

FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

*Enfoques Pedagógicos para
una Universidad Inclusiva y Digital*

Lojan Carrión, María del Cisne
Sanchez Sanchez, Jessica Lisbeth
Cañarte Lino, Rodolfo Christian
Carbay Cajamarca, Wilmer Alfredo

Ordoñez Ocampos, Byron Patricio
Jimenez Romero, Melecio Steeven
Flores Suarez, Alejandro Alex



***Formación Docente en
Educación Superior***
*Enfoques Pedagógicos para una
Universidad Inclusiva y Digital*



Formación docente en educación superior

Enfoques pedagógicos para una universidad inclusiva y digital

Lojan Carrión, María del Cisne
Sanchez Sanchez, Jessica Lisbeth
Cañarte Lino, Rodolfo Christian
Carbay Cajamarca, Wilmer Alfredo
Ordoñez Ocampos, Byron Patricio
Jimenez Romero, Melecio Steeven
Flores Suarez, Alejandro Alex

Editorial EduLearn Academy SAS

Website: <https://editorial.edulearn.ec/>

Email: editorial@edulearn.ec

Telf. (+593) 992663228

Machala, Ecuador

Primera edición, 2026-02-06

ISBN: [978-9942-7494-3-7](#)

DOI: [10.64973/edu.2025.2525](https://doi.org/10.64973/edu.2025.2525)

Distribución online

Cita:

Lojan Carrión, M. del C., Sanchez Sanchez, J. L., Cañarte Lino, R. C., Carbay Cajamarca, W. A., Ordoñez Ocampos, B. P., Jimenez Romero, M. S., & Flores Suarez, A. A. (2026). *Formación docente en educación superior: Enfoques pedagógicos para una universidad inclusiva y digital*. EduLearn Academy SAS. <https://doi.org/10.64973/edu.2025.2525>



Esta obra ha sido sometida a un riguroso proceso de evaluación académica bajo la modalidad de doble par ciego, con el fin de garantizar la calidad científica y editorial de su contenido. El texto y las ideas aquí desarrolladas están protegidos por la normativa vigente en materia de propiedad intelectual; queda estrictamente prohibida su reproducción total o parcial, distribución, comunicación pública o cualquier otra forma de utilización no autorizada, en cualquier medio o soporte, ya sea electrónico, mecánico, óptico, de grabación, fotocopia u otros. Toda infracción constituirá una vulneración a los derechos exclusivos de su(s) autor(es) y de la editorial, dando lugar a las acciones legales correspondientes.

Todos los derechos reservados © 2025

Maria del Cisne Lojan Carrión

Profesional con más de 12 años de experiencia en educación superior, gestión académica e innovación educativa. Formación en Ciencias de la Educación, Informática Educativa, Gestión de Proyectos y Mentoría en Matemáticas. Amplia capacitación nacional e internacional en liderazgo, competencias digitales, ciberseguridad, neurodidáctica y educación en línea. Experiencia docente, tecnológica y de coordinación en instituciones públicas del Ecuador. Participa como revisora y ponente académica, enfocada en el diseño de soluciones educativas innovadoras y la mejora de la calidad académica.

Jessica Lisbeth Sanchez Sanchez

Docente con un año y medio de experiencia en el campo educativo, con una licenciatura en Educación Básica, trabaja en la Escuela de Educación Básica AGOYAN y con una gran competencia tecnológica y de liderazgo, con capacidad para ofrecer un entorno de enseñanza-aprendizaje dinámico y empático, desde la investigación continua de los cambios educativos y sociales, sus habilidades son comunicación asertiva, trabajo equipo, desarrollo de proyectos, creación de material didáctico, proactiva, resolución de problemas.

Rodolfo Christian Cañarte Lino

Magíster en Educación, Tecnología e Innovación y Licenciado en Ciencias de la Comunicación Social, con experiencia como formador de formadores y docente-tutor virtual. Ha ejercido como docente universitario (2 años) y docente e instructor militar (3 años). Cuenta con una publicación científica sobre aprendizaje autorregulado, destacando la importancia de la investigación educativa para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Posee amplia experiencia en el ámbito comunicacional y social, desempeñándose en comunicación social, relaciones públicas, talento humano, asistencia social y derechos humanos, con enfoque integral en la problemática comunitaria.

Wilmer Alfredo Carbay Cajamarca

Docente con más de 4 años de experiencia en el campo de la educación, especializado en Educación Básica, Emprendimiento y Gestión educativa. Docente de la Escuela de Educación Básica Manuel Jacinto Chiriboga, con gran un amplio conocimiento en la implementación de metodologías activas y uso de TIC.

Byron Patricio Ordoñez Ocampos

Docente con cuatro años de experiencia en el campo educativo, con una licenciatura en Educación Básica y una maestría en Educación Básica, trabaja en la UNIDAD EDUCATIVA RIO MARAÑÓN. Cuenta con un extenso conocimiento en herramientas tecnológicas, además tiene la capacidad de transformar entornos escolares convencionales a espacios lúdicos e interactivos. Posee habilidades investigativas que permite obtener nuevos hallazgos en el campo educativo para revolucionar e innovar. Persona responsable, proactiva y con habilidades para el trabajo en equipo.

Melecio Steeven Jimenez Romero

Docente con perfil del siglo XXI, con sólidas habilidades académicas y tecnológicas, orientado a la innovación educativa. Comparte activamente sus conocimientos profesionales, integrando herramientas digitales y metodologías activas para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se caracteriza por su compromiso con la formación integral y el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Alejandro Alex Flores Suarez

Docente con experiencia en el ámbito educativo y experto en gestión social, orientado al desarrollo de procesos formativos integrales. Posee conocimientos en educación y trabajo comunitario, con enfoque en la mejora de la calidad educativa y el fortalecimiento del impacto social en distintos contextos.

DECLARACIÓN DE USO APROPIADO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

La presente declaración tiene por finalidad dejar constancia expresa, clara, verificable y documentada del uso responsable, ético y legal de herramientas de inteligencia artificial en el proceso de elaboración de la obra titulada ***Formación docente en educación superior: Enfoques pedagógicos para una universidad inclusiva y digital***, estableciendo de manera inequívoca la autoría humana, la responsabilidad intelectual y el estricto cumplimiento del marco normativo ecuatoriano en materia de derechos de autor y propiedad intelectual, conforme a los requisitos exigidos para su registro ante el Servicio Nacional de Derechos Intelectuales (SENADI).

1. Autoría humana y responsabilidad intelectual

Se declara que la autoría principal y exclusiva de la obra corresponde a su autora, en calidad de creadora intelectual, quien ha dirigido, planificado, estructurado, redactado, revisado y validado de manera integral los contenidos académicos, pedagógicos, científicos y metodológicos que conforman el libro, asumiendo plena responsabilidad intelectual, ética y legal sobre la totalidad de la obra.

Esta declaración se fundamenta en lo dispuesto en el artículo 22 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación (COESCCI), el cual establece que la

protección de los derechos de autor recae sobre las creaciones intelectuales originales producto del ingenio humano, reconociendo como titular de dichos derechos a la persona natural que realiza la creación.

Asimismo, conforme al artículo 144 del COESCCI, se reconoce que los derechos de autor nacen con la creación de la obra y corresponden al autor o autora humana que la ha producido, independientemente de los medios, soportes, formatos o herramientas tecnológicas utilizadas durante su proceso de elaboración.

2. Uso de la inteligencia artificial como herramienta de apoyo

Se deja constancia de que, durante el proceso de elaboración de la obra, se han utilizado herramientas de inteligencia artificial únicamente como recursos de apoyo técnico y auxiliar, tales como asistencia lingüística, sugerencias de estilo, organización preliminar de ideas, apoyo en la estructuración general de contenidos o revisión formal del texto.

En ningún caso dichas herramientas han generado de manera autónoma el contenido sustantivo, teórico, científico, pedagógico o metodológico de la obra, ni han sustituido el criterio profesional, la toma de decisiones académicas, el análisis crítico o la experiencia docente de la autora.

El uso de inteligencia artificial no implica coautoría, ni genera derechos intelectuales propios, manteniéndose en todo momento el control intelectual, creativo y decisional en manos de la autora humana, en concordancia con el principio de autoría reconocido en el artículo 322 de la Constitución de la República del Ecuador, que protege la propiedad intelectual en todas sus formas.

3. Originalidad de la obra y ausencia de plagio

Se declara que la obra es original, producto del análisis académico, la investigación documental, la experiencia en educación superior, la reflexión crítica y la sistematización pedagógica realizada por su autora, y que no constituye plagio, reproducción indebida ni apropiación no autorizada de obras de terceros.

De conformidad con el artículo 146 del COESCCI, se garantiza que la obra cumple con el principio de originalidad exigido para la protección de los derechos de autor, y que toda referencia a fuentes externas ha sido debidamente citada, contextualizada y referenciada conforme a las normas académicas vigentes.

Las herramientas de inteligencia artificial no han sido utilizadas para copiar textos protegidos, falsear autoría, vulnerar derechos morales o patrimoniales de terceros, ni para infringir la legislación nacional sobre derechos de autor.

4. Responsabilidad legal y ética del contenido

La autora asume de manera expresa y directa la responsabilidad total sobre los contenidos, ideas, enfoques pedagógicos, interpretaciones, conclusiones, propuestas formativas, modelos de formación docente, instrumentos académicos y aportes científicos incluidos en la obra, aun cuando se hayan empleado herramientas tecnológicas de apoyo durante su elaboración.

Este principio se sustenta en el artículo 66 numeral 5 de la Constitución de la República del Ecuador, que garantiza el derecho a la responsabilidad por los actos propios, así como en los principios de buena fe, ética académica y rigor científico que rigen la producción intelectual en el ámbito de la educación superior.

