia universitaria en amplios sectores del estudiantado.

En contraste, la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) ha avanzado hacia un modelo pedagógico que reconoce explícitamente la motivación como componente estructural de la formación. Su enfoque sistémico y holístico ha permitido integrar la motivación en diferentes dimensiones del quehacer universitario, desde el diseño curricular hasta las prácticas preprofesionales. La institución promueve la formación docente en metodologías activas orientadas a despertar el interés del estudiantado y utiliza recursos tecnológicos que permiten adaptar los contenidos al ritmo y estilo de aprendizaje de cada individuo. Asimismo, impulsa proyectos de investigación formativa vinculados a la motivación, en los que los estudiantes participan como protagonistas en la construcción del conocimiento. Estas iniciativas han generado una cultura institucional que valora la motivación como condición indispensable para la calidad educativa, aunque su alcance aún no se extiende de manera uniforme a todas las facultades y programas académicos.

La comparación entre ambos contextos evidencia una diferencia sustantiva en el grado de institucionalización de las prácticas motivacionales. A nivel nacional, las universidades ecuatorianas dependen mayormente del esfuerzo aislado de algunos docentes que aplican estrategias innovadoras de manera individual, lo que provoca una falta de continuidad y sostenibilidad. En la UNEMI, en cambio, se observa un intento explícito por vincular la motivación con la misión institucional, favoreciendo la innovación pedagógica mediante

programas y políticas internas. Sin embargo, incluso en la UNEMI, el reto radica en consolidar estas prácticas para que dejen de ser experiencias puntuales y se transformen en un eje transversal aplicado en toda la estructura académica. Esto demuestra que, mientras el país enfrenta un déficit estructural y cultural que impide la generalización de modelos motivadores, la UNEMI dispone de condiciones más favorables, pero aún requiere profundizar en la sistematización y el seguimiento.

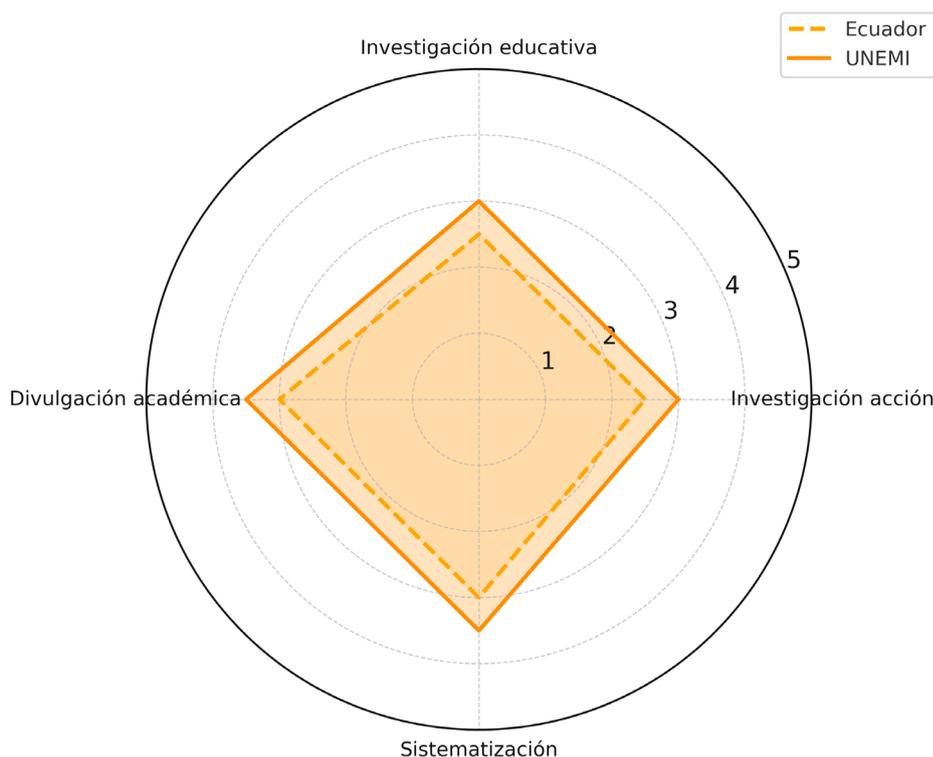


Figura 8. Motivación del estudiante universitario: Análisis comparativo

Un aspecto clave del análisis comparativo es el papel de la formación docente. En Ecuador, gran parte del profesorado universitario no cuenta con preparación específica en estrategias motivacionales ni en el uso de metodologías activas. Esto se traduce en prácticas que priorizan la transmisión vertical del conocimiento y relegan la participación estudiantil a un rol pasivo. En la UNEMI, aunque este problema también se evidencia, existen programas de capacitación docente que buscan fortalecer la competencia didáctica en el ámbito motivacional. No obstante, la aplicación de lo aprendido varía de acuerdo con el compromiso individual de cada profesor, lo que genera resultados

heterogéneos en las aulas. La comparación revela que, a nivel nacional, la carencia de formación en motivación es un obstáculo estructural, mientras que en la UNEMI el desafío se centra en garantizar la obligatoriedad, el seguimiento y la actualización constante de la capacitación docente.

La cultura académica también constituye un punto de diferenciación importante. En el Ecuador, todavía predomina una visión de la educación universitaria centrada en la disciplina rígida, la autoridad docente y la evaluación como mecanismo de control, lo que dificulta la construcción de ambientes de aprendizaje motivadores. En contraste, la UNEMI ha promovido experiencias que fomentan el sentido de pertenencia y la autorregulación, mediante la incorporación de actividades extracurriculares, programas de apoyo estudiantil y proyectos colaborativos. Sin embargo, estas iniciativas, aunque valiosas, no alcanzan todavía a toda la comunidad universitaria, lo que limita su impacto.

En ambos casos, se evidencia la necesidad de avanzar hacia una cultura académica más participativa, donde la motivación no sea vista como un aspecto complementario, sino como un componente central de la calidad educativa y de la formación integral del estudiante. Finalmente, el análisis comparativo permite concluir que tanto Ecuador como la UNEMI enfrentan desafíos complementarios en torno a la motivación estudiantil. En el plano nacional, el reto principal consiste en superar las prácticas pedagógicas tradicionales, fortalecer las políticas de bienestar estudiantil y consolidar estrategias motivacionales que sean parte del diseño institucional de todas las universidades.

En la UNEMI, el desafío se orienta hacia la consolidación de políticas transversales que conviertan la motivación en un eje articulador del currículo, la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad. Así, mientras el Ecuador requiere superar barreras estructurales y culturales, la UNEMI dispone de una base sólida que debe aprovechar para institucionalizar de manera sostenida sus esfuerzos motivacionales. De este modo, ambos contextos, aunque en distintos niveles de avance, coinciden en la necesidad de transformar la

motivación en una condición indispensable para garantizar aprendizajes significativos y procesos educativos de alta calidad.

Conclusiones

La motivación en la educación superior constituye un eje esencial para el éxito académico y la permanencia estudiantil. En este contexto, la docencia universitaria debe asumir el reto de diseñar experiencias formativas que despierten el interés y la implicación activa de los estudiantes. Para ello, resulta indispensable adoptar enfoques didácticos que promuevan la autonomía, la participación significativa y el vínculo emocional con el aprendizaje. Tal como señalan Deci y Ryan (2000), la motivación intrínseca se potencia cuando los estudiantes sienten que sus necesidades de competencia, autonomía y vinculación son satisfechas. Desde esta perspectiva, el papel del docente como mediador y facilitador cobra una relevancia decisiva, ya que sus acciones pueden marcar la diferencia entre el compromiso y el desinterés.

Asimismo, la implementación de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación o el trabajo colaborativo, ha demostrado su eficacia en contextos universitarios diversos. Estas estrategias permiten generar entornos más dinámicos, atractivos y participativos, lo cual incide positivamente en la motivación y el compromiso académico. Sin embargo, su aplicación exige una formación docente continua, tanto en el dominio pedagógico como en el uso de recursos tecnológicos. La motivación no puede depender únicamente de la voluntad individual del docente, sino que debe constituirse en una prioridad institucional que articule políticas, recursos y prácticas sostenidas en el tiempo. Solo con una visión integral será posible consolidar ambientes universitarios donde el aprendizaje adquiera sentido, pertinencia y profundidad.

En el caso del Ecuador, y particularmente en instituciones como la UNEMI, se han identificado avances significativos en términos de reconocimiento de la motivación como factor clave del proceso educativo. No obstante, aún persisten desafíos estructurales, como la escasa formación pedagógica del profesorado, la débil articulación institucional de estrategias motivacionales y la limitada inversión en infraestructura y tecnologías accesibles. Estos aspectos deben ser

abordados desde una visión integral que combine acciones a nivel curricular, docente, institucional y sistémico. Solo así se podrá consolidar una cultura universitaria centrada en el bienestar y el aprendizaje profundo del estudiante. La construcción de políticas sostenidas y el desarrollo profesional continuo son condiciones fundamentales para superar estas limitaciones.

La construcción de un clima áulico positivo es otro aspecto fundamental en la promoción de la motivación estudiantil. Un ambiente donde se fomente el respeto, la participación, el reconocimiento de logros y el acompañamiento permanente favorece la seguridad emocional y la autoeficacia del alumnado. Como lo evidencian estudios de Salas y Baque (2025), el sentido de pertenencia y el apoyo institucional impactan directamente en el rendimiento y la satisfacción académica. Por tanto, es vital que las universidades establezcan mecanismos efectivos de seguimiento y retroalimentación que refuercen estas condiciones. La inclusión de estrategias socioemocionales dentro del quehacer pedagógico fortalece la resiliencia, la autorregulación y el compromiso con el proceso formativo.

La motivación en el ámbito universitario no es un fenómeno aislado ni espontáneo, sino una construcción pedagógica, institucional y cultural. Abordarla exige un compromiso articulado entre docentes, autoridades, estudiantes y la sociedad en general. Las universidades ecuatorianas, y la UNEMI en particular, tienen la oportunidad de liderar este proceso mediante la consolidación de modelos educativos centrados en la persona, la innovación didáctica y la inclusión. Solo así se podrá avanzar hacia una educación superior más humana, significativa y transformadora, capaz de formar profesionales comprometidos con el conocimiento y el cambio social. La motivación, entendida como fuerza movilizadora del aprendizaje, debe ocupar un lugar prioritario en la agenda educativa universitaria.