5. Cumplimiento del marco legal para el registro en SENADI

La presente declaración se emite para efectos del registro de la obra ante el Servicio Nacional de Derechos Intelectuales (SENADI), en cumplimiento de los requisitos de identificación de autoría, originalidad y responsabilidad establecidos en la normativa ecuatoriana vigente.

Conforme al artículo 147 del COESCCI, el registro de la obra tiene carácter declarativo y no constitutivo, por lo que la autoría existe desde el momento mismo de la creación; no obstante, el registro ante SENADI constituye un medio de prueba legal que respalda la titularidad de los derechos de autor.

En este sentido, se reafirma que la inteligencia artificial no ostenta condición de autor, coautor ni titular de derechos, dado que el ordenamiento jurídico ecuatoriano reconoce exclusivamente a personas naturales como sujetos de derechos de autor, quedando las herramientas tecnológicas subordinadas al uso humano.

6. Declaración final

En virtud de lo expuesto, se declara que el uso de inteligencia artificial en la obra Formación docente en educación superior: Enfoques pedagógicos para una universidad inclusiva y digital ha sido ético, transparente, auxiliar y plenamente conforme a la legislación vigente del Ecuador, garantizando la autoría humana, la originalidad intelectual y el respeto irrestricto a los derechos de propiedad intelectual exigidos para su registro ante el SENADI.

La presente declaración forma parte integrante de la documentación legal, académica y editorial de la obra, para los fines científicos, institucionales y de protección de derechos que correspondan.

Sinopsis

Formación docente en educación superior: Enfoques pedagógicos para una universidad inclusiva y digital desarrolla un análisis profundo y sistemático sobre los desafíos, fundamentos y proyecciones de la formación del profesorado universitario en el contexto de las transformaciones educativas del siglo XXI. La obra parte del reconocimiento de que la educación superior se encuentra inmersa en un proceso de cambio estructural marcado por la digitalización, la diversificación del estudiantado, la internacionalización del conocimiento y la creciente demanda de una educación inclusiva, equitativa y socialmente responsable. En este escenario, la formación docente se consolida como un eje estratégico para garantizar la calidad y pertinencia de los procesos formativos universitarios.

El texto examina los principales enfoques pedagógicos contemporáneos que orientan la práctica docente en la educación superior, destacando aquellos centrados en el estudiante, el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias profesionales. Se analizan modelos pedagógicos que promueven la inclusión educativa, la atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades, enfatizando la necesidad de diseñar estrategias didácticas flexibles que respondan a los distintos contextos socioculturales y estilos de aprendizaje presentes en la universidad

actual. Asimismo, se aborda el rol del docente universitario como mediador del aprendizaje, tutor académico y agente de transformación social.

Desde una perspectiva digital, la obra profundiza en la integración pedagógica de las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente, destacando el desarrollo de competencias digitales como un componente esencial del perfil profesional del profesorado universitario. Se reflexiona sobre el uso crítico y ético de las tecnologías educativas, los entornos virtuales de aprendizaje y los modelos híbridos, así como su impacto en la innovación pedagógica y en la construcción de una universidad más accesible y conectada.

Palabras Claves: *Formación docente, Educación superior, Inclusión educativa, Universidad digital, Competencias pedagógicas, Innovación educativa*

Synopsis

Teacher Education in Higher Education: Pedagogical Approaches for an Inclusive and Digital University provides an in-depth and systematic analysis of the challenges, foundations, and future directions of university teacher education within the context of twenty-first-century educational transformations. The work begins by acknowledging that higher education is immersed in a process of structural change characterized by digitalization, diversification of the student population, internationalization of knowledge, and the growing demand for inclusive, equitable, and socially responsible education. In this context, teacher education emerges as a strategic axis for ensuring the quality and relevance of university teaching and learning processes.

The text examines the main contemporary pedagogical approaches that guide teaching practice in higher education, highlighting student-centered models, meaningful learning, and the development of professional competencies. It analyzes pedagogical frameworks that promote educational inclusion, attention to diversity, and equal opportunities, emphasizing the need to design flexible teaching strategies that respond to the diverse sociocultural contexts and learning styles present in today's university environment.

From a digital perspective, the work explores the pedagogical integration of information and communication technologies in

teacher education, emphasizing the development of digital competencies as an essential component of the professional profile of university faculty. It reflects on the critical and ethical use of educational technologies.

Keywords: *Teacher education, Higher education, Educational inclusion, Digital university, Pedagogical competencies, Educational innovation*

ÍNDICE GENERAL

Índice de Tablas	xxi
Índice de Ilustraciones	xxiii
CAPÍTULO 1: LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN EL SIGLO XXI	26
Introducción.....	26
Objetivo:	29
1.1. Transformaciones de la educación superior	29
1.2. Retos actuales de la docencia universitaria	34
1.3. Perfil y rol del docente universitario	36
1.4. Competencias profesionales docentes	40
1.5. Ética y responsabilidad social universitaria	43
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	49
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	61
Introducción.....	61
Objetivo:	65
2.1. Enfoques pedagógicos contemporáneos	65
2.2. Aprendizaje centrado en el estudiante	71
2.3. Formación por competencias.....	77

2.4. Currículo universitario orientado a resultados	82
2.5. Calidad educativa y acreditación	89
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95
CAPÍTULO 3: EDUCACIÓN INCLUSIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA UNIVERSIDAD	111
Introducción.....	111
Objetivo:	114
3.1. Educación inclusiva en educación superior	115
3.2. Diversidad y neurodiversidad en el aula universitaria	122
3.3. Barreras para el aprendizaje y la participación.....	130
3.4. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).....	136
3.5. Ajustes razonables y adaptaciones curriculares	142
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	159
CAPÍTULO 4: COMPETENCIAS DIGITALES Y TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS	175
Introducción.....	175
Objetivo:	179
4.1. Sociedad digital y universidad	179
4.2. Marcos de competencias digitales docentes (UNESCO, DigCompEdu).....	185
4.3. Entornos virtuales de aprendizaje (LMS)	190

4.4. Recursos educativos abiertos e inteligencia artificial.....	195
4.5. Ética, seguridad y ciudadanía digital	202
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	211
CAPÍTULO 5: METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO.....	226
Introducción.....	226
Objetivo:	229
5.1. Aprendizaje basado en problemas y proyectos.....	229
5.2. Aula invertida y aprendizaje híbrido	235
5.3. Aprendizaje colaborativo	243
5.4. Gamificación y microlearning	250
5.5. Diseño de experiencias de aprendizaje activas	257
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	267
CAPÍTULO 6. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN CONTEXTOS INCLUSIVOS Y DIGITALES	283
Introducción.....	283
Objetivo:	286
6.1. Evaluación formativa, sumativa y diagnóstica.....	286
6.2. Evaluación por competencias	291
6.3. Instrumentos digitales de evaluación	299
6.4. Evaluación auténtica y rúbricas	305

6.5. Retroalimentación efectiva	312
6.6. Evaluación inclusiva centrada en el progreso.....	318
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	326
CAPÍTULO 7. INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE.....	347
Introducción.....	347
Objetivo:	349
7.1. Investigación educativa en la universidad	349
7.2. Innovación pedagógica.....	355
7.3. Formación continua del profesorado	363
7.4. Comunidades de aprendizaje docente.....	370
7.5. Producción académica y publicación científica	376
7.6. Tendencias futuras de la docencia universitaria	383
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	393

Índice de Tablas

Tabla 1 Principales transformaciones de la educación superior en el siglo XX.....	32
Tabla 2 Perfil profesional y roles del docente universitario	39
Tabla 3 Competencias profesionales del docente universitario.....	43
Tabla 4 Principios éticos y responsabilidad social del docente universitario	46
Tabla 5 Características y descripciones del aprendizaje centrado en el estudiante	66

Tabla 6 Dimensiones del proceso formativo orientado al estudiante	72
Tabla 7 Ventajas educativas del aprendizaje autónomo y significativo ...	73
Tabla 8 Retos para la implementación del enfoque por competencias	82
Tabla 9 Componentes formativos del currículo orientado a resultados ...	85
Tabla 10 Dimensiones del alcance de la acreditación universitaria.....	91
Tabla 11	116
Tabla 12 Manifestaciones de la neurodiversidad en el aula universitaria	129
Tabla 13 Fundamentación conceptual de las barreras para el aprendizaje y la participación en la educación superior.....	132
Tabla 14 Elementos del Diseño Universal para el Aprendizaje en contextos de educación superior.....	139
Tabla 15 Tipos de ajustes razonables en la educación superior.....	146
Tabla 16 Funciones del docente como mediador inclusivo	152
Tabla 17 Comparación entre los marcos UNESCO y DigCompEdu.....	189
Tabla 18 Análisis del impacto del LMS en la educación superior	193
Tabla 19 Impacto de los REA y la IA en la educación superior	201
Tabla 20 Aportes al contexto	207
Tabla 21 Ventajas del aprendizaje contextualizado en la educación superior	230
Tabla 22 Limitaciones y desafíos del aprendizaje contextualizado en la educación superior	234
Tabla 23 Ventajas y limitaciones del aula invertida y el aprendizaje híbrido en la educación superior.....	242
Tabla 24 Aspectos pedagógicos de la gamificación en la educación superior	252
Tabla 25 Tipos de evaluación y sus características en la educación superior	287
Tabla 26 Ventajas y desafíos de la evaluación por competencias en la educación superior	298
Tabla 27 Tipologías de investigación educativa en la universidad.....	353
Tabla 28 Dimensiones y niveles de la innovación pedagógica universitaria	358
Tabla 29 Desafíos y tensiones en la formación continua	369

Tabla 30 Principales tendencias pedagógicas en la docencia universitaria 385

Tabla 31 Evolución de la evaluación de la docencia universitaria 389

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1 Características y retos de la educación superior en el siglo XXI 31

Ilustración 2 Mapa conceptual de los retos de la docencia universitaria 36

Ilustración 3 Mapa conceptual: Perfil y rol del docente universitario en el siglo XXI..... 38

Ilustración 4 Principales competencias del docente universitario 41

Ilustración 5 Mapa conceptual: Ética y responsabilidad social en la docencia universitaria..... 44

Ilustración 6 Enfoques pedagógicos contemporáneos en la educación superior 70

Ilustración 7 Aprendizaje centrado en el estudiante 76

Ilustración 8 Dimensión formativa del enfoque por competencias en la educación superior 79

Ilustración 9 Modelo institucional para el diseño curricular por competencias 84

Ilustración 10 Mapa conceptual de la coherencia interna del plan de estudios universitario..... 87

Ilustración 11 Relación entre planificación docente, enseñanza y evaluación en la universidad 88

Ilustración 12 Articulación del enfoque por competencias y la calidad educativa 92

Ilustración 13 Mapa conceptual sobre el alcance de la educación inclusiva en la educación superior..... 118

Ilustración 14 Modelo Alternativo de Inclusión Educativa basado en el Trabajo Cooperativo 121

Ilustración 15 Línea de tiempo sobre la diversidad y la neurodiversidad en el aula universitaria..... 124

Ilustración 16 Enfoque de la neurodiversidad en la educación superior	125
Ilustración 17 Barreras a la participación en el aula.....	134
Ilustración 18 Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): representación, acción y motivación	141
Ilustración 19 Procedimiento institucional de acompañamiento a estudiantes en condición de discapacidad en la educación superior	144
Ilustración 20 Adecuación, ajustes razonables y adaptación curricular en el marco de la educación inclusiva	148
Ilustración 21 Proceso de la educación inclusiva: inserción, integración e inclusión.....	153
Ilustración 22 Mapa conceptual de la Educación Virtual	184
Ilustración 23 DIGCOMPEDU: Marco de Competencia Digital Docente	187
Ilustración 24 Síntesis conceptual del LMS como entorno pedagógico.....	195
Ilustración 25 Uso de la Inteligencia Artificial por estudiantes universitarios	197
Ilustración 26 Recursos Educativos Abiertos en la Educación Superior	198
Ilustración 27 Ciudadanía Digital	203
Ilustración 28 Rol y función del estudiante y del docente en la metodología de enseñanza (ABP).....	233
Ilustración 29 Organización pedagógica del aula invertida.....	237
Ilustración 30 Tipos de aprendizaje híbrido	238
Ilustración 31 Aprendizaje colaborativo mediado por tecnologías.....	248
Ilustración 32 Beneficios de implementar la gamificación en el aula .	254
Ilustración 33 Diseño curricular: componentes, características y objetivos	258
Ilustración 34 Comparación de metodologías didácticas en la educación superior	263
Ilustración 35 Evaluación en el proceso educativo	289
Ilustración 36 Evaluación por competencias en entornos digitales	296
Ilustración 37 Instrumentos digitales de evaluación en la educación superior	301

Ilustración 38 Instrumentos digitales y evaluación inclusiva	302
Ilustración 39 Las consideraciones éticas y de calidad en la evaluación digital	305
Ilustración 40 Diseño de rúbricas con enfoque inclusivo en la educación superior	310
Ilustración 41 Impacto de la innovación pedagógica en el aprendizaje universitario	362
Ilustración 42 Factores que influyen en el aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje	368
Ilustración 43 Comunidades de aprendizaje docente	376
Ilustración 44 Seguridad digital como condición para el aprendizaje en entornos virtuales	379
Ilustración 45 Tecnologías emergentes en la educación: usos educativos y desafíos	387

CAPÍTULO 1: LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN EL SIGLO XXI

Maria del Cisne Lojan Carrión

<https://orcid.org/0000-0001-5345-5859>

Universidad Estatal Amazónica

mariaangeles_8@hotmail.com

La docencia universitaria en el siglo XXI requiere un enfoque centrado en el estudiante y orientado al desarrollo de competencias
(Zabalza, 2011).

Introducción

La docencia universitaria en el siglo XXI se desarrolla en un contexto de profundas transformaciones estructurales que afectan de manera directa a los sistemas educativos, a las instituciones de educación superior y, de forma particular, al rol del docente universitario. La universidad contemporánea ya no puede concebirse únicamente como un espacio de transmisión de conocimientos especializados, sino como una institución estratégica para el desarrollo humano, social, científico y económico de las naciones (Ghaith, 2010).

El avance acelerado de la ciencia y la tecnología ha modificado radicalmente la forma en que se produce, distribuye y consume el conocimiento. En la denominada sociedad del conocimiento, la información es abundante, accesible y cambiante, lo que exige que la

educación superior forme profesionales capaces de analizar críticamente la información, generar nuevo conocimiento y adaptarse a contextos laborales y sociales cada vez más complejos (Ologbosere, 2023). En este escenario, la docencia universitaria enfrenta el desafío de superar modelos tradicionales centrados en la memorización y la reproducción de contenidos.

La globalización ha intensificado la interconexión entre universidades a nivel internacional, promoviendo la movilidad académica, la cooperación científica y la homologación de estándares de calidad educativa (Javed et al., 2023). Sin embargo, este proceso también ha generado tensiones relacionadas con la pertinencia cultural, la equidad en el acceso y la mercantilización de la educación superior. El docente universitario se encuentra en medio de estas dinámicas, debiendo responder tanto a exigencias globales como a necesidades locales y contextuales (Enríquez, 2020).

Asimismo, la masificación del acceso a la educación superior ha diversificado significativamente el perfil del estudiantado universitario. En las aulas convergen estudiantes con diferentes trayectorias educativas, condiciones socioeconómicas, estilos de aprendizaje y expectativas profesionales (Mokhets'engoane & Pallai, 2022). Esta diversidad representa una oportunidad para enriquecer el proceso educativo, pero también plantea retos importantes para la

docencia, que debe adoptar enfoques pedagógicos inclusivos, flexibles y centrados en el estudiante.

Otro aspecto relevante es la creciente demanda social por una educación superior de calidad, pertinente y socialmente responsable (Hernández Díaz, 2021). Las universidades son evaluadas no solo por su producción académica, sino también por su impacto en la sociedad, su contribución al desarrollo sostenible y su compromiso con la formación ética de los futuros profesionales. En este sentido, la docencia universitaria se convierte en un eje fundamental para articular la formación académica con los valores ciudadanos y la responsabilidad social (Asún et al., 2013).

La figura del docente universitario ha evolucionado de manera significativa. Hoy se espera que el profesor no sea únicamente un experto en su disciplina, sino también un profesional de la educación, capaz de diseñar experiencias de aprendizaje innovadoras, integrar tecnologías educativas, evaluar de forma formativa y acompañar el desarrollo integral del estudiante (Mwangi & Ingado, 2020). Además, el docente universitario debe mantener una actitud reflexiva y crítica sobre su práctica, participando activamente en procesos de formación continua e investigación educativa.

La docencia universitaria del siglo XXI se enfrenta al reto de formar profesionales competentes, éticos y comprometidos con la

transformación social (Farrukh et al., 2019). Esto implica repensar los fines de la educación superior, los modelos pedagógicos y las prácticas docentes, colocando al estudiante en el centro del proceso formativo y promoviendo un aprendizaje significativo, autónomo y permanente.

Desde esta perspectiva, el presente capítulo analiza la docencia universitaria en el siglo XXI, abordando las transformaciones de la educación superior, los retos actuales de la enseñanza universitaria, el perfil y rol del docente, las competencias profesionales docentes y la importancia de la ética y la responsabilidad social universitaria como ejes fundamentales de la formación académica (Espitia Barrero et al., 2025).

Objetivo:

Analizar las características, desafíos y exigencias de la docencia universitaria en el siglo XXI, identificando las transformaciones de la educación superior, el perfil profesional del docente universitario, las competencias docentes requeridas y la importancia de la ética y la responsabilidad social en la formación académica.

1.1. Transformaciones de la educación superior

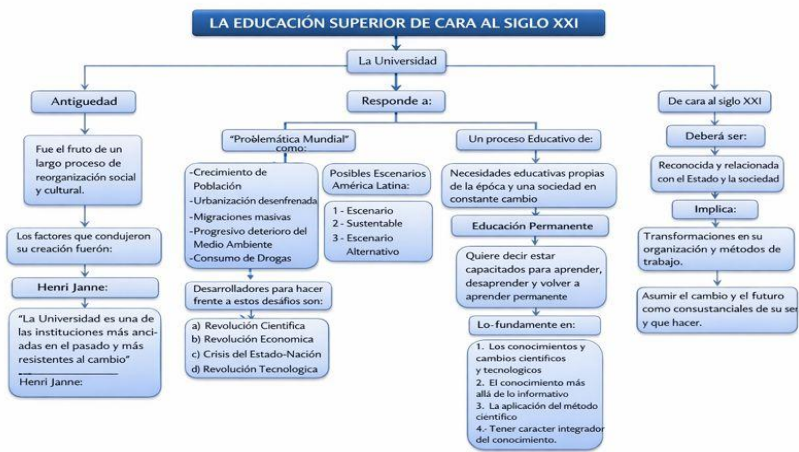
La transformación de la educación superior no puede entenderse sin considerar el impacto de los cambios económicos y laborales que caracterizan al siglo XXI. Los mercados de trabajo actuales

demandan profesionales con capacidades de adaptación, innovación, trabajo colaborativo y aprendizaje permanente (Van Berkum et al., 2024). En respuesta a estas exigencias, las universidades han debido replantear sus currículos, metodologías y sistemas de evaluación, orientándolos hacia una formación más flexible y contextualizada. La docencia universitaria, en este sentido, se ve obligada a vincular el conocimiento teórico con la práctica profesional y con los problemas reales del entorno.