Referencias Bibliográficas

Amaya, A., Zambrano, J., & Rivera, M. (2016). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 25-40. <https://doi.org/10.15359/ree.20-1.2>

- Deci, L., & Ryan, M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Salas, A., & Baque, C. (2025). Ambiente motivacional, compromiso académico y rendimiento estudiantil en universidades públicas ecuatorianas. *Revista Ciencia y Educación*, 29(2), 134–152.
- UNEMI. (2011). Modelo educativo holístico sistémico de la UNEMI. Universidad Estatal de Milagro. <https://www.unemi.edu.ec/modelo-educativo>
- UNEMI. (2024). Curso de formación docente en línea: Didácticas motivadoras para el aprendizaje activo. Dirección de Innovación Académica, Universidad Estatal de Milagro.
- Zambonino, E., & Briones, P. (2024). La motivación en las prácticas preprofesionales de la carrera de Economía en la UNEMI. *Revista E-Ciencias de la Educación*, 15(1), 50-66.
<https://doi.org/10.15359/ece.15-1.3>
- Zúñiga, E., & Espinoza, V. (2014). Motivación académica y rendimiento escolar en estudiantes universitarios del Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 6(3), 102-109.

CAPÍTULO IX:

EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: REFLEXIONES PARA UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA

Franklin Gregorio Macias Arroyo
<https://orcid.org/0000-0002-0794-7542>
gmacias@unemi.edu.ec
Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Resumen

El capítulo analiza la evaluación de la docencia universitaria como un proceso esencial para la calidad educativa y la mejora pedagógica en la educación superior. En el contexto ecuatoriano, a pesar de los avances normativos promovidos por la LOES y el CACES, las prácticas aún se centran en modelos tradicionales basados en encuestas estudiantiles de fin de semestre, con escasa retroalimentación y limitada articulación con programas de formación docente. Esto ha generado una visión reduccionista de la evaluación, percibida más como un mecanismo de control que como una herramienta de mejora. En contraste, la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) ha desarrollado un sistema más integral a través de su SGA, que incorpora autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, apoyado por un marco normativo interno y por instrumentos diversificados como portafolios y rúbricas. El análisis comparativo muestra que Ecuador debe superar barreras estructurales y culturales, mientras que la UNEMI necesita consolidar su modelo institucional para lograr un impacto pedagógico sostenido.

***Palabras clave:* Evaluación docente, Educación superior, Calidad educativa.**

Introducción

La evaluación de la docencia universitaria constituye un eje fundamental para el aseguramiento de la calidad educativa, así como para la mejora constante de las prácticas pedagógicas en las instituciones de educación superior. Lejos de concebirse como un ejercicio meramente administrativo, la evaluación docente debe entenderse como un proceso reflexivo, sistemático y participativo que permite valorar de forma integral la planificación, ejecución y resultados del acto educativo. En este marco, su finalidad debe orientarse hacia el fortalecimiento de la práctica profesional, la promoción de la innovación didáctica y la garantía del derecho de los estudiantes a recibir una enseñanza pertinente y de calidad. Este proceso debe trascender la lógica del control para convertirse en una herramienta que estimule la profesionalización del docente y su compromiso con una práctica educativa transformadora (Brenes y Rodríguez, 2018). La evaluación debe entenderse como un componente de la mejora continua, no como una medida punitiva o aislada del contexto educativo.

En el contexto actual, marcado por una profunda transformación del entorno universitario, la evaluación docente requiere ser repensada en términos epistemológicos, metodológicos y éticos. Los cambios en los modelos de aprendizaje, el avance de las tecnologías educativas, la diversificación de los perfiles estudiantiles y el enfoque de competencias demandan que los sistemas de evaluación se adecuen a nuevas realidades. Evaluar la docencia no puede limitarse a indicadores de cumplimiento o a encuestas generales; se requiere incorporar dimensiones como la capacidad de generar aprendizajes significativos, la inclusión, el uso pertinente de recursos digitales y la disposición para el desarrollo profesional continuo. Estos factores exigen una mirada más amplia que reconozca las múltiples variables que inciden en la práctica pedagógica y que promueva una cultura institucional orientada a la formación docente de calidad (Salazar y Martínez, 2021).

Uno de los grandes desafíos radica en conciliar la función formativa de la evaluación con su dimensión institucional y administrativa. Si bien las universidades necesitan datos confiables para decisiones de promoción, permanencia o reconocimiento docente, es igualmente

importante que los resultados de la evaluación alimenten procesos de retroalimentación, acompañamiento y actualización pedagógica. En este sentido, la evaluación debe ser un dispositivo de mejora y no de sanción, que estimule la reflexión crítica del docente sobre su práctica y lo motive a innovar en función del aprendizaje de sus estudiantes. La consolidación de un sistema justo y formativo permitirá mejorar la calidad del proceso educativo y fortalecer el compromiso profesional del docente universitario (Tobón, 2020). Es necesario también que este proceso sea transparente, contextualizado y adaptado a la realidad de cada institución.

Otro aspecto clave es la participación de los diversos actores educativos en los procesos evaluativos. La inclusión de la voz estudiantil se ha consolidado como una estrategia valiosa para conocer la percepción del alumnado respecto a la calidad de la enseñanza, aunque debe evitarse que esta sea la única fuente considerada. La autoevaluación docente y la coevaluación entre pares aportan una mirada complementaria que enriquece la valoración global y fomenta el diálogo pedagógico. Como plantea Bolívar (2012), la evaluación debe entenderse como una construcción colaborativa que reconoce la complejidad de la labor docente y promueve su transformación desde la profesionalización y el compromiso ético. Este enfoque participativo contribuye a consolidar una cultura de corresponsabilidad y mejora constante en el ámbito académico.

En este proceso, los instrumentos de evaluación deben superar el uso exclusivo de escalas numéricas y formularios cerrados. Es necesario integrar metodologías cualitativas, como entrevistas, portafolios docentes, análisis de clases grabadas y rúbricas reflexivas, que permitan captar matices y profundidades del quehacer pedagógico. Estas herramientas favorecen una comprensión más rica y contextualizada de la docencia, y ofrecen evidencias útiles para identificar fortalezas, debilidades y oportunidades de desarrollo. El uso de tecnologías digitales para registrar y analizar evidencias también puede aportar a la transparencia y objetividad del proceso. Así, la evaluación se convierte en un mecanismo que nutre la toma de decisiones y orienta procesos de

acompañamiento pedagógico individualizados (Cabero y Llorente, 2019).

La cultura institucional sobre la evaluación docente también juega un rol determinante. En muchas universidades de América Latina, incluida Ecuador, prevalecen enfoques verticales, centrados en la rendición de cuentas y alejados de una lógica formativa. Transformar esta cultura implica promover la participación docente en el diseño de los sistemas evaluativos, garantizar la retroalimentación constructiva y articular procesos de formación continua con los resultados obtenidos. La evaluación, en este contexto, se convierte en un instrumento de empoderamiento profesional que legitima la experiencia docente y contribuye al fortalecimiento de la identidad académica. De esta forma, se logra un equilibrio entre la responsabilidad institucional y el respeto a la autonomía del quehacer pedagógico (Pérez, 2012).

Cabe resaltar que una evaluación justa y pertinente debe considerar los contextos en los que se desarrolla la práctica docente. Factores como el número de estudiantes por curso, el acceso a recursos, el tipo de asignatura y la modalidad de enseñanza (presencial, virtual o híbrida) influyen significativamente en las posibilidades de innovación y mejora. Por ello, cualquier sistema de evaluación debe contemplar criterios de equidad y flexibilidad que reconozcan la diversidad de realidades dentro del entorno universitario. Esta mirada contextualizada permite evitar juicios simplistas y avanzar hacia una evaluación más humana y comprensiva. La evaluación contextual también favorece el reconocimiento de buenas prácticas que emergen desde la diversidad y no desde la uniformidad (Murillo y Hernández, 2011).

La evaluación de la docencia debe insertarse en una política institucional más amplia de calidad educativa y desarrollo profesional. No basta con valorar el desempeño docente; es necesario que existan mecanismos para acompañar los procesos de mejora, brindar apoyo pedagógico, promover el trabajo colaborativo y generar espacios de reflexión compartida. Solo así será posible construir comunidades académicas comprometidas con el aprendizaje significativo, la inclusión y la transformación social, objetivos esenciales de la universidad del siglo XXI. La evaluación, entendida desde este enfoque

integral, se convierte en un catalizador para la innovación educativa y la justicia académica en la formación superior.

Desarrollo

El desarrollo de instrumentos y metodologías para la evaluación de la docencia universitaria debe basarse en principios de validez, fiabilidad, pertinencia y utilidad. No basta con aplicar encuestas estandarizadas al final de cada periodo académico, sino que es necesario diversificar las herramientas y momentos de evaluación para obtener una visión más completa del desempeño docente. Los instrumentos deben diseñarse en coherencia con los objetivos pedagógicos de la institución y adaptarse a las modalidades de enseñanza utilizadas, sean estas presenciales, virtuales o híbridas. Asimismo, deben contemplarse criterios de accesibilidad, transparencia y retroalimentación oportuna para que cumplan una función formativa más allá del mero registro institucional (González, 2017). En esta línea, es importante que las instituciones de educación superior comprendan que evaluar a sus docentes con criterios amplios y bien definidos, permite fortalecer el vínculo entre calidad educativa y profesionalismo docente.

Una metodología efectiva para evaluar la docencia debe contemplar la triangulación de información. Esto significa combinar la autoevaluación docente, la evaluación del estudiantado y la evaluación entre pares, lo que permite reducir sesgos y ampliar el panorama sobre la calidad del proceso de enseñanza. La autoevaluación brinda al docente la oportunidad de reflexionar sobre sus prácticas y reconocer sus propias áreas de mejora. La evaluación de los estudiantes, aunque fundamental, debe contextualizarse y evitarse su uso exclusivo como criterio de calificación docente, ya que puede estar condicionada por factores externos o subjetivos. La evaluación entre pares, por su parte, favorece el intercambio profesional y la mejora colaborativa (Salazar y Martínez, 2021). Este enfoque permite establecer una visión más equitativa de los desempeños docentes, integrando las diversas voces que intervienen en el proceso educativo.

Los portafolios docentes se han consolidado como una herramienta poderosa para la evaluación reflexiva de la docencia. Un portafolio puede incluir evidencias como planificaciones didácticas, materiales

elaborados, actividades aplicadas, evaluaciones diseñadas y reflexiones críticas del propio docente sobre su proceso formativo. Esta herramienta permite mostrar de forma estructurada los logros alcanzados, las estrategias utilizadas y las adaptaciones realizadas para atender la diversidad del estudiantado. Además, posibilita el seguimiento longitudinal del desarrollo profesional del docente, convirtiéndose en un insumo clave para la toma de decisiones institucionales sobre promoción, reconocimiento o necesidades de capacitación (Cabero y Llorente, 2019). De esta forma, el portafolio se convierte en un instrumento vivo que refleja el compromiso, la evolución y la intencionalidad educativa del docente universitario.

La observación de clases es otra estrategia relevante, aunque no exenta de retos. Su aplicación requiere la existencia de protocolos claros, criterios compartidos y evaluadores formados para evitar sesgos o juicios arbitrarios. Cuando se implementa con rigurosidad, la observación permite analizar aspectos como el clima áulico, la claridad expositiva, el uso de recursos didácticos, la interacción docente-estudiante y la aplicación de metodologías activas. Puede complementarse con grabaciones de sesiones que luego sean objeto de análisis conjunto entre docentes y evaluadores, propiciando el diálogo y la mejora continua. La clave está en que esta estrategia sea formativa y no una práctica de fiscalización (Pérez, 2012). La observación debe concebirse como un proceso bidireccional, donde tanto el evaluador como el evaluado se nutran mutuamente para construir mejores ambientes de aprendizaje.

Las rúbricas son instrumentos particularmente útiles para evaluar dimensiones específicas de la docencia, como la organización de contenidos, la claridad en la comunicación, el manejo del tiempo, la aplicación de estrategias didácticas o la innovación en el uso de tecnologías. Bien diseñadas, las rúbricas permiten transparentar los criterios de evaluación y ofrecen retroalimentación detallada al docente. Además, pueden ser adaptadas a distintos contextos y niveles de formación, facilitando su aplicación en procesos tanto formativos como sumativos. Su uso favorece la equidad evaluativa y permite establecer estándares comunes de calidad en la enseñanza universitaria (Murillo y

Hernández, 2011). Esta herramienta puede convertirse en un recurso pedagógico en sí misma, orientando tanto al docente como al evaluador hacia prácticas educativas más claras, medibles y transformadoras.

La retroalimentación constituye un componente esencial del proceso evaluativo. No basta con entregar al docente un resultado numérico o un informe general; es fundamental que se generen espacios de diálogo pedagógico donde se analicen los resultados, se identifiquen áreas de mejora y se definan acciones concretas para el desarrollo profesional. Esta retroalimentación debe ser oportuna, constructiva, específica y orientada a la mejora. Asimismo, debe existir una actitud receptiva por parte del docente y una cultura institucional que valore la evaluación como una oportunidad de aprendizaje y no como un mecanismo de sanción (Bolívar, 2012). Solo en este marco de respeto y crecimiento profesional, la retroalimentación puede convertirse en una verdadera palanca de transformación pedagógica.

En muchos casos, la evaluación de la docencia se limita a un formulario aplicado al finalizar el semestre, sin continuidad ni seguimiento. Para que tenga un impacto real, es indispensable que la evaluación sea un proceso continuo, articulado al plan de desarrollo docente de la institución y vinculado a acciones de acompañamiento. Los resultados de la evaluación deben ser analizados por unidades académicas responsables, quienes deben generar informes, propuestas de mejora y planes de formación acordes a las necesidades detectadas. Esto requiere voluntad institucional, liderazgo pedagógico y recursos para garantizar su sostenibilidad (González, 2017). La evaluación debe transformarse en una herramienta de gestión del conocimiento educativo y de consolidación de comunidades de aprendizaje.

Las tecnologías digitales pueden jugar un papel decisivo en la modernización de los sistemas de evaluación docente. Plataformas virtuales permiten aplicar instrumentos en línea, registrar evidencias de forma sistemática, gestionar la retroalimentación y generar reportes automatizados. Asimismo, el análisis de datos recogidos puede contribuir a la toma de decisiones informada y a la identificación de patrones relevantes para la mejora de la docencia. No obstante, su implementación requiere criterios éticos claros, protección de la

información, capacitación del personal y una infraestructura adecuada para garantizar su eficacia y legitimidad (Salazar y Martínez, 2021). La tecnología debe ser vista como aliada estratégica para fortalecer procesos de evaluación más ágiles, inclusivos y centrados en la mejora del aprendizaje.

En este sentido, es crucial que las universidades desarrollen políticas institucionales de evaluación docente que definan con claridad sus objetivos, principios, dimensiones e instrumentos. Estas políticas deben elaborarse de forma participativa, con el involucramiento de los distintos actores educativos, y ajustarse a las particularidades de cada carrera o facultad. Asimismo, deben establecerse mecanismos de revisión periódica que permitan actualizar los instrumentos y adaptarlos a los cambios en los modelos pedagógicos y tecnológicos. Solo con una política sólida, coherente y consensuada será posible institucionalizar una evaluación docente transformadora (Tobón, 2020). Esta institucionalización debe ir acompañada de una visión humanista de la evaluación, que reconozca al docente como sujeto de derechos, aprendizajes y potencialidades.

La formación docente continua es un elemento indispensable en cualquier estrategia de evaluación. No tiene sentido evaluar aspectos metodológicos si no se ha ofrecido previamente formación en estrategias didácticas innovadoras, inclusión, uso de TIC o diseño de actividades por competencias. Por ello, toda evaluación debe estar articulada con programas de desarrollo profesional, mentorías, talleres y acompañamiento docente. Esta integración entre evaluación y formación fortalece el sentido pedagógico del proceso y contribuye a la construcción de comunidades de aprendizaje entre docentes (Brenes y Rodríguez, 2018). Evaluar sin formar es como diagnosticar sin tratar; ambos deben ir de la mano en un proceso de mejora continua y sostenida.

La evaluación de la docencia debe vincularse con la mejora institucional. Los resultados obtenidos deben retroalimentar la gestión académica, informar la planificación curricular y orientar decisiones sobre políticas educativas internas. Además, deben incorporarse como insumo en los procesos de autoevaluación y acreditación institucional,

visibilizando el compromiso con la calidad y la mejora continua. La evaluación docente, cuando se realiza de manera ética, participativa y orientada a la transformación, se convierte en una herramienta clave para fortalecer el rol social de la universidad y su capacidad de responder a los desafíos del contexto contemporáneo (Murillo y Hernández, 2011). En este contexto, evaluar la docencia significa también proyectar un horizonte de universidad comprometida con la equidad, la excelencia y la responsabilidad social.

Análisis del contexto ecuatoriano

En el contexto ecuatoriano, la evaluación de la docencia universitaria se encuentra en un proceso de transición entre modelos tradicionales centrados en la supervisión administrativa y enfoques más innovadores orientados al mejoramiento pedagógico. La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y los lineamientos emitidos por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) han promovido la institucionalización de procesos de evaluación docente con énfasis en la mejora continua. No obstante, persisten desafíos importantes en términos de implementación homogénea, formación evaluativa del profesorado y articulación con los planes de desarrollo institucional. Es necesario fortalecer una cultura evaluativa basada en principios éticos, formativos y participativos, que valore el ejercicio docente como un proceso complejo y transformador (CACES, 2020).

En muchas universidades ecuatorianas, la evaluación de la docencia se limita a la aplicación de encuestas estudiantiles, usualmente al finalizar cada semestre, sin mecanismos robustos de análisis o seguimiento. Esto ha generado una percepción limitada del proceso, reduciendo la evaluación a una tarea administrativa sin impacto real en la mejora de la enseñanza. Además, la escasa formación del personal académico en el diseño e interpretación de instrumentos de evaluación dificulta el aprovechamiento de los resultados para fines de desarrollo profesional. Es indispensable que las universidades generen espacios formativos donde se discutan colectivamente los alcances, limitaciones y potencialidades de los sistemas de evaluación docente (Salvador, 2021).

Otro aspecto crítico en el contexto ecuatoriano es la necesidad de integrar los resultados de la evaluación docente a los procesos de

formación continua. En la práctica, pocas universidades articulan estos resultados con programas sistemáticos de actualización pedagógica, acompañamiento entre pares o mentorías profesionales. Esta desconexión entre evaluación y formación limita la efectividad de ambos procesos y desaprovecha su potencial transformador. Para avanzar en este sentido, se requieren políticas institucionales claras que articulen evaluación, formación y reconocimiento docente, asegurando la retroalimentación como parte inherente del ciclo evaluativo (González, 2017).

Las condiciones institucionales también representan un factor determinante en la consolidación de sistemas efectivos de evaluación docente. La sobrecarga laboral del profesorado, la carencia de incentivos, la escasa disponibilidad de tiempo para el análisis reflexivo y la falta de personal capacitado dificultan la implementación sostenida de procesos evaluativos. Asimismo, las universidades rurales o de menor tamaño suelen enfrentar mayores limitaciones en cuanto a recursos tecnológicos, infraestructura y personal especializado. Superar estas brechas requiere un compromiso estatal e institucional que garantice la equidad en el desarrollo de capacidades evaluativas a nivel nacional (UNESCO-IESALC, 2021).

Es importante reconocer que la transformación de la evaluación docente en Ecuador no será posible sin una revisión crítica de las concepciones tradicionales de calidad educativa. A menudo, la calidad se ha entendido desde una perspectiva reduccionista centrada en indicadores cuantitativos, dejando de lado dimensiones clave como la innovación pedagógica, la inclusión, el compromiso ético o la relación pedagógica. Promover una evaluación docente transformadora implica ampliar la mirada hacia una noción más integral de calidad, que considere el contexto, la diversidad y los objetivos formativos de la educación superior ecuatoriana (Murillo y Hernández, 2011).

Análisis del contexto institucional: UNEMI

La Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) ha avanzado de forma significativa en la implementación de un sistema estructurado para la evaluación de la docencia universitaria, fundamentado en los lineamientos establecidos por la Ley Orgánica de Educación Superior

(LOES) y el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES). La evaluación docente en UNEMI está integrada en un sistema automatizado a través del Sistema de Gestión Académica (SGA), el cual articula los componentes de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, garantizando así una visión integral del desempeño profesional del docente.

Esta estructura permite que tanto estudiantes como pares académicos y directivos participen de forma activa en el proceso evaluativo, lo cual fortalece la transparencia y legitimidad del sistema. Cada instrumento cuenta con indicadores específicos para evaluar dimensiones pedagógicas, metodológicas y actitudinales, con ponderaciones diferenciadas para cada actividad académica desarrollada. Este avance posiciona a la UNEMI como una de las universidades públicas ecuatorianas que ha institucionalizado de manera más formal la evaluación del desempeño docente (UNEMI, 2018).