Otro aspecto relevante de la transformación de la educación superior es la creciente exigencia de aseguramiento de la calidad y acreditación institucional (De Prada Creo et al., 2020). Los organismos nacionales e internacionales de evaluación demandan evidencias de calidad en los procesos formativos, resultados de aprendizaje, desempeño docente e impacto social. Esto ha generado una mayor sistematización de la práctica docente, así como la necesidad de documentar, evaluar y mejorar continuamente los procesos de enseñanza-aprendizaje (Rahimi & Tafazoli, 2022).

Ilustración 1

Características y retos de la educación superior en el siglo XXI



Este recurso visual facilita la comprensión global de los cambios estructurales que ha experimentado la universidad contemporánea y sirve como apoyo conceptual para analizar el impacto de estas transformaciones en la docencia universitaria. *Nota.*

La investigación y la innovación se han consolidado como funciones esenciales de la educación superior, estrechamente vinculadas con la docencia. En la universidad contemporánea, el docente no solo transmite conocimiento, sino que lo produce y lo aplica en contextos reales (Yidana & Aboagye, 2024). Esta articulación entre docencia e investigación fortalece la formación académica, promueve el

pensamiento crítico y contribuye a la solución de problemáticas sociales, científicas y tecnológicas.

Asimismo, la educación superior ha incorporado con mayor fuerza el enfoque de inclusión y equidad educativa. Las universidades están llamadas a garantizar el acceso, la permanencia y la graduación de estudiantes provenientes de diversos contextos sociales, culturales y económicos (Bourn, 2018). Esto implica el diseño de políticas institucionales y prácticas docentes que reconozcan la diversidad y promuevan la igualdad de oportunidades en el aprendizaje.

Las transformaciones de la educación superior han redefinido el sentido de la docencia universitaria como una práctica reflexiva y ética. El docente universitario debe asumir una postura crítica frente a los cambios, adaptarse a nuevas demandas sin perder de vista la misión formativa de la universidad y contribuir activamente a la construcción de una educación superior de calidad, pertinente y socialmente responsable (Acuña, 2024).

Tabla 1

Principales transformaciones de la educación superior en el siglo XX

Dimensión	Educación superior tradicional	Educación superior en el siglo XXI
-----------	--------------------------------	------------------------------------

Acceso	Modelo elitista, acceso limitado	Masificación e inclusión educativa
Rol del estudiante	Receptor pasivo de información	Protagonista activo del aprendizaje
Rol del docente	Transmisor de contenidos	Mediador, facilitador e investigador
Modelo pedagógico	Enfoque centrado en contenidos	Enfoque por competencias
Uso de tecnología	Escaso o complementario	Integración de TIC, virtualidad e híbridos
Currículo	Rígido y disciplinar	Flexible, interdisciplinar y contextualizado
Evaluación	Exámenes memorísticos	Evaluación formativa y auténtica
Vinculación social	Débil relación con el entorno	Compromiso social y desarrollo sostenible

Internacionalización	Limitada	Movilidad académica y cooperación global
-----------------------------	----------	--

Fuente: Elaboración propia.

1.2. Retos actuales de la docencia universitaria

La docencia universitaria en el siglo XXI enfrenta una serie de retos complejos que derivan tanto de las transformaciones estructurales de la educación superior como de las dinámicas sociales contemporáneas (Böttcher & Thiel, 2018). Estos desafíos exigen al docente universitario una constante actualización profesional, así como la capacidad de adaptar su práctica pedagógica a contextos cambiantes y diversos.

La heterogeneidad en las aulas universitarias se manifiesta en diferencias culturales, cognitivas, socioeconómicas y generacionales (Postareff et al., 2024). Los docentes deben diseñar estrategias pedagógicas inclusivas que reconozcan estas diferencias y promuevan la participación activa de todos los estudiantes. Esto implica superar enfoques homogéneos de enseñanza y adoptar metodologías flexibles centradas en el estudiante (Rodríguez-Legendre & Fernández-Cruz, 2024).

Otro reto significativo es la integración pedagógica de las tecnologías digitales. Si bien las TIC ofrecen múltiples posibilidades para enriquecer el aprendizaje, su uso inadecuado puede generar

superficialidad en los procesos formativos (Gbadago et al., 2025). El desafío para el docente universitario consiste en seleccionar y utilizar herramientas tecnológicas con criterios pedagógicos claros, favoreciendo el pensamiento crítico, la colaboración y el aprendizaje autónomo.

Los modelos tradicionales de evaluación, basados en pruebas escritas y calificaciones numéricas, resultan limitados para valorar el desarrollo de competencias complejas (Armada Pacheco, 2023). La docencia universitaria actual requiere sistemas de evaluación formativa, continua y auténtica.

La carga laboral del docente universitario constituye otro reto relevante. Además de la docencia, el profesor debe asumir responsabilidades relacionadas con la investigación, la gestión académica y la vinculación con la sociedad (Fernández-Morante et al., 2023). Esta multiplicidad de funciones puede afectar la calidad de la enseñanza si no existe un adecuado apoyo institucional y una distribución equilibrada del trabajo académico.

Los retos más complejos es mantener la motivación y el compromiso estudiantil en un contexto caracterizado por la inmediatez, la sobreinformación y el uso intensivo de tecnologías digitales (Davis & Feinerman, 2012). El docente universitario debe generar ambientes de aprendizaje significativos, dinámicos y contextualizados, que

despierten el interés del estudiante y favorezcan una participación activa y reflexiva en el proceso educativo.

Ilustración 2

Mapa conceptual de los retos de la docencia universitaria



La imagen presenta un mapa conceptual se sintetizan los principales retos de la labor docente en el contexto educativo actual. Se destacan aspectos como los desafíos profesionales, la relación sociedad–escuela, las expectativas del docente y las problemáticas que enfrenta en su práctica pedagógica. El esquema resalta el rol del docente como eje central del proceso educativo y su responsabilidad frente a los cambios sociales y educativos contemporáneos. *Nota.*

1.3. Perfil y rol del docente universitario

El perfil del docente universitario en el siglo XXI se ha transformado de manera significativa como respuesta a las nuevas exigencias de la

educación superior y de la sociedad del conocimiento (Davis et al., 2008). Ya no resulta suficiente que el profesor posea un dominio disciplinar sólido; hoy se requiere un profesional con formación pedagógica, competencias tecnológicas, capacidad investigativa y un fuerte compromiso ético y social. El docente universitario se concibe, por tanto, como un agente clave en la formación integral del estudiante (Steneck, 2006).

Uno de los rasgos centrales del perfil docente actual es su rol como mediador del aprendizaje. El profesor deja de ser el centro exclusivo del proceso educativo para convertirse en facilitador, orientador y acompañante del aprendizaje (Gallifa & Sangrà, 2025). Este cambio implica diseñar experiencias educativas que promuevan la participación activa del estudiante, el aprendizaje autónomo y el desarrollo del pensamiento crítico, favoreciendo la construcción significativa del conocimiento.

El docente universitario también cumple un rol fundamental como diseñador curricular (Shivers et al., 2021). Participa activamente en la planificación de programas académicos, selección de contenidos, definición de resultados de aprendizaje y elaboración de estrategias de evaluación coherentes con el enfoque por competencias.

Ilustración 3

Mapa conceptual: Perfil y rol del docente universitario en el siglo XXI



El esquema evidencia que el rol docente trasciende la enseñanza de contenidos, integrando la orientación académica, la investigación, la innovación pedagógica y la formación ética del estudiante. Este recurso visual facilita la comprensión de la complejidad del ejercicio docente y refuerza la idea de un profesor con competencias múltiples e interrelacionadas. *Nota.*

Otro aspecto esencial del rol docente es la función investigativa. El profesor universitario no solo transmite conocimiento, sino que contribuye a su producción y actualización mediante la investigación científica y educativa (Crebert et al., 2004). La articulación entre

docencia e investigación fortalece la calidad académica, promueve la innovación y permite una enseñanza basada en evidencias y en la reflexión crítica de la práctica pedagógica.

Asimismo, el docente universitario desempeña un rol de tutor y mentor académico. Acompaña al estudiante en su trayectoria formativa, orientándolo en la toma de decisiones, el desarrollo de proyectos académicos y la construcción de su identidad profesional. Esta función resulta clave para favorecer la permanencia estudiantil, el éxito académico y el desarrollo personal (Goodyear et al., 2005).

El rol del docente universitario trasciende el ámbito académico para proyectarse como agente de transformación social. A través de su práctica educativa, el profesor promueve valores ciudadanos, pensamiento ético y compromiso con el desarrollo social. Su influencia contribuye a la formación de profesionales críticos, responsables y comprometidos con la mejora de la sociedad (Basantes-Andrade et al., 2020).

Tabla 2

Perfil profesional y roles del docente universitario

Dimensión	Descripción
Docente-mediador	Facilita el aprendizaje activo y significativo

Diseñador curricular	Planifica programas, contenidos y evaluaciones
Investigador	Genera y aplica conocimiento científico
Tutor académico	Acompaña y orienta la trayectoria estudiantil
Agente social	Promueve valores éticos y compromiso social

Fuente: Elaboración propia.

1.4. Competencias profesionales docentes

Las competencias profesionales del docente universitario constituyen un conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten desempeñar eficazmente la labor educativa en contextos complejos y cambiantes (Rodriguez Gomez et al., 2018). Estas competencias no se adquieren de manera estática, sino que se desarrollan a lo largo de la trayectoria profesional mediante la formación inicial, la experiencia docente y la actualización permanente.

Entre las competencias fundamentales se encuentran las competencias pedagógicas y didácticas. Estas permiten al docente planificar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje coherentes con los objetivos formativos y las características del estudiantado (Cassidy & Ahmad, 2021). Un docente competente

diseña actividades significativas, selecciona metodologías activas y adapta su enseñanza a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.