Uno de los elementos distintivos del modelo de evaluación de la UNEMI es la participación del estudiantado mediante encuestas semestrales anónimas gestionadas en el SGA, lo cual permite recoger percepciones sobre aspectos como la planificación, la metodología utilizada, la puntualidad y la actitud docente. A esta perspectiva estudiantil se suma la autoevaluación, la cual ofrece un espacio para que el docente reflexione críticamente sobre su práctica, identifique fortalezas y reconozca áreas de mejora.

Complementariamente, la coevaluación entre pares permite un juicio profesional desde una mirada colegiada, favoreciendo el desarrollo de comunidades académicas comprometidas con la mejora continua. Esta triangulación de fuentes fortalece el carácter formativo del proceso y aporta un enfoque ético y pedagógico al ejercicio evaluativo. No obstante, la efectividad de este sistema depende de la formación de los actores involucrados, tanto docentes como evaluadores, en el uso e interpretación de estos instrumentos (Salvador, 2021).

El marco normativo que rige la evaluación en UNEMI está claramente delineado en su Reglamento Interno de Evaluación y en el Instructivo de Evaluación Integral del Desempeño Académico, documentos que

establecen no solo los objetivos del proceso evaluativo, sino también los derechos y deberes de los docentes. Estos instrumentos definen las dimensiones evaluadas, los criterios de ponderación, los mecanismos de apelación, así como las implicaciones del proceso en términos de formación, promoción y desarrollo profesional.

Esta normativa, alineada con los estándares del CACES, garantiza que la evaluación no sea percibida como un castigo, sino como una oportunidad para el fortalecimiento de la práctica pedagógica. Además, fomenta la autorregulación, el compromiso institucional y la transparencia académica como pilares fundamentales del quehacer universitario. Esta formalización normativa representa un avance significativo frente a contextos donde la evaluación se limita a una práctica administrativa desarticulada de la formación docente (UNEMI, 2018; CACES, 2020).

A pesar de estos avances, la implementación efectiva del modelo enfrenta algunos desafíos importantes, especialmente en lo relacionado con la apropiación pedagógica del proceso por parte de los docentes. Si bien se han diseñado formularios e instructivos detallados, no todos los académicos comprenden la lógica formativa que sustenta la evaluación integral ni utilizan los resultados para reflexionar y mejorar su práctica. Asimismo, el uso de portafolios docentes, registros de planificación, rúbricas y grabaciones de clase aún no se ha generalizado de manera sistemática en todas las facultades, lo que limita la posibilidad de generar evidencias sólidas del desempeño docente. En este sentido, se hace necesario fortalecer los procesos de formación interna, establecer programas de mentoría pedagógica y brindar acompañamiento técnico que facilite el tránsito hacia una cultura evaluativa más reflexiva y profesional (Cabero y Llorente, 2019).

La Dirección de Evaluación y Perfeccionamiento Académico de UNEMI cumple un rol estratégico al coordinar el sistema evaluativo, supervisar su implementación y desarrollar propuestas de capacitación continua a partir del análisis de resultados. Esta unidad ha implementado acciones orientadas al perfeccionamiento docente, como talleres metodológicos, acompañamientos técnicos y cursos de formación en evaluación, lo que contribuye a cerrar la brecha entre los

resultados de la evaluación y las acciones de mejora. Sin embargo, estos esfuerzos aún deben consolidarse a través de la creación de planes personalizados de desarrollo docente, la institucionalización de mentorías y la construcción de comunidades de aprendizaje interfacultativas. Este enfoque permitiría que la evaluación se articule con la innovación pedagógica y con los objetivos estratégicos institucionales, generando un impacto real en la calidad educativa (UNEMI, 2024).

En síntesis, UNEMI ha sentado bases sólidas para un modelo de evaluación docente coherente, normado y participativo, pero enfrenta el reto de consolidar una cultura institucional donde el proceso evaluativo no sea una obligación periódica, sino una práctica reflexiva orientada al mejoramiento continuo. La integración de los resultados evaluativos en los procesos de formación y promoción docente es una tarea aún en desarrollo, que requiere visión institucional, liderazgo pedagógico y recursos estratégicos. De igual manera, se debe fortalecer la retroalimentación como un espacio de diálogo profesional que inspire el crecimiento docente en lugar de fomentar prácticas punitivas. Solo así, la evaluación en UNEMI podrá trascender lo administrativo para convertirse en una herramienta transformadora al servicio de una educación superior de calidad, equitativa e inclusiva (Tobón, 2020; Murillo y Hernández, 2011).

Análisis comparativo entre los contextos

En el contexto ecuatoriano, la evaluación de la docencia universitaria se encuentra en una etapa de transición en la que coexisten modelos tradicionales y propuestas innovadoras. La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y los lineamientos emitidos por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) han establecido que la evaluación debe ser un proceso integral orientado a la mejora continua. Sin embargo, en la práctica, muchas universidades aún reducen la evaluación docente a la aplicación de encuestas estudiantiles al final del semestre, sin mecanismos de seguimiento ni retroalimentación efectiva. Este enfoque administrativo genera una percepción limitada y punitiva del proceso, ya que no siempre se utiliza para potenciar la profesionalización ni la innovación pedagógica.

Además, la falta de formación del profesorado en materia de evaluación dificulta que los resultados sean interpretados y aplicados adecuadamente en la mejora de la práctica educativa.

En contraste, la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) ha avanzado en la consolidación de un modelo estructurado de evaluación docente, fundamentado en un marco normativo institucional y articulado al Sistema de Gestión Académica (SGA). Este sistema integra autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, permitiendo una mirada más amplia y equilibrada del desempeño docente. La participación del estudiantado mediante encuestas anónimas aporta información valiosa sobre la calidad de la enseñanza, mientras que la coevaluación entre pares fomenta el diálogo pedagógico y la construcción de comunidades académicas comprometidas con la mejora. A ello se suma la autoevaluación, que ofrece al docente un espacio de reflexión crítica sobre su práctica. Este enfoque triangular diferencia a la UNEMI de muchas universidades ecuatorianas, pues busca fortalecer el carácter formativo de la evaluación y no limitarla a una función de control institucional.

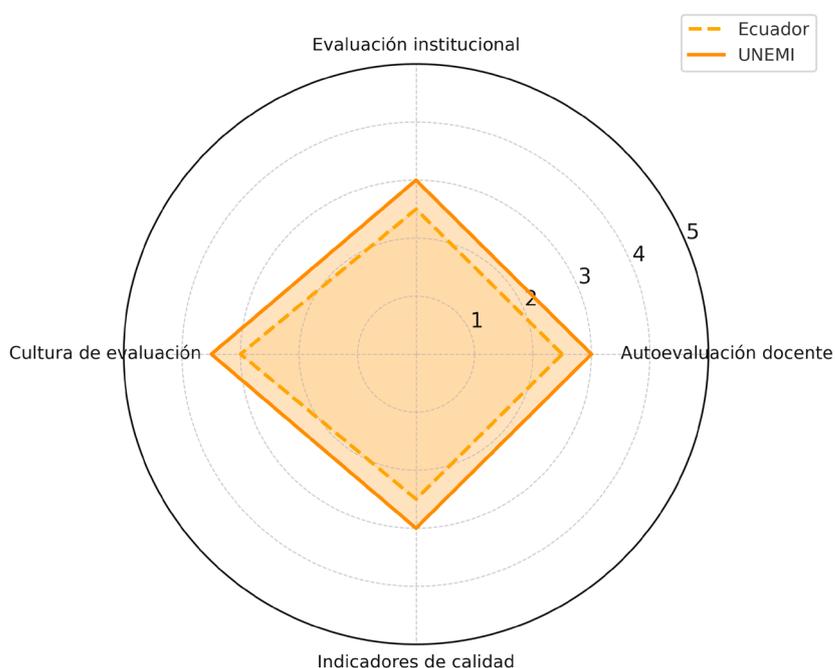


Figura 9. *Evaluación de la docencia universitaria: Análisis comparativo*

La diferencia central entre el contexto nacional y el institucional radica en el grado de institucionalización de la cultura evaluativa. A nivel

nacional, los marcos normativos impulsan la mejora, pero las universidades presentan grandes desigualdades en recursos, formación y cultura académica, lo que limita la efectividad del proceso. En la UNEMI, en cambio, la existencia de reglamentos internos, instructivos específicos y un sistema digitalizado permite garantizar mayor transparencia y legitimidad en la evaluación. Sin embargo, aún se observa que no todos los docentes comprenden ni aplican la lógica formativa de este modelo, lo que restringe su impacto. Esto demuestra que, mientras Ecuador enfrenta dificultades estructurales y culturales para consolidar la evaluación como herramienta de mejora, la UNEMI debe superar desafíos internos de apropiación pedagógica y de uso efectivo de los resultados para transformar la enseñanza universitaria.

Otro aspecto comparativo relevante se relaciona con los instrumentos utilizados. En el contexto nacional, la evaluación docente suele limitarse a cuestionarios de percepción estudiantil, con preguntas estandarizadas que no captan la complejidad del acto educativo. En la UNEMI, aunque también se utilizan encuestas, se han incorporado instrumentos más diversificados como rúbricas, portafolios docentes y observaciones de clase, lo que permite obtener una visión más rica y contextualizada del desempeño. Estos instrumentos, cuando se aplican adecuadamente, ofrecen evidencias que favorecen la retroalimentación constructiva y la identificación de fortalezas y áreas de mejora. No obstante, su uso aún no está completamente generalizado en todas las facultades, lo que plantea el reto de garantizar una implementación homogénea que permita aprovechar plenamente su potencial transformador.

La cultura académica constituye otro punto clave de comparación. En Ecuador, aún prevalece un enfoque vertical de la evaluación, en el que se prioriza la rendición de cuentas y se relega el carácter reflexivo y participativo del proceso. Esto genera resistencia por parte de los docentes, quienes perciben la evaluación como un mecanismo de fiscalización más que como una oportunidad de crecimiento profesional. En la UNEMI, en cambio, se observa un intento explícito por construir una cultura evaluativa participativa, donde el docente tiene la posibilidad de reflexionar, dialogar con sus pares y recibir

retroalimentación contextualizada. Sin embargo, la efectividad de este cambio cultural depende de la consolidación de espacios de formación y acompañamiento que permitan transformar la percepción de la evaluación en toda la comunidad académica. La comparación evidencia que, mientras Ecuador debe avanzar hacia una cultura evaluativa integral y humanista, la UNEMI ya dispone de bases sólidas que requieren fortalecimiento y continuidad.