Ilustración 4
Principales competencias del docente universitario



La infografía organiza visualmente las competencias profesionales del docente universitario, agrupándolas en dimensiones pedagógicas, disciplinares, digitales, comunicativas e investigativas. Cada dimensión representa un conjunto de saberes y habilidades necesarios para garantizar una docencia de calidad en contextos educativos complejos. *Nota.*

Las competencias disciplinares representan otro eje esencial. El docente universitario debe poseer un dominio profundo y actualizado

de su campo de conocimiento, integrando avances científicos, tecnológicos y teóricos en su práctica docente (Sarramona, 1970). Este dominio garantiza la calidad académica y la pertinencia de los contenidos impartidos, fortaleciendo la formación profesional de los estudiantes.

Las competencias digitales han adquirido una relevancia creciente en la educación superior contemporánea (Obregón Alzamora & Terrazas Obregón, 2022). El docente debe manejar herramientas tecnológicas, plataformas virtuales y recursos digitales, utilizándolos de manera crítica y pedagógica. Estas competencias no se limitan al uso instrumental de la tecnología, sino que implican la capacidad de diseñar entornos virtuales de aprendizaje, promover la interacción académica y garantizar el acceso equitativo a los recursos educativos (Viñoles-Cosentino et al., 2022).

Asimismo, las competencias comunicativas e interpersonales resultan fundamentales para el ejercicio docente. La capacidad de comunicarse de manera clara, empática y respetuosa favorece la construcción de relaciones pedagógicas positivas y un clima de aula adecuado (Verdú-Pina et al., 2023). Estas competencias permiten gestionar la diversidad, resolver conflictos y promover el trabajo colaborativo.

Las competencias investigativas y reflexivas permiten al docente universitario analizar críticamente su práctica, identificar áreas de mejora y participar en procesos de innovación educativa (Buils et al., 2023). La reflexión sistemática sobre la enseñanza contribuye al desarrollo profesional continuo y a la mejora de la calidad educativa en la educación superior.

Tabla 3

Competencias profesionales del docente universitario

Tipo de competencia	Descripción
Pedagógica	Planifica y evalúa el proceso de enseñanza
Disciplinar	Domina y actualiza su campo de conocimiento
Digital	Integra TIC con enfoque pedagógico
Comunicativa	Establece relaciones pedagógicas efectivas
Investigativa	Analiza y mejora su práctica docente

Fuente: Elaboración propia.

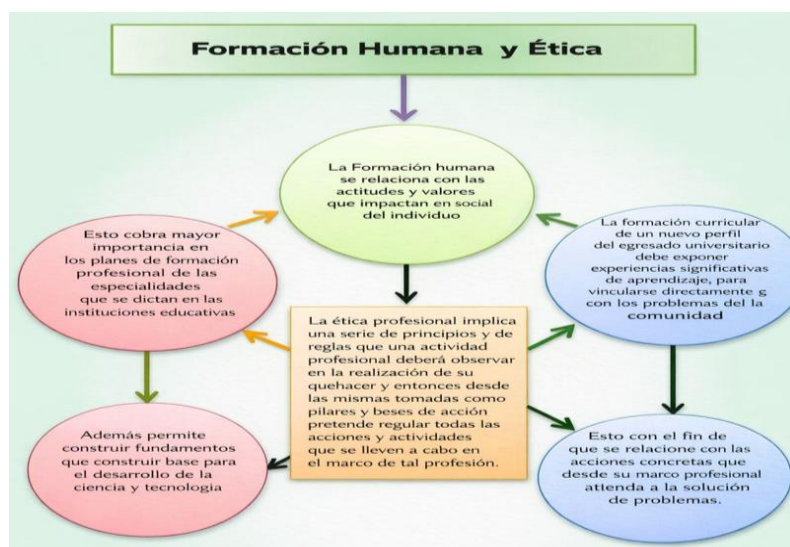
1.5. Ética y responsabilidad social universitaria

La ética y la responsabilidad social constituyen pilares fundamentales de la docencia universitaria en el siglo XXI. La labor docente implica un compromiso moral con la formación integral del estudiante y con el impacto social de la educación superior (Cook et al., 2023). En este

sentido, el ejercicio de la docencia universitaria debe estar guiado por principios éticos que orienten la toma de decisiones pedagógicas y profesionales.

Ilustración 5

Mapa conceptual: Ética y responsabilidad social en la docencia universitaria



El mapa conceptual representa la relación entre ética docente y responsabilidad social universitaria, destacando principios como la equidad, la honestidad académica, el respeto a la diversidad y el compromiso con el desarrollo social. El esquema visualiza cómo la práctica docente impacta directamente en la formación ética y ciudadana de los estudiantes. *Nota.*

La ética docente se manifiesta en prácticas académicas transparentes, justas y responsables. El profesor universitario debe garantizar la equidad en la evaluación, el respeto a la diversidad, la honestidad académica y el uso responsable del conocimiento (Olarte-Mejía & Ríos-Osorio, 2015). Estas prácticas contribuyen a la construcción de una cultura institucional basada en la integridad y el respeto mutuo.

La responsabilidad social universitaria se relaciona con el compromiso de la educación superior con el desarrollo social, económico y ambiental (Torre Griggs, 2012). El docente universitario desempeña un rol clave en este ámbito al vincular la formación académica con las necesidades del entorno, promoviendo proyectos de vinculación, investigación aplicada y aprendizaje-servicio que respondan a problemáticas reales.

Otro aspecto relevante es la promoción de valores ciudadanos y éticos en la formación profesional (Ca'Zorzi, 2000). A través de su práctica pedagógica, el docente universitario fomenta la reflexión ética, el pensamiento crítico y la responsabilidad social en los estudiantes, contribuyendo a la formación de profesionales comprometidos con el bien común.

La ética y la responsabilidad social también implican el compromiso con una educación inclusiva y equitativa (Shek & Hollister, 2017). El docente universitario debe adoptar enfoques pedagógicos que

reconozcan la diversidad y promuevan la igualdad de oportunidades, evitando prácticas discriminatorias y favoreciendo la participación de todos los estudiantes.

La ética y la responsabilidad social fortalecen la legitimidad de la educación superior y su contribución al desarrollo sostenible. La docencia universitaria, desde esta perspectiva, se convierte en una herramienta fundamental para la transformación social y la construcción de sociedades más justas y solidarias (Ibarra Uribe et al., 2020).

Tabla 4
Principios éticos y responsabilidad social del docente universitario

Principio	Aplicación en la docencia
Honestidad académica	Evaluaciones justas y transparentes
Equidad	Atención a la diversidad estudiantil
Responsabilidad social	Vinculación con problemáticas sociales
Respeto	Relaciones pedagógicas éticas
Compromiso ciudadano	Formación integral del estudiante

Fuente: Elaboración propia.

Síntesis del capítulo

La docencia universitaria en el siglo XXI se configura como una práctica compleja, dinámica y profundamente vinculada a las transformaciones de la educación superior y de la sociedad contemporánea. A lo largo de este capítulo se ha analizado cómo los

cambios tecnológicos, sociales y culturales han redefinido el sentido de la educación universitaria y el rol del docente.

Se ha evidenciado que el docente universitario enfrenta múltiples retos relacionados con la diversidad estudiantil, la integración de tecnologías, la evaluación del aprendizaje y la carga laboral. Estos desafíos requieren una redefinición del perfil docente, orientado hacia la mediación pedagógica, la investigación, la tutoría académica y el compromiso social.

Asimismo, se ha destacado la importancia de las competencias profesionales docentes como base para una enseñanza de calidad, enfatizando las competencias pedagógicas, disciplinares, digitales, comunicativas e investigativas. Estas competencias permiten responder de manera efectiva a las demandas de la educación superior contemporánea.

Finalmente, el capítulo ha subrayado la relevancia de la ética y la responsabilidad social universitaria como ejes transversales de la docencia. La formación universitaria no solo debe orientarse al desarrollo profesional, sino también a la construcción de ciudadanos éticos, críticos y comprometidos con la transformación social.

En conjunto, este capítulo sienta las bases conceptuales para comprender la docencia universitaria como un proceso integral,

reflexivo y socialmente responsable, fundamental para garantizar una educación superior de calidad y pertinente en el siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, E. G. A. (2024). University Didactic 4.0 for Professionals of the 21st Century. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 18(8), e06190. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n8-006>
- Armada Pacheco, J. M. (2023). Desafíos de la docencia universitaria ante la educación 4.0. *e-Revista Multidisciplinaria del Saber*, 1-14. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v1i.11>
- Asún, R., Ruiz, S., Retamal, H., Peralta, M., Esquivel, A., Vargas, L., & Martínez, F. (2013). El Desafío de Educar a Inicios del Siglo XXI: Demandas de los Estudiantes de Ciencias Sociales a la Docencia Universitaria. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 45-62. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100003>
- Basantes-Andrade, A., Cabezas-González, M., & Casillas-Martín, S. (2020). Digital Competences Relationship between Gender and Generation of University Professors. *International Journal on Advanced Science, Engineering and Information*

<https://doi.org/10.18517/ijaseit.10.1.10806>

Böttcher, F., & Thiel, F. (2018). Evaluating research-oriented teaching: A new instrument to assess university students' research competences. *Higher Education*, 75(1), 91-110.
<https://doi.org/10.1007/s10734-017-0128-y>

Bourn, D. (2018). *Understanding Global Skills for 21st Century Professions*. Springer International Publishing.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-97655-6>

Buils, S., Arroyo-Ainsa, P., Sánchez-Tarazaga, L., & Esteve-Mon, F. M. (2023). competencias docentes para el desarrollo profesional en la universidad actual. *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)*, 17.
<https://doi.org/10.15366/jospoe2023.17.005>

Cassidy, R., & Ahmad, A. (2021). Evidence for conceptual change in approaches to teaching. *Teaching in Higher Education*, 26(5), 742-758. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1680537>