El análisis comparativo permite concluir que tanto Ecuador como la UNEMI enfrentan retos diferentes pero complementarios en torno a la evaluación docente. En el plano nacional, el desafío consiste en superar la visión reduccionista y administrativa de la evaluación, articulando los procesos con políticas de formación docente continua y de innovación pedagógica. En la UNEMI, el reto se centra en lograr que el modelo integral de evaluación se convierta en una práctica transversal y sostenida que realmente impacte en la calidad educativa. Esto implica consolidar la retroalimentación como un espacio de diálogo profesional, fortalecer el acompañamiento pedagógico y garantizar que los resultados de la evaluación sean vinculados directamente con planes de desarrollo docente. Así, mientras Ecuador necesita superar limitaciones estructurales y culturales, la UNEMI debe consolidar su modelo institucional, asegurando que la evaluación se convierta en una herramienta de transformación y no en un trámite administrativo.

Conclusiones

La evaluación de la docencia universitaria constituye una herramienta fundamental para garantizar la calidad en los procesos formativos en la educación superior. Sin embargo, su efectividad depende del enfoque con que se aborde: mientras las prácticas centradas en el control y la supervisión tienden a generar resistencia y distanciamiento por parte del docente, los modelos basados en la mejora continua, el desarrollo profesional y la participación activa logran mayor impacto transformador. En este sentido, se hace imprescindible transitar desde una evaluación punitiva hacia una evaluación formativa, ética y constructiva, que considere el contexto institucional, la diversidad del estudiantado y la complejidad del acto educativo (Salvador, 2021). La docencia debe evaluarse no solo por los resultados de aprendizaje, sino

por la intencionalidad pedagógica, la calidad del vínculo docente-estudiante y la capacidad de generar experiencias significativas.

Los marcos normativos establecidos por organismos como el CACES y la LOES han generado avances importantes en la estandarización de procesos evaluativos en Ecuador, promoviendo un enfoque integral que contempla dimensiones de docencia, investigación y vinculación. Sin embargo, la práctica institucional aún evidencia una distancia entre la normativa y su implementación, especialmente en lo relativo a la formación del profesorado para asumir procesos de autoevaluación, coevaluación y reflexión crítica. Muchas universidades aún carecen de un sistema articulado que conecte evaluación docente con planes de desarrollo profesional, mentorías y formación pedagógica continua. Superar esta brecha requiere fortalecer las capacidades institucionales en planificación, liderazgo académico y gestión del cambio (Murillo y Hernández, 2011).

En el caso particular de la UNEMI, se ha consolidado una estructura formal que regula los procesos de evaluación docente de forma transparente, normada y participativa. La implementación del Sistema de Gestión Académica (SGA) permite articular las diversas fuentes de evaluación, desde el juicio estudiantil hasta la autoevaluación docente. No obstante, es necesario fortalecer el uso pedagógico de estos datos, promoviendo espacios de reflexión conjunta donde los resultados no solo sirvan para cumplir con la burocracia académica, sino para rediseñar estrategias metodológicas, mejorar la práctica educativa y promover la excelencia docente. La evaluación debe ser un punto de partida para el perfeccionamiento académico, y no un fin en sí mismo (UNEMI, 2018; CACES, 2020).

Un desafío transversal es la necesidad de desarrollar una cultura institucional basada en el diálogo, la retroalimentación y el aprendizaje profesional entre colegas. Esta cultura debe incluir procesos de mentoría, acompañamiento pedagógico y comunidades docentes que valoren el error como parte del crecimiento. Además, se deben diversificar los instrumentos evaluativos, incorporando portafolios, observaciones de clase, análisis de prácticas reflexivas y rúbricas construidas de manera colaborativa. Estas herramientas permitirán

obtener una visión más rica y contextualizada del desempeño docente, superando las limitaciones de los formatos estandarizados y unidimensionales (González, 2017).

Asimismo, es imprescindible que las universidades desarrollen políticas institucionales claras que garanticen el uso ético y formativo de la evaluación docente. Esto implica asegurar la confidencialidad de los datos, la imparcialidad de los procedimientos, la participación activa de los docentes en el diseño de instrumentos y el derecho a recibir retroalimentación oportuna y contextualizada. Tales políticas deben ir acompañadas de incentivos institucionales que reconozcan el compromiso pedagógico, la innovación y la mejora continua, contribuyendo a la dignificación de la labor docente en el ámbito universitario (UNESCO-IESALC, 2021).

La evaluación de la docencia universitaria debe concebirse como una práctica transformadora que contribuya al fortalecimiento de una educación superior más inclusiva, crítica y de calidad. Para ello, es necesario repensar su función dentro de los procesos de mejora institucional, articulándola con los modelos pedagógicos, los planes de formación docente y los objetivos estratégicos de cada institución. Solo en la medida en que la evaluación se oriente al aprendizaje institucional y al empoderamiento docente, será posible avanzar hacia una universidad que aprende, se transforma y se compromete con el desarrollo humano y social del país (Tobón, 2020).

Referencias Bibliográficas

- Cabero, J., & Llorente, C. (2019). Tecnologías y evaluación: oportunidades para la mejora educativa en la educación superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 63–78. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.366471>
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES). (2020). Modelo de evaluación institucional de universidades y escuelas politécnicas del Ecuador. <https://www.caces.gob.ec>

- González, D. (2017). Evaluación del desempeño docente universitario: una propuesta integral desde el enfoque formativo. Editorial Universidad Nacional.
- Murillo, J., & Hernández, R. (2011). La evaluación del profesorado universitario: entre la calidad y la mejora educativa. *Revista de Educación*, (356), 451–477. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-356-055>
- Salvador, L. (2021). Evaluar para mejorar: una mirada crítica a los procesos evaluativos en la educación superior latinoamericana. Fondo Editorial Universitario.
- Tobón, S. (2020). Evaluación por competencias en educación superior: fundamentos y estrategias para una formación integral. Ediciones Ecoe.
- UNESCO-IESALC. (2021). Transformar la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y desafíos postpandemia. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). <https://www.iesalc.unesco.org>
- Universidad Estatal de Milagro (UNEMI). (2024). Dirección de Evaluación y Perfeccionamiento Académico: Informes institucionales. <https://www.unemi.edu.ec>



CAPÍTULO X:

FORMAR A LOS FORMADORES: DIDÁCTICA PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Jefferson Aurelio Flor Montecé

<https://orcid.org/0000-0001-5758-9264>

Correo: jflor@uteg.edu.ec

Afiliación: Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil, (Ecuador).

Resumen

El capítulo analiza la formación de formadores y la profesionalización docente en la educación superior, resaltando su importancia como eje para garantizar la calidad académica. En el contexto ecuatoriano, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y los lineamientos del CACES han establecido la capacitación continua como obligación institucional. Sin embargo, los programas suelen ser esporádicos, poco sistemáticos y con escasa evaluación de impacto, lo que genera desigualdades entre universidades y limita la apropiación docente de estos procesos como parte de su identidad profesional. En contraste, la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) ha desarrollado programas de inducción, diplomados internos y capacitaciones orientadas a metodologías activas, uso de TIC y evaluación formativa, lo que constituye un avance respecto al promedio nacional. No obstante, persiste el reto de institucionalizar y articular estas iniciativas con la evaluación docente y las demandas específicas de cada facultad. El análisis concluye que Ecuador enfrenta barreras estructurales, mientras la UNEMI debe consolidar un modelo sostenible de profesionalización docente.

Palabras clave: *Formación docente, Educación superior, Profesionalización.*



Introducción

El acceso a la docencia universitaria se ha determinado durante mucho tiempo, en gran medida, por el dominio de los contenidos disciplinarios, más que por requisitos específicos de conocimientos pedagógicos o didácticos. Sin embargo, los cambios del mundo moderno, como el desarrollo tecnológico, la diversidad estudiantil y las demandas del mercado laboral, han puesto de relieve la necesidad de que los docentes universitarios actúen como auténticos mediadores del aprendizaje. En este sentido, la formación universitaria debe basarse en principios pedagógicos sólidos que aborden las dificultades del siglo XXI, en lugar de improvisarse. Por lo tanto, para crear instituciones educativas de alta calidad, la formación de docentes es una tarea crucial y urgente (Tobón, 2020).

Profesionalizar la docencia implica reconocerla como una práctica compleja que va más allá de la simple transmisión de conocimientos. Requiere de habilidades para planificar, diseñar, implementar y evaluar propuestas didácticas que promuevan aprendizajes significativos en contextos diversos. Así, el profesor universitario debe ser también un investigador de su propia práctica, capaz de reflexionar críticamente sobre sus métodos y adaptar sus estrategias según las necesidades del estudiantado. Este perfil docente demanda una formación continua que articule saberes teóricos, habilidades prácticas y una actitud ética comprometida con la equidad y el respeto a la diversidad. La docencia se convierte así en una profesión intelectual y reflexiva, que demanda una base formativa sólida y en permanente actualización (Shulman, 2005).

Si bien algunas organizaciones ofrecen talleres, cursos o diplomados docentes, estos programas suelen ser opcionales, puntuales y no están vinculados a un sistema integral de desarrollo profesional. Además, la planificación de itinerarios formativos que aborden las necesidades reales de mejora rara vez se vincula con la evaluación del desempeño docente. Esta disparidad reduce la eficacia de las iniciativas de formación y perpetúa una cultura institucional que prioriza la gestión o la investigación sobre la docencia. Para superar esta situación, es necesario diseñar políticas institucionales explícitas que apoyen la

formación docente como un enfoque integral y estratégico (Marcelo, 2009).

Desde esta perspectiva, la formación de los formadores debe concebirse como un proceso continuo y progresivo, que acompañe al docente a lo largo de su carrera académica. Esto supone la implementación de modelos que incluyan fases de inducción para docentes novatos, planes de actualización periódica en nuevas metodologías, y espacios de desarrollo para la innovación y el liderazgo pedagógico. Las universidades deben garantizar que todo profesor tenga acceso a oportunidades de formación pertinentes, contextualizadas y con impacto comprobable en sus prácticas. La tutoría pedagógica, la observación entre pares, los círculos de aprendizaje docente y el uso del portafolio profesional son algunas estrategias eficaces para promover el aprendizaje profesional auténtico (Imbernón, 2016).

A la par, la formación docente debe incorporar un enfoque inclusivo y centrado en el estudiante. Esto implica desarrollar competencias para atender la diversidad en el aula, gestionar ambientes de aprendizaje respetuosos y promover metodologías activas que estimulen la participación de todos los estudiantes. En un contexto marcado por la inequidad social, las universidades deben formar docentes sensibles a las realidades de sus alumnos y comprometidos con la justicia educativa. Además, la incorporación de tecnologías accesibles, el diseño universal de aprendizaje y la evaluación formativa son elementos fundamentales de una docencia que aspira a ser verdaderamente transformadora. La profesionalización docente debe, por tanto, integrar lo técnico, lo ético y lo político (UNESCO, 2019).