- Ca'Zorzi, A. (2000). *Electronic Commerce and Development Implications for IDB Actions*. Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0006814>
- Cook, H., Apps, T., Beckman, K., & Bennett, S. (2023). Digital competence for emergency remote teaching in higher education: Understanding the present and anticipating the future. *Educational Technology Research and Development*, 71(1), 7-32. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10194-4>
- Crebert *, G., Bates, M., Bell, B., Patrick, C., & Cragnolini, V. (2004). Developing generic skills at university, during work placement and in employment: Graduates' perceptions. *Higher Education Research & Development*, 23(2), 147-165. <https://doi.org/10.1080/0729436042000206636>
- Davis, M., & Feinerman, A. (2012). Assessing Graduate Student Progress in Engineering Ethics. *Science and Engineering Ethics*, 18(2), 351-367. <https://doi.org/10.1007/s11948-010-9250-2>

- Davis, M., Riley, K., & Society for Ethics Across the Curriculum. (2008). Ethics Across the Graduate Engineering Curriculum: An Experiment in Teaching and Assessment. *Teaching Ethics*, 9(1), 25-42. <https://doi.org/10.5840/tej20089115>
- De Prada Creo, E., Mareque, M., & Portela-Pino, I. (2020). The acquisition of teamwork skills in university students through extra-curricular activities. *Education + Training*, 63(2), 165-181. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2020-0185>
- Enríquez, M. B. (2020). Perspectivas éticas de la docencia universitaria en América Latina: Retos y desafíos en el siglo XXI. *Revista Educación*. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38677>
- Espitia Barrero, J., Guerrero-Romera, C., Cuesta-Sáez-de-Tejada, J.-D., Martínez-González, J.-M., Bilbao-Aiastui, E., & Martínez-Algora, C. (2025). Multivariable Study of Innovative Competence Profile in University Faculty: Analysis of Determining Factors and Their Relationship to

- Improvement of Educational Quality. *Education Sciences*, 15(10), 1369. <https://doi.org/10.3390/educsci15101369>
- Farrukh, M., Lee, J. W. C., & Shahzad, I. A. (2019). Intrapreneurial behavior in higher education institutes of Pakistan: The role of leadership styles and psychological empowerment. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(2), 273-294. <https://doi.org/10.1108/JARHE-05-2018-0084>
- Fernández-Morante, C., López, B. C., Casal-Otero, L., & León, F. M. (2023). Teachers' Digital Competence. The Case of the University System of Galicia. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(1), 62-76. <https://doi.org/10.7821/naer.2023.1.1139>
- Gallifa, J., & Sangrà, A. (2025). The University in Transformation: Rationales, Challenges and Prospective Actions. *European Journal of Education*, 60(1), e12872. <https://doi.org/10.1111/ejed.12872>
- Gbadago, F. Y., Masud, I., Iddris, F., Koomson, S., Poku, P. K., & Zoiku, S. (2025). Ethical dilemmas in teaching and

assessment in higher education: A literature synthesis towards an integrative model for policy, practice and academic integrity. *International Journal of Ethics and Systems*, 1-30.
<https://doi.org/10.1108/IJOES-02-2025-0107>

Ghaith, G. (2010). An exploratory study of the achievement of the twenty-first century skills in higher education. *Education + Training*, 52(6/7), 489-498.
<https://doi.org/10.1108/00400911011068441>

Goodyear, P., Jones, C., Asensio, M., Hodgson, V., & Steeples, C. (2005). Networked Learning in Higher Education: Students' Expectations and Experiences. *Higher Education*, 50(3), 473-508. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6364-y>

Hernández Díaz, J. M. (2021). ¿Qué Universidad para el Siglo XXI? *Revista Lusófona de Educação*, v. 52 n. 52 (2021): REVISTA LUSÓFONA DE EDUCAÇÃO.
<https://doi.org/10.24140/ISSN.1645-7250.RLE52.09>

Ibarra Uribe, L. M., Fonseca Bautista, C. D., & Santiago García, R. (2020). La responsabilidad social universitaria. Misión e

impactos sociales. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 54, 1-18. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0054-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0054-011)

Javed, Y., Khahro, S. H., Jan, R., & Khahro, Q. H. (2023). Education in the 21st Century: Technological Developments to Meet the Significant Problems. *2023 9th International Conference on E-Society e-Learning and e-Technologies*, 14-21. <https://doi.org/10.1145/3613944.3613947>

Mokhets'engoane, S. J., & Pallai, P. (2022). effective teaching practices in higher education with special reference to the 21st century: a case of tezpur university, india. *European Journal of Education Studies*, 9(7). <https://doi.org/10.46827/ejes.v9i7.4389>

Mwangi, W. P., & Ingado, D. (2020). Higher Education in the 21st Century: Relevance, Sufficiency, Challenges and Remedies from Graduates' Perspective. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 23-37. <https://doi.org/10.9734/jesbs/2020/v33i830248>

- Obregón Alzamora, N. I., & Terrazas Obregón, P. I. (2022). Gestión pedagógica y competencias profesionales en docentes de la escuela profesional de educación secundaria de la UNFV. *IGOVERNANZA*, 5(17), 15-51. <https://doi.org/10.47865/igob.vol5.n17.2022.166>
- Olarte-Mejía, D. V., & Ríos-Osorio, L. A. (2015). Enfoques y estrategias de responsabilidad social implementadas en Instituciones de Educación Superior. Una revisión sistemática de la literatura científica de los últimos 10 años*. *Revista de la Educación Superior*, 44(175), 19-40. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.10.001>
- Ologbosere, O. A. (2023). Data literacy and higher education in the 21st century. *IASSIST Quarterly*, 47(3-4). <https://doi.org/10.29173/iq1082>
- Postareff, L., Lahdenperä, J., Hailikari, T., & Parpala, A. (2024). The dimensions of approaches to teaching in higher education: A new analysis of teaching profiles. *Higher Education*, 88(1), 37-59. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01104-x>

- Rahimi, A. R., & Tafazoli, D. (2022). The role of university teachers' 21st-century digital competence in their attitudes toward ICT integration in higher education: Extending the theory of planned behavior. *The JALT CALL Journal*, 18(2), 238-263. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v18n2.632>
- Rodriguez Gomez, I., Del Valle, S., & De La Vega Marcos, R. (2018). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física (National and international review of Physical Education teachers' professional competences). *Retos*, 34, 393-388. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.58609>
- Rodríguez-Legendre, F., & Fernández-Cruz, F. J. (2024). The innovative competence of university teachers to improve learning: A comparative study of Bolivia, Spain and Mexico. *Research in Comparative and International Education*, 19(1), 91-111. <https://doi.org/10.1177/17454999231219616>

- Sarramona, J. (1970). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 31-40.
<https://doi.org/10.15581/004.12.24324>
- Shek, D. T. L., & Hollister, R. M. (Eds.). (2017). *University Social Responsibility and Quality of Life: A Global Survey of Concepts and Experiences* (Vol. 8). Springer Singapore.
<https://doi.org/10.1007/978-981-10-3877-8>
- Shivers, E., Ortiz, M., Jahn, A., & Wyburn-Powell, C. (2021). *Rapid Arctic sea ice loss events could occur during every month of the year; but the probability is highest between August and October and lowest in May*.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11681.07525>
- Steneck, N. H. (2006). Fostering integrity in research: Definitions, current knowledge, and future directions. *Science and Engineering Ethics*, 12(1), 53-74.
<https://doi.org/10.1007/PL00022268>
- Torre Griggs, D. (2012). Presentación. *Calidad en la Educación*, 36, 8-11. <https://doi.org/10.31619/caledu.n36.115>

- Van Berkum, M., Diederén, J., Buijsse, C. A. P., Boom, R. M., & Den Brok, P. J. (2024). Competencies in higher education: Identifying and selecting important competencies based on graduates & professionals in food technology. *European Journal of Engineering Education*, 49(3), 434-453.
<https://doi.org/10.1080/03043797.2023.2245768>
- Verdú-Pina, M., Lázaro-Cantabrana, J. L., Grimalt-Álvaro, C., & Usart, M. (2023). El concepto de competencia digital docente: Revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, 1-13.
<https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e11.4586>
- Viñoles-Cosentino, V., Sánchez-Caballé, A., & Esteve-Mon, F. M. (2022). Desarrollo de la Competencia Digital Docente en Contextos Universitarios. Una Revisión Sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2).
<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.001>

Yidana, M. B., & Aboagye, G. K. (2024). Towards developing a 21st century curriculum through the perspective of the community of inquiry (CoI) framework. *Cogent Social Sciences*, 10(1), 2364387. <https://doi.org/10.1080/23311886.2024.2364387>

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Jessica Lisbeth Sanchez Sanchez

<https://orcid.org/0009-0002-7183-8639>

Ministerio de Educación del Ecuador

jessical.sanchezs@educacion.gob.ec

La educación superior se fundamenta en principios pedagógicos que promueven la formación integral, el pensamiento crítico y el aprendizaje a lo largo de la vida

(Delors, 1996).

Introducción

La educación superior, en el contexto del siglo XXI, se enfrenta a un escenario caracterizado por profundos cambios sociales, tecnológicos, culturales y económicos que han transformado de manera significativa las formas de enseñar y aprender en la universidad (García-Domingo et al., 2025). Estas transformaciones han puesto en evidencia la necesidad de revisar y fortalecer los fundamentos pedagógicos que sustentan la docencia universitaria, con el fin de garantizar una formación pertinente, inclusiva y de calidad. En este marco, la pedagogía universitaria adquiere un papel central como disciplina orientadora de los procesos formativos, al

articular teoría, práctica e innovación educativa (García-Domingo et al., 2022).

Tradicionalmente, la educación superior se ha basado en modelos pedagógicos centrados en la transmisión de conocimientos, en los que el docente ocupaba un rol protagónico y el estudiante asumía una posición mayoritariamente pasiva (Rodríguez, 2017). Sin embargo, este enfoque ha mostrado limitaciones para responder a las demandas actuales de formación profesional, que requieren el desarrollo de competencias complejas, pensamiento crítico, capacidad de adaptación y aprendizaje permanente. Como resultado, la universidad contemporánea se ve impulsada a transitar hacia modelos pedagógicos más flexibles, dinámicos y centrados en el aprendizaje del estudiante (Dunker et al., 2023).