La dimensión ética de la docencia también debe formar parte del proceso formativo. Enseñar en la universidad implica ejercer un poder que moldea ideas, valores y proyectos de vida. Por ello, el profesor debe actuar con responsabilidad, justicia y compromiso con la formación integral de sus estudiantes. La ética docente no solo se expresa en el cumplimiento de normas, sino en la actitud reflexiva y crítica con la que se enfrentan los dilemas cotidianos del aula. Promover la reflexión ética en la formación docente permite construir una cultura académica basada en el respeto, la colaboración y la mejora continua. Este aspecto debe

ser transversal en cualquier programa de formación de formadores (Perrenoud, 2004).

Una formación eficaz también requiere que la institución reconozca el esfuerzo docente. El tiempo que los docentes dedican a la planificación, el desarrollo, la evaluación y la formación debe ser valorado por las universidades. Esto se traduce en la necesidad de crear recompensas, procedimientos de evaluación equitativos, desarrollo académico basado en estándares pedagógicos y espacios de participación en el desarrollo curricular. Los programas de formación solo dejan de ser vistos como una obligación y se convierten en una oportunidad de desarrollo profesional cuando la docencia se reconoce y se hace visible. La calidad de la educación superior se determina en gran medida por la calidad de la instrucción, que depende del apoyo institucional (Murillo y Hernández, 2011).

También es fundamental que las políticas nacionales de educación superior establezcan marcos normativos que promuevan la formación docente como un componente obligatorio y acreditable. Esto incluye la generación de estándares nacionales de competencia docente, el reconocimiento de programas certificados, y la creación de redes de colaboración entre instituciones. Un sistema articulado entre las universidades y los entes reguladores puede garantizar la coherencia, sostenibilidad y evaluación permanente de las estrategias formativas. Además, debe fomentarse la investigación pedagógica como una vía para fortalecer la base científica de la práctica docente y generar conocimiento contextualizado (CACES, 2021).

Para garantizar una educación superior inclusiva, de alta calidad y pertinente, es necesario capacitar a los educadores. La docencia universitaria debe reconocerse como una profesión que requiere formación especializada, mejora continua y apoyo institucional, en lugar de verse como una práctica intuitiva. La dificultad reside en crear una cultura académica en la que la docencia sea una actividad deliberada, valorada y planificada, capaz de tener un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo de las sociedades. El reto de enseñar a enseñar en la universidad abarca diversas cuestiones pedagógicas, éticas y políticas (UNESCO, 2022).

Desarrollo

La formación de los docentes universitarios constituye un proceso complejo y multifacético que debe abordar múltiples dimensiones del quehacer académico, incluyendo aspectos pedagógicos, didácticos, tecnológicos, éticos y comunicacionales. En la actualidad, existe un consenso internacional sobre la necesidad de superar la visión tradicional del docente como mero transmisor de conocimientos, para transitar hacia un modelo que lo reconozca como facilitador del aprendizaje y diseñador de experiencias formativas significativas (UNESCO, 2019).

Esta transición implica dotar al profesorado de herramientas didácticas que permitan responder de manera efectiva a los desafíos contemporáneos de la educación superior, tales como la diversidad del estudiantado, la incorporación de las TIC y la exigencia de una educación pertinente y transformadora. En este marco, la didáctica se convierte en una disciplina clave para articular teoría, práctica y reflexión pedagógica, orientando a los docentes hacia una intervención educativa consciente, planificada y reflexiva. Uno de los pilares fundamentales de la profesionalización docente es la planificación didáctica, entendida como el proceso sistemático mediante el cual el profesor organiza los contenidos, metodologías, recursos y evaluaciones de manera coherente con los objetivos de aprendizaje.

Una planificación eficaz exige competencias pedagógicas sólidas que no se adquieren espontáneamente, sino que deben ser desarrolladas a través de programas de formación estructurados, articulados con las necesidades de los contextos educativos. Asimismo, el enfoque por competencias exige que el docente universitario sepa identificar resultados de aprendizaje medibles, seleccionando estrategias activas que fomenten la participación del estudiante y promuevan la transferencia del conocimiento a situaciones reales (Tobón, 2020). Este proceso requiere, además, una disposición para la innovación constante, así como la capacidad de ajustar la planificación en función de los resultados obtenidos y de la evaluación continua del proceso.

La actualización continua en metodologías didácticas innovadoras representa otro componente esencial en la formación del profesorado.

Estrategias como el aula invertida, el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo y la gamificación han demostrado su efectividad en la promoción del pensamiento crítico, la autonomía y la implicación del alumnado (Salinas, 2015). La formación de los docentes debe incluir no solo la teoría de estas metodologías, sino también espacios de experimentación, análisis de casos, retroalimentación entre pares y acompañamiento pedagógico que facilite su implementación contextualizada. Es crucial, además, que los docentes aprendan a seleccionar y adaptar estas metodologías de acuerdo con los perfiles de sus estudiantes y con los objetivos del curso, evitando la adopción acrítica o mecánica de innovaciones pedagógicas.

Otro eje fundamental es la incorporación de las tecnologías digitales en la práctica docente. En un mundo interconectado, el dominio de entornos virtuales de aprendizaje, herramientas de comunicación asincrónica y recursos multimedia es indispensable para responder a las demandas del siglo XXI. Sin embargo, su uso pedagógico requiere competencias específicas que deben ser desarrolladas mediante procesos de formación diseñados desde el enfoque de mediación tecnológica. El docente debe ser capaz de integrar las TIC no solo como apoyo técnico, sino como instrumentos de transformación didáctica que potencien la interactividad, el aprendizaje personalizado y el acceso equitativo al conocimiento (Cabero y Llorente, 2019). Asimismo, la formación debe contemplar el análisis ético del uso de la tecnología, así como la reflexión sobre su impacto en la equidad educativa y en la relación pedagógica.

La dimensión reflexiva también debe ser central en la formación docente. Promover una práctica reflexiva significa estimular en el profesorado la capacidad de analizar críticamente sus propias decisiones didácticas, identificar las fortalezas y debilidades de su acción pedagógica y construir conocimiento profesional a partir de la experiencia. Esta reflexión requiere marcos teóricos sólidos, así como dispositivos institucionales como comunidades de práctica, portafolios reflexivos y observaciones entre pares. De esta forma, se transita desde una formación meramente técnica hacia una profesionalización auténtica y sostenible (Imbernón, 2016). La reflexión docente permite

generar procesos de mejora continua, identificar buenas prácticas y construir una identidad profesional comprometida con el cambio educativo.

Es de suma importancia desarrollar la competencia evaluativa. La calificación es solo un aspecto de la evaluación; otro es el desarrollo de procedimientos metódicos para recopilar, evaluar e interpretar datos con el fin de mejorar la instrucción. Para promover el aprendizaje autónomo, los programas de formación docente deben incorporar la retroalimentación formativa, el diseño de rúbricas y la autoevaluación y la evaluación por pares. Según Zabalza (2012), este punto de vista exige el desmantelamiento de los procedimientos de evaluación convencionales y el fomento de una cultura de evaluación que priorice el desarrollo integral del alumnado. Además, la ética de la evaluación debe abordarse en los programas de formación docente, asegurándose de que sea imparcial, pertinente y centrada en el aprendizaje, no en el control.

Además, la formación de formadores debe considerar las habilidades socioemocionales necesarias para gestionar el aula universitaria. La empatía, la comunicación asertiva, la regulación emocional y la escucha activa son competencias que favorecen la construcción de climas de aprendizaje positivos y respetuosos. Estas habilidades son especialmente relevantes en contextos donde los estudiantes enfrentan condiciones de vulnerabilidad o estrés. La formación docente debe generar espacios de autoconocimiento y desarrollo personal, ya que un docente equilibrado emocionalmente está en mejores condiciones para acompañar los procesos formativos de manera ética y efectiva (Goleman, 2006). Estas capacidades contribuyen también a la prevención de conflictos, al fortalecimiento del vínculo educativo y al fomento del bienestar institucional.

Un componente que no puede ser ignorado es la ética profesional. Enseñar en la universidad implica una serie de responsabilidades que van más allá del aula, como el respeto a la diversidad, la integridad académica, la justicia evaluativa y la equidad en el trato. La formación docente debe desarrollar una conciencia ética que guíe la toma de decisiones pedagógicas y contribuya a la construcción de una cultura

institucional basada en el respeto, la transparencia y la responsabilidad social (Perrenoud, 2004). La ética no puede ser abordada como un contenido aislado, sino como un eje transversal en todo proceso de formación, que impregne la planificación, la gestión de aula, la evaluación y la relación con los estudiantes.

En este proceso, el rol de las instituciones universitarias es determinante. La creación de centros de formación docente, unidades de innovación pedagógica y programas de acompañamiento profesional representan políticas necesarias para institucionalizar la formación de formadores. Estas estructuras deben contar con equipos multidisciplinarios, recursos financieros adecuados y un plan estratégico articulado con los objetivos institucionales. Asimismo, es fundamental establecer mecanismos de evaluación y seguimiento que permitan valorar el impacto de los programas formativos en las prácticas docentes y en los aprendizajes estudiantiles (Cabrera, 2021). Una institucionalidad sólida favorece la sostenibilidad de las iniciativas formativas y su alineación con la misión educativa de las universidades.

El trabajo colaborativo y el aprendizaje entre pares deben ser promovidos como parte de la formación continua. Las comunidades académicas que reflexionan colectivamente sobre la práctica docente generan saberes compartidos, fortalecen el sentido de pertenencia institucional y mejoran la calidad de la enseñanza. Espacios como seminarios pedagógicos, redes docentes o laboratorios de innovación didáctica favorecen el intercambio de experiencias y la construcción colectiva del conocimiento pedagógico. La profesionalización docente no puede ser una tarea individual, sino un compromiso colectivo con la mejora de la educación superior (Marcelo y Vaillant, 2009). La colaboración entre pares también contribuye a reducir el aislamiento docente y a fortalecer una cultura institucional centrada en el aprendizaje.

La investigación educativa debe ser parte del horizonte formativo del docente universitario. Investigar sobre la propia práctica, explorar nuevas metodologías, sistematizar experiencias y participar en redes de conocimiento permite transformar la docencia en una actividad científica y rigurosa. Las universidades deben fomentar una cultura

investigativa que valore la innovación pedagógica y la producción de conocimiento desde el aula. Solo así se consolidará un modelo de formación docente que no solo responda a las exigencias del presente, sino que anticipe y construya el futuro de la educación superior (UNESCO-IESALC, 2022). Esta apuesta por una docencia investigativa eleva el estatus profesional del docente y mejora de manera sustantiva la calidad educativa.

Formación de educadores que considera la didáctica universitaria como el puente que conecta el conocimiento disciplinario con la educación transformadora. No solo es un requisito institucional, sino también un prerrequisito crucial para garantizar la calidad, la equidad y la aplicabilidad de la educación superior en América Latina y el mundo, para formar educadores dedicados, reflexivos, morales y capaces. Esta dedicación requiere liderazgo institucional, voluntad política, financiación suficiente y una cultura académica centrada en el aprendizaje permanente y la mejora continua.

Análisis del contexto ecuatoriano

En el contexto ecuatoriano, la formación docente universitaria ha cobrado relevancia en los últimos años como parte de los esfuerzos nacionales por mejorar la calidad de la educación superior. La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) establece en su artículo 97 que las instituciones de educación superior tienen la obligación de asegurar la formación y capacitación continua de su personal académico, como una estrategia para fortalecer las funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación. Sin embargo, en la práctica, persisten desafíos relacionados con la implementación sistemática y sostenible de programas de formación docente. Muchas universidades aún carecen de estructuras institucionales sólidas para la capacitación pedagógica, y los programas ofrecidos son esporádicos, poco articulados y con escasa evaluación de impacto (CACES, 2020). Esta situación refleja una falta de planificación estratégica a largo plazo y una escasa integración entre los objetivos institucionales y las necesidades reales del cuerpo docente, lo cual limita significativamente el desarrollo profesional sostenido.

Uno de los principales obstáculos que enfrenta la profesionalización del docente universitario en Ecuador es la carencia de una cultura institucional orientada al aprendizaje y la mejora continua. Aunque existen normativas que promueven la evaluación docente y la capacitación permanente, estas suelen percibirse como mecanismos formales más que como oportunidades de desarrollo profesional significativo. Esta situación genera resistencia entre el profesorado y limita la apropiación de la formación como parte de su identidad profesional. A ello se suma la debilidad en la articulación entre las necesidades reales de los docentes y los contenidos de los programas de formación, que muchas veces reproducen modelos teóricos alejados de las problemáticas concretas del aula universitaria. Para superar estas limitaciones, se requiere una transformación profunda en la concepción de la formación docente, que contemple la participación activa del profesorado en el diseño y evaluación de los programas formativos.

Otro elemento relevante es la escasa articulación entre la investigación educativa y los procesos de formación docente. Pese a que varias universidades cuentan con grupos de investigación en educación superior, los resultados de sus estudios no siempre se traducen en propuestas formativas pertinentes ni en políticas institucionales de mejora. Esto limita la posibilidad de construir una formación docente basada en evidencia, adaptada a los contextos locales y con capacidad de transformación pedagógica. Por tanto, se hace necesario fortalecer el vínculo entre investigación y docencia, promoviendo una visión del profesorado como sujeto investigador de su propia práctica, capaz de generar conocimiento pedagógico desde la experiencia (Salvador, 2021). Este enfoque permitiría no solo enriquecer los contenidos formativos, sino también legitimar el saber docente como un componente fundamental del desarrollo institucional.

En cuanto a los recursos destinados a la formación docente, se observa una marcada desigualdad entre instituciones públicas y privadas, así como entre universidades de la región Sierra y Costa. Mientras algunas instituciones han creado centros de formación pedagógica bien estructurados, con personal especializado y programas de actualización continua, otras apenas cuentan con recursos humanos o financieros para

sostener estas iniciativas. Esta disparidad reproduce brechas de calidad en la enseñanza y dificulta la consolidación de una educación superior equitativa y de excelencia. Frente a este escenario, se requiere una política pública nacional que garantice financiamiento sostenido, mecanismos de seguimiento y criterios comunes de calidad para los programas de formación docente universitaria (UNESCO-IESALC, 2022). La equidad en la formación de formadores es un elemento esencial para asegurar una docencia inclusiva y pertinente en todo el sistema universitario.

Además, la inclusión de las TIC en los programas de formación docente ha sido desigual y, en muchos casos, limitada a aspectos técnicos sin una verdadera integración pedagógica. La pandemia de COVID-19 evidenció estas debilidades, al obligar a muchas universidades a migrar de forma abrupta a la virtualidad, sin contar con docentes preparados para diseñar experiencias de aprendizaje significativas en entornos digitales. Esta situación subrayó la urgencia de incorporar de manera estructural el enfoque de mediación tecnológica en la formación de los formadores, promoviendo competencias digitales que vayan más allá del uso instrumental y se centren en el diseño didáctico, la accesibilidad, la evaluación y la interacción en línea (Cabero y Llorente, 2019). Asimismo, es imperativo actualizar los planes de estudio de las carreras de docencia y pedagogía para incluir módulos sobre tecnologías educativas y aprendizaje en línea.

Es importante destacar los avances logrados en algunas universidades ecuatorianas que han desarrollado programas institucionales de formación docente con enfoque por competencias, aprendizaje activo y evaluación auténtica. Estas experiencias, aunque todavía aisladas, demuestran que es posible construir modelos formativos contextualizados, pertinentes y sostenibles. La sistematización y difusión de estas buenas prácticas puede servir de base para una política nacional que reconozca la formación de formadores como eje estratégico del desarrollo educativo del país. En suma, el contexto ecuatoriano ofrece tanto desafíos como oportunidades para repensar la formación docente universitaria desde una perspectiva integral, ética y transformadora. Promover alianzas entre universidades, organismos

públicos y actores internacionales puede ser clave para consolidar un ecosistema de formación docente que responda a los retos del siglo XXI.

Análisis del contexto institucional: UNEMI

La Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) ha reconocido progresivamente la importancia de la profesionalización docente como eje fundamental para garantizar una educación superior de calidad. En consonancia con las disposiciones establecidas por la LOES y el modelo de evaluación institucional propuesto por el CACES, la UNEMI ha implementado una serie de acciones dirigidas al fortalecimiento de las capacidades pedagógicas de su planta docente. Entre estas acciones se destacan los programas de inducción para nuevos docentes, las jornadas de capacitación periódica en metodologías activas y el desarrollo de diplomados internos en docencia universitaria. No obstante, estas iniciativas, aunque valiosas, aún requieren mayor sistematización, articulación estratégica y evaluación de impacto para convertirse en verdaderos motores de transformación institucional (CACES, 2020).

Uno de los principales desafíos en la UNEMI radica en la necesidad de consolidar un modelo de formación docente continua que esté alineado con las necesidades específicas del contexto institucional y con los cambios en los perfiles del estudiantado. Si bien se han realizado esfuerzos por capacitar al profesorado en temas como aprendizaje basado en competencias, TIC educativas y evaluación formativa, muchas de estas capacitaciones siguen respondiendo a modelos generalistas, sin una conexión clara con los resultados de las evaluaciones internas o los requerimientos de cada facultad. Es crucial, por tanto, diseñar itinerarios formativos diferenciados, construidos a partir de diagnósticos participativos y que incluyan mecanismos de acompañamiento pedagógico en el aula, lo cual favorecería una mejora sostenida de la práctica docente (Salvador, 2021). Este tipo de planificación permite responder de forma más eficaz a los retos del entorno y a la diversidad de perfiles docentes existentes.

Además, la Dirección de Evaluación y Perfeccionamiento Académico de la UNEMI ha iniciado importantes esfuerzos para institucionalizar procesos de evaluación del desempeño docente, con el fin de generar datos objetivos que retroalimenten los procesos de formación y

perfeccionamiento. Sin embargo, todavía se evidencia una débil cultura evaluativa centrada en la mejora, ya que muchas veces los resultados se perciben más como juicios que como oportunidades para el aprendizaje profesional. Para superar esta barrera, se requiere fortalecer el enfoque formativo de la evaluación docente, capacitar a los evaluadores en criterios de retroalimentación constructiva y fomentar espacios de reflexión colectiva sobre la práctica pedagógica (Zabalza, 2003). Esto permitiría consolidar una cultura del mejoramiento continuo y generar compromiso institucional con la calidad educativa.

Por otro lado, la articulación entre formación docente, investigación educativa e innovación pedagógica en la UNEMI aún se encuentra en una etapa incipiente. Aunque existen iniciativas de investigación sobre docencia universitaria impulsadas por algunas facultades, estas no siempre logran integrarse con los programas formativos ni generar cambios significativos en el aula. Potenciar esta articulación es clave para construir un modelo de formación docente basado en la evidencia, en el que los propios docentes puedan convertirse en investigadores de su práctica y agentes de cambio educativo. Esto requiere incentivos institucionales, reconocimiento académico y espacios para la divulgación de experiencias exitosas dentro y fuera de la universidad (Pozo et al., 2006). De esta manera, se fortalecería el carácter reflexivo de la docencia y se promovería una transformación pedagógica sustentada en datos reales.

En cuanto al uso de tecnologías en la formación docente, la UNEMI ha demostrado avances importantes, especialmente a raíz del impulso de la virtualidad postpandemia. La implementación de plataformas como Moodle, así como el desarrollo de cursos virtuales para docentes, representan un paso significativo hacia la consolidación de una cultura digital en la institución. Sin embargo, el reto actual consiste en avanzar desde una capacitación instrumental hacia una formación pedagógica integral en mediación tecnológica, que contemple el diseño de actividades inclusivas, el uso de recursos accesibles y la evaluación en entornos digitales (Cabero y Llorente, 2019). En este sentido, la universidad tiene la oportunidad de liderar procesos innovadores de formación docente que respondan a las necesidades de un entorno

educativo cada vez más complejo y diverso, integrando competencias digitales de orden superior como parte esencial del perfil del docente universitario.

Análisis comparativo

En el contexto ecuatoriano, la formación docente universitaria ha sido reconocida como un pilar indispensable para alcanzar estándares de calidad en la educación superior. La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y los lineamientos del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) establecen que la capacitación continua del profesorado constituye un deber institucional y una condición para la acreditación. Sin embargo, los resultados muestran que, en la práctica, estos programas de formación tienden a ser esporádicos, de corta duración y con una cobertura limitada. Además, se observa una débil articulación entre la formación recibida y las necesidades reales de los docentes en el aula universitaria, lo que provoca un desfase entre la normativa y la realidad educativa. En este sentido, muchos profesores asumen la capacitación como un requisito burocrático más que como un proceso formativo que fortalezca su práctica profesional y su identidad académica.