Los fundamentos pedagógicos de la educación superior se construyen a partir de diversas corrientes teóricas y enfoques educativos que han evolucionado en respuesta a los cambios en la comprensión del aprendizaje humano (Rivera Flores et al., 2025). Estas bases pedagógicas no solo orientan la práctica docente, sino que también influyen en el diseño curricular, la evaluación del aprendizaje y la organización institucional. En este sentido, comprender los fundamentos pedagógicos de la educación superior implica analizar cómo las teorías del aprendizaje, los enfoques pedagógicos

contemporáneos y los modelos curriculares se integran para mejorar la calidad de la enseñanza universitaria (Gamboa Solano et al., 2021).

Uno de los ejes centrales de la pedagogía universitaria actual es el reconocimiento del estudiante como protagonista de su proceso formativo. El aprendizaje centrado en el estudiante plantea un cambio de paradigma que redefine las relaciones pedagógicas en el aula universitaria, promoviendo la participación activa, la autonomía y la responsabilidad del alumnado en la construcción de su conocimiento (Rytzler & Magnússon, 2025). Este enfoque exige al docente universitario el diseño de experiencias de aprendizaje significativas, contextualizadas y orientadas al desarrollo integral del estudiante.

En coherencia con este enfoque, la formación por competencias se ha consolidado como un pilar fundamental de la educación superior contemporánea. La formación universitaria ya no se concibe únicamente como la adquisición de conocimientos teóricos, sino como el desarrollo integrado de saberes, habilidades, actitudes y valores que permitan al estudiante actuar eficazmente en contextos profesionales y sociales reales (Alzafari & Kratzer, 2019). La pedagogía universitaria, por tanto, debe orientar sus estrategias didácticas y evaluativas hacia el logro de competencias claramente definidas y evaluables.

El currículo universitario también ha experimentado transformaciones significativas como resultado de estos cambios pedagógicos. En la actualidad, se promueve un currículo orientado a resultados de aprendizaje, que permita evidenciar de manera clara los logros formativos alcanzados por los estudiantes (Li, 2025). Este enfoque curricular busca asegurar la coherencia entre los objetivos formativos, los contenidos, las metodologías de enseñanza y los sistemas de evaluación, fortaleciendo la transparencia y la calidad de los programas académicos.

Asimismo, los fundamentos pedagógicos de la educación superior están estrechamente vinculados con los procesos de aseguramiento de la calidad y acreditación institucional (Oroszi, 2020). La calidad educativa se ha convertido en una prioridad para las universidades, no solo como un requisito normativo, sino como un compromiso ético con la sociedad. Desde esta perspectiva, la pedagogía universitaria desempeña un rol clave en la mejora continua de los procesos formativos, al promover prácticas docentes reflexivas, innovadoras y basadas en evidencias.

Otro aspecto relevante en el análisis de los fundamentos pedagógicos de la educación superior es la atención a la diversidad y la inclusión educativa (Huerta Rosales et al., 2017). Las aulas universitarias contemporáneas son espacios heterogéneos en los que convergen estudiantes con diferentes trayectorias académicas, contextos

socioculturales, estilos de aprendizaje y necesidades educativas. La pedagogía universitaria debe responder a esta diversidad mediante enfoques inclusivos que garanticen la igualdad de oportunidades y el acceso equitativo al aprendizaje (Collazo, 2022).

Objetivo:

Analizar los principales fundamentos pedagógicos de la educación superior, identificando los enfoques pedagógicos contemporáneos, el aprendizaje centrado en el estudiante, la formación por competencias, el currículo universitario orientado a resultados y los procesos de calidad y acreditación, con el fin de comprender su impacto en la mejora de la docencia universitaria.

2.1. Enfoques pedagógicos contemporáneos

Los enfoques pedagógicos contemporáneos en la educación superior surgen como respuesta a las limitaciones de los modelos tradicionales de enseñanza, centrados en la transmisión unidireccional del conocimiento y en la memorización de contenidos (Brower et al., 2017). En el contexto actual, caracterizado por la sociedad del conocimiento, la globalización y la transformación digital, la pedagogía universitaria ha evolucionado hacia modelos que conciben el aprendizaje como un proceso activo, reflexivo y contextualizado, en el que el estudiante asume un rol protagónico.

Estos enfoques se fundamentan en aportes teóricos del constructivismo, el socioconstructivismo y los enfoques humanistas, los cuales destacan la importancia de la experiencia, la interacción social y la motivación en el aprendizaje (Mohamed-Amar et al., 2023). Desde esta perspectiva, el conocimiento no se transmite de manera mecánica, sino que se construye a partir de la participación activa del estudiante y su interacción con el entorno educativo.

Asimismo, los enfoques pedagógicos contemporáneos priorizan el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y éticas, necesarias para la formación integral del estudiante universitario (Rojas Orihuela & Núñez Rojas, 2025). La enseñanza se orienta hacia la comprensión profunda, la aplicación del conocimiento en contextos reales y el desarrollo del pensamiento crítico, superando los enfoques centrados exclusivamente en la acumulación de información.

Tabla 5

Características y descripciones del aprendizaje centrado en el estudiante

Característica	Descripción
Enfoque centrado en el estudiante	Reconoce al estudiante como sujeto activo y protagonista de su propio aprendizaje.

Aprendizaje significativo	Vincula los contenidos académicos con experiencias previas y contextos reales.
Metodologías activas	Fomenta la participación, el análisis crítico y la resolución de problemas.
Flexibilidad pedagógica	Atiende la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje.
Evaluación formativa y continua	Se orienta a la mejora del aprendizaje, más allá de la calificación.
Integración de la tecnología	Utiliza las TIC como apoyo al aprendizaje y al trabajo colaborativo.

Fuente: Elaboración propia.

Aportes de los enfoques pedagógicos contemporáneos a la educación superior

La implementación de estos enfoques ha generado importantes aportes a la educación superior. En primer lugar, favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, permitiendo que los estudiantes analicen, cuestionen y apliquen el conocimiento de manera autónoma (Sánchez-Pacheco et al., 2020). En segundo lugar, fortalecen la motivación y el compromiso estudiantil, al hacer que el aprendizaje sea relevante y significativo.

Además, estos enfoques contribuyen a la formación de profesionales con mayores capacidades de adaptación, trabajo colaborativo y

aprendizaje permanente, competencias esenciales en el actual contexto laboral y social. Asimismo, promueven una educación más inclusiva y equitativa, al reconocer la diversidad del estudiantado y adaptar las estrategias pedagógicas a sus necesidades (Yupelmi et al., 2025).

Limitaciones y desafíos de los enfoques pedagógicos contemporáneos

A pesar de sus múltiples aportes, los enfoques pedagógicos contemporáneos también presentan desafíos y limitaciones (Tolkatser, 2024). Uno de los principales es la resistencia al cambio, tanto por parte de algunos docentes como de las propias instituciones educativas, acostumbradas a modelos tradicionales de enseñanza.

Otra limitación es la insuficiente formación pedagógica del profesorado universitario, lo que dificulta la implementación efectiva de metodologías activas y sistemas de evaluación formativa. Asimismo, la sobrecarga laboral docente puede limitar el tiempo y los recursos necesarios para planificar experiencias de aprendizaje innovadoras (Tant & Watelain, 2016).

La infraestructura tecnológica insuficiente y las brechas digitales también representan un desafío, especialmente en contextos donde el acceso a recursos tecnológicos es limitado. Estas condiciones pueden

afectar la equidad y la calidad de los procesos educativos (Gallo Macías et al., 2025).

Criterios para la implementación efectiva en la educación superior

Para que los enfoques pedagógicos contemporáneos se implementen de manera efectiva en la educación superior, es necesario considerar algunos criterios fundamentales (Gudoniene et al., 2025):

- Formación pedagógica continua del docente universitario.
- Diseño curricular coherente con los enfoques centrados en el aprendizaje.
- Uso planificado y crítico de metodologías activas.
- Evaluación alineada con los resultados de aprendizaje y las competencias.
- Apoyo institucional y políticas educativas favorables a la innovación.

Ilustración 6

Enfoques pedagógicos contemporáneos en la educación superior



La figura representa los principales enfoques pedagógicos contemporáneos aplicados en la educación superior. Se destaca el aprendizaje centrado en el estudiante como eje del proceso educativo. Asimismo, se evidencian el uso de metodologías activas y la promoción del aprendizaje significativo. La imagen integra la flexibilidad pedagógica y la evaluación formativa como elementos clave. *Nota.*

2.2. Aprendizaje centrado en el estudiante

El aprendizaje centrado en el estudiante constituye uno de los principios pedagógicos fundamentales de la educación superior contemporánea (Bravo et al., 2022). Este enfoque representa un cambio profundo respecto a los modelos tradicionales de enseñanza, al desplazar el foco desde la transmisión del conocimiento hacia la construcción activa del aprendizaje por parte del estudiante. En este marco, el estudiante asume un rol protagónico, mientras que el docente actúa como mediador y facilitador del proceso educativo.

En la educación superior del siglo XXI, caracterizada por la diversidad estudiantil y la complejidad del conocimiento, el aprendizaje centrado en el estudiante responde a la necesidad de formar profesionales autónomos, críticos y capaces de aprender de manera permanente (Hans Hagelsieb, 2025). Este enfoque reconoce que cada estudiante posee experiencias, conocimientos previos, motivaciones y estilos de aprendizaje diferentes, los cuales deben ser considerados en el diseño de las estrategias pedagógicas para favorecer aprendizajes significativos y pertinentes.