Por otro lado, mediante programas de inducción, diplomas internos y capacitación recurrente centrada en metodologías activas, el uso de las TIC en la educación y procedimientos de evaluación formativa, la UNEMI ha logrado avances significativos en la profesionalización docente. Dado que estas iniciativas abordan tanto los aspectos técnicos como pedagógicos de la docencia universitaria, representan un avance en comparación con el promedio nacional. La dificultad radica en asegurar que la formación continua se considere una práctica esencial para el compromiso académico y la excelencia docente, y no un mandato externo.

Un factor comparativo importante es la institucionalización de la formación docente. Las disparidades entre universidades grandes y pequeñas, o entre zonas urbanas y rurales, se deben a que muchas universidades nacionales carecen de centros especializados o financiación continua para este fin. Esto genera diversos resultados: algunas universidades pueden mantener programas de formación

avanzada, mientras que otras solo cumplen con el mínimo legal. En consecuencia, la comparación muestra que el país tiene un problema de planificación estructural y de recursos, mientras que la UNEMI debe superar el reto de institucionalizar sus programas de formación de forma cohesionada y transversal.

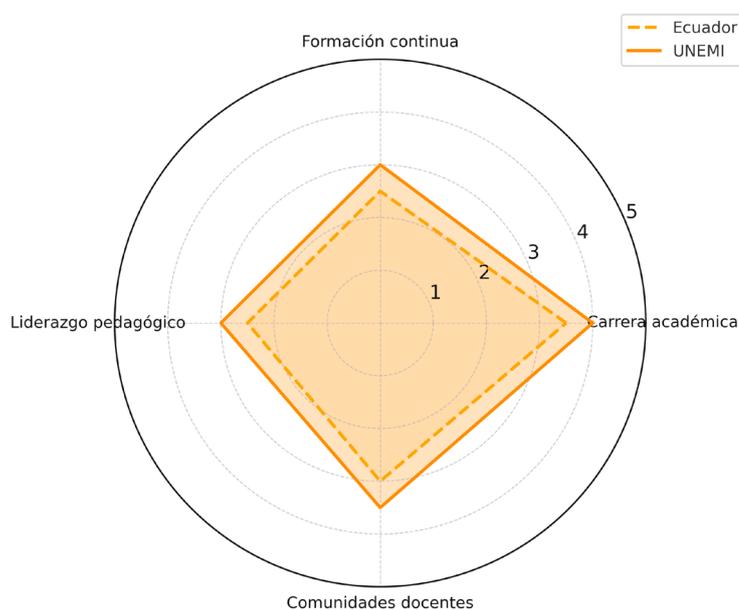


Figura 10. *Formación de formadores y la profesionalización docente: Análisis comparativo*

Otra área de distinción es la conexión entre la preparación y la evaluación docente. A nivel nacional, los planes de capacitación no siempre están vinculados a las evaluaciones docentes, lo que impide que los hallazgos se utilicen como base para el desarrollo profesional. La evaluación se reduce con frecuencia a un proceso de control administrativo que no incide en el crecimiento pedagógico de los docentes. En la UNEMI, la retroalimentación de la evaluación docente ha comenzado a vincularse gradualmente con los programas de capacitación, aunque estas limitaciones aún persisten. Sin embargo, el potencial transformador de esta relación es limitado porque aún no está completamente estandarizada ni consolidada. Por lo tanto, la comparación demuestra que la UNEMI se encuentra en una fase de transición que necesita ser reforzada para garantizar una auténtica retroalimentación institucional, a pesar de que el país

carece de políticas nacionales que especifiquen la capacitación y la evaluación.

El análisis comparativo permite concluir que tanto el Ecuador como la UNEMI enfrentan retos diferenciados pero complementarios en la formación de formadores y la profesionalización docente. En el plano nacional, el principal desafío es superar las limitaciones estructurales vinculadas al financiamiento, la planificación estratégica y la cultura institucional, generando políticas públicas coherentes que garanticen la sostenibilidad de los programas de formación docente. En la UNEMI, el reto consiste en institucionalizar los avances logrados, integrando la formación con la evaluación, la investigación y las demandas específicas del contexto universitario. Así, mientras Ecuador requiere construir un sistema más equitativo y sostenible, la UNEMI necesita consolidar su modelo para convertirse en un referente nacional en profesionalización docente. En ambos casos, la meta es la misma: transformar la capacitación en un eje transversal y permanente que fortalezca la calidad de la educación superior y la identidad del profesorado universitario.

Conclusiones

Un desafío estratégico que requiere respuestas exhaustivas, continuas y contextualizadas es la formación docente en las universidades ecuatorianas, especialmente en la UNEMI. La planificación, sistematización y evaluación de los programas de formación docente siguen presentando deficiencias estructurales, a pesar de las iniciativas institucionales y los avances normativos. El potencial transformador de las acciones implementadas se ve limitado por la ausencia de una cultura institucional centrada en el desarrollo profesional continuo y la inadecuada coordinación entre formación, investigación e innovación. Las universidades deben reconocer la formación docente como un proceso crucial para elevar la calidad de la educación y apoyarla con financiamiento, reconocimiento institucional y liderazgo.

Es imperativo que los sistemas integrados de educación continua sustituyan los modelos de formación fragmentados. Este cambio requiere la creación de programas relevantes y diferenciados, adaptados

a las particularidades de cada unidad académica. Estos programas deben incorporar mecanismos de retroalimentación formativa y estrategias de apoyo pedagógico. Asimismo, es necesario fomentar una cultura de reflexión crítica sobre la práctica pedagógica, fortaleciendo la evaluación docente como herramienta de mejora y no como un castigo. La formación docente debe considerarse una herramienta para crear una universidad más innovadora, inclusiva y centrada en el aprendizaje, y no un fin en sí misma.

Es fundamental que las instituciones de educación superior promuevan el vínculo entre investigación educativa y formación docente, generando entornos colaborativos de producción de conocimiento pedagógico. Esto permitirá que los docentes universitarios asuman un rol activo en la transformación de sus propias prácticas, desde una perspectiva crítica, ética y basada en evidencia. La creación de comunidades de aprendizaje profesional, redes de innovación docente y espacios de divulgación académica contribuirá a consolidar una identidad docente reflexiva y comprometida con el mejoramiento institucional. De esta forma, la formación de formadores se convierte en una estrategia transversal para la consolidación de una universidad de calidad.

Se requiere una visión estratégica a largo plazo para fortalecer y profundizar las iniciativas de formación docente en el caso particular de la UNEMI. Para garantizar la coherencia, la pertinencia y la sostenibilidad de las actividades de formación, es crucial la coordinación entre departamentos académicos, centros de formación, unidades de evaluación y facultades. Además, se deben realizar esfuerzos para integrar las tecnologías educativas de forma más amplia, no solo como herramientas, sino también como intermediarios que permitan el rediseño de métodos de enseñanza basados en el aprendizaje significativo. Si la UNEMI logra alinear con éxito sus políticas institucionales con una visión transformadora de la docencia universitaria, tiene el potencial de convertirse en un referente nacional en la formación docente.

Las políticas públicas de educación superior deben centrarse en la profesionalización del profesorado universitario. Para garantizar que los

programas nacionales de formación docente se desarrollen de acuerdo con los planes de mejora institucional y los estándares internacionales de calidad, el Estado ecuatoriano debe proporcionar las condiciones estructurales, regulatorias y financieras necesarias. No podemos garantizar que el profesorado universitario posea las competencias necesarias para afrontar los retos del siglo XXI y contribuir activamente al desarrollo del país desde las aulas de la educación superior sin implementar una política coherente y bien pensada.

Referencias Bibliográficas

- Cabero, J., & Llorente, M. (2019). Tecnologías de la información y la comunicación para la formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario. Ediciones Octaedro.
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES). (2020). Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2019-2024. <https://www.caces.gob.ec>
- Pozo, I., Pérez-Echeverría, P., Cabellos, B., & Sánchez, E. (2006). Cambiar la enseñanza para cambiar el aprendizaje. Graó.
- Salvador, L. (2021). Formación docente universitaria y cultura de mejora: claves para la profesionalización pedagógica. *Revista de Educación y Sociedad*, 22(3), 45-62. <https://doi.org/10.1590/REVSOC2021-45>
- Zabalza, A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Narcea Ediciones.

BIOGRAFÍA DE AUTORES



Jessica Mariuxi Macías Alvarado
<https://orcid.org/0000-0003-0379-6246>
jmaciasa3@unemi.edu.ec
Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).



Gardenia Alexandra Ramírez Aguirre
<https://orcid.org/0000-0002-5794-4796>
gramireza@unemi.edu.ec
Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).



Lorena Marielisa González Granda
<https://orcid.org/0000-0001-8597-1006>
lgonzalezg3@unemi.edu.ec
Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).



Maryuri Edid Cortez Morán
<https://orcid.org/0000-0003-2306-7331>
mcortezm@unemi.edu.ec
Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).



Autora: Viviana Beatriz González Barona
<https://orcid.org/0000-0002-0509-3280>
Correo: vbarona@unemi.edu.ec
Afiliación: Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).



Jessica Vanessa Yépez Verduga
<https://orcid.org/0009-0002-4767-8663>
jyopezv@unemi.edu.ec
Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).



Gladis del Consuelo Vinuesa Burgos
<https://orcid.org/0000-0001-6254-7595>
gvinuezabl@unemi.edu.ec
Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).



Roxana Paola Cetre Vásquez
<https://orcid.org/0000-0001-8910-3660>
rcetre@unemi.edu.ec
Afiliación: Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).



Franklin Gregorio Macías Arroyo
<https://orcid.org/0000-0002-0794-7542>
gmacias@unemi.edu.ec
Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).



Jefferson Aurelio Flor Montecé
<https://orcid.org/0000-0001-5758-9264>
jflor@uteg.edu.ec
Universidad Tecnológica Empresarial de
Guayaquil, (Ecuador).



ENSEÑANDO A ENSEÑAR

La didáctica en la Educación Superior

La obra surge como una obra colectiva que responde a los desafíos actuales de la universidad en un mundo globalizado y digitalizado. Reúne diversas perspectivas y experiencias académicas con el propósito de repensar la docencia desde un enfoque inclusivo, humanista y crítico. Su objetivo central es fortalecer la función docente, promoviendo prácticas reflexivas, éticas y centradas en el estudiante, con apoyo en fundamentos teóricos, estrategias metodológicas y propuestas innovadoras. Aunque toma como referencia principal la experiencia de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) en Ecuador, sus aportes resultan transferibles y enriquecedores para otros contextos de América Latina que enfrentan retos similares en la educación superior.



ISBN: 978-9942-7446-0-9