Desde una perspectiva teórica, el aprendizaje centrado en el estudiante se sustenta en aportes del constructivismo y el socioconstructivismo, que conciben el aprendizaje como un proceso activo de construcción de significados (Cheng & Chen, 2022). Asimismo, los enfoques humanistas destacan la importancia de la

dimensión afectiva y motivacional, resaltando el valor de un clima educativo basado en el respeto, la confianza y la participación.

Tabla 6

Dimensiones del proceso formativo orientado al estudiante

Característica	Descripción
Estudiante como sujeto activo	Reconoce al estudiante como protagonista y responsable de su propio aprendizaje.
Autonomía y autorregulación	Promueve la toma de decisiones y el control del proceso formativo por parte del estudiante.
Aprendizaje significativo	Vincula los contenidos con experiencias reales y conocimientos previos.
Trabajo colaborativo	Fomenta la interacción social y el aprendizaje compartido.
Atención a la diversidad	Considera los distintos estilos y ritmos de aprendizaje.
Evaluación formativa	Utiliza la evaluación como herramienta para la mejora continua del aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

Aportes del aprendizaje centrado en el estudiante a la educación superior

La implementación de este enfoque ha generado importantes aportes en la educación superior. En primer lugar, contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, permitiendo que los estudiantes analicen, cuestionen y apliquen el conocimiento de manera consciente (Area & Guarro, 2012). Asimismo, fortalece la motivación y el compromiso estudiantil, al hacer que el aprendizaje sea relevante y conectado con los intereses del alumnado.

Además, el aprendizaje centrado en el estudiante favorece el desarrollo de competencias transversales como la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas, competencias esenciales para el desempeño profesional y social. Este enfoque también promueve una mayor responsabilidad del estudiante sobre su proceso formativo, preparándolo para el aprendizaje a lo largo de la vida (González García, 2018).

Tabla 7
Ventajas educativas del aprendizaje autónomo y significativo

Ventaja	Descripción
Participación activa	Favorece la implicación directa del estudiante en su proceso de aprendizaje.
Mayor motivación	Incrementa el interés y el compromiso con las actividades académicas.
Desarrollo de la autonomía	Fortalece habilidades metacognitivas y la capacidad de autorregulación.

Aprendizajes significativos	Genera aprendizajes más profundos, comprensivos y duraderos.
Educación inclusiva	Facilita la adaptación a contextos educativos diversos y heterogéneos.

Fuente: Elaboración propia.

Limitaciones y desafíos del aprendizaje centrado en el estudiante

A pesar de sus múltiples beneficios, el aprendizaje centrado en el estudiante presenta ciertos desafíos y limitaciones. Uno de los principales es la resistencia al cambio por parte de algunos docentes y estudiantes acostumbrados a modelos tradicionales (Martínez Camacho, 2015). Asimismo, la implementación de este enfoque requiere una formación pedagógica sólida del profesorado universitario, lo cual no siempre está garantizado.

Otro desafío es la demanda de tiempo y planificación, ya que diseñar experiencias de aprendizaje centradas en el estudiante implica un mayor esfuerzo en la preparación de actividades y materiales. Además, las condiciones institucionales, como grupos numerosos o limitaciones de infraestructura, pueden dificultar su aplicación efectiva (Santoveña-Casal & López, 2024).

Evaluación en el aprendizaje centrado en el estudiante

En este enfoque, la evaluación se concibe como un proceso formativo y continuo, orientado a acompañar el aprendizaje del estudiante. Se

priorizan estrategias de evaluación auténtica, que permitan valorar el desempeño real del estudiante en contextos significativos (Game Mendoza et al., 2025). La retroalimentación constante se convierte en un elemento clave para la mejora del aprendizaje y el desarrollo de la autorregulación.

Criterios para la implementación efectiva en la educación superior

Para una implementación adecuada del aprendizaje centrado en el estudiante, es necesario considerar los siguientes aspectos:

- Formación pedagógica continua del docente universitario.
- Diseño curricular flexible y coherente con este enfoque.
- Uso de metodologías activas alineadas con los objetivos formativos.
- Evaluación coherente con los resultados de aprendizaje.
- Apoyo institucional y políticas educativas que favorezcan la innovación.

Ilustración 7
Aprendizaje centrado en el estudiante



La figura ilustra el enfoque del aprendizaje centrado en el estudiante como eje del proceso educativo. Destaca al estudiante como sujeto activo, autónomo y responsable de su formación. Se representan principios como el aprendizaje significativo, el trabajo colaborativo y la atención a la diversidad. Asimismo, se enfatiza la evaluación formativa como herramienta de mejora continua. ***Nota.***

2.3. Formación por competencias

La formación por competencias se ha consolidado como uno de los enfoques centrales de la educación superior contemporánea, al responder de manera directa a las demandas de una sociedad caracterizada por el cambio constante, la complejidad del conocimiento y la necesidad de aprendizaje permanente (Luje Pozo et al., 2025). Este enfoque propone una concepción integral de la formación universitaria, en la que el aprendizaje no se limita a la adquisición de contenidos teóricos, sino que se orienta al desarrollo articulado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten al estudiante actuar de manera eficaz y ética en contextos profesionales y sociales reales.

En contraste con los modelos tradicionales centrados en contenidos, la formación por competencias pone el énfasis en lo que el estudiante es capaz de hacer con lo que sabe (Harden, 2007). Desde esta perspectiva, el aprendizaje adquiere sentido cuando el estudiante logra movilizar sus saberes para resolver problemas, tomar decisiones fundamentadas y responder a situaciones complejas propias de su campo disciplinar. Este cambio de enfoque implica una transformación profunda de la planificación curricular, las estrategias didácticas y los sistemas de evaluación en la educación superior (Tam, 2014).

La formación por competencias se sustenta en aportes teóricos provenientes del constructivismo, el aprendizaje significativo y los enfoques socioculturales del aprendizaje. Estas corrientes coinciden en que el conocimiento se construye activamente y se fortalece cuando se aplica en contextos auténticos. En este sentido, el aprendizaje universitario debe propiciar experiencias que permitan al estudiante integrar teoría y práctica, reflexionar sobre su desempeño y desarrollar progresivamente niveles superiores de competencia (Abeky et al., 2025).

➤ **Dimensión formativa del enfoque por competencias**

En el plano formativo, la educación basada en competencias busca desarrollar en el estudiante una comprensión integrada del conocimiento. El aprendizaje se construye mediante la interacción entre teoría y práctica, permitiendo que el estudiante comprenda no solo el “qué” del saber, sino también el “cómo” y el “para qué” de su aplicación. Esta dimensión formativa favorece la consolidación de aprendizajes duraderos y contextualizados (Fialho et al., 2023).

Asimismo, el enfoque por competencias promueve procesos de aprendizaje graduales, en los que el estudiante avanza desde niveles básicos de desempeño hacia niveles más complejos y autónomos. Este progreso permite una formación universitaria más coherente con

los procesos reales de desarrollo profesional y personal (Mahalingam, 2025).

Ilustración 8

Dimensión formativa del enfoque por competencias en la educación superior



La figura presenta la dimensión formativa del enfoque por competencias como un eje fundamental del proceso educativo. Se destaca el desarrollo integral del estudiante mediante la articulación de conocimientos, habilidades y actitudes. Asimismo, se resalta el aprendizaje significativo vinculado a contextos reales de actuación

profesional. La imagen enfatiza la evaluación formativa como estrategia de retroalimentación continua. *Nota.*

➤ **Alcances pedagógicos en la educación superior**

Desde el punto de vista pedagógico, la formación por competencias amplía las posibilidades de diseño de experiencias de aprendizaje. Las actividades formativas se estructuran en torno a situaciones problemáticas, proyectos integradores y escenarios auténticos que requieren la aplicación coordinada de diversos saberes (Hendel & Lewis, 2005). Esta lógica pedagógica favorece la participación activa del estudiante y fortalece su capacidad de análisis y toma de decisiones.

Además, este enfoque contribuye a una mayor coherencia entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, al orientar todos los componentes del proceso formativo hacia el logro de desempeños esperados (Puerta-Guardo et al., 2025). Esta alineación pedagógica permite una mayor claridad en los objetivos educativos y en las expectativas de aprendizaje.

➤ **Incidencia en la experiencia del estudiante universitario**

La formación por competencias transforma significativamente la experiencia educativa del estudiante universitario. El estudiante asume un rol más activo y reflexivo, participando en procesos de autoanálisis, evaluación del desempeño y toma de decisiones sobre

su aprendizaje (Chappell et al., 2025). Esta experiencia fomenta el desarrollo de la autonomía, la responsabilidad y la capacidad de aprendizaje permanente.

Asimismo, el enfoque por competencias favorece la construcción de una identidad profesional progresiva, al permitir que el estudiante se reconozca como sujeto en formación, capaz de enfrentar desafíos propios de su campo disciplinar (French et al., 2025). Esta vivencia fortalece la motivación y el sentido de pertenencia al proceso formativo.

➤ **Tensiones y desafíos de implementación**

La adopción de la formación por competencias en la educación superior también genera tensiones que deben ser analizadas críticamente. Una de ellas se relaciona con la complejidad del diseño curricular, ya que la definición y articulación de competencias requiere acuerdos académicos y una planificación rigurosa (Su & Wood, 2023). Sin una comprensión compartida del enfoque, existe el riesgo de aplicaciones fragmentadas o superficiales.

Otra tensión se vincula con las prácticas evaluativas, ya que valorar el desarrollo de competencias implica el uso de instrumentos diversos y procesos de evaluación continuos, lo que demanda tiempo, formación docente y recursos institucionales (Putri et al., 2024).

Estas exigencias pueden generar dificultades en contextos con alta carga académica o limitaciones estructurales.

Tabla 8
Retos para la implementación del enfoque por competencias

Tensión o desafío	Descripción
Complejidad del diseño curricular	La definición y articulación de competencias exige acuerdos académicos y una planificación rigurosa. La falta de una comprensión compartida del enfoque puede derivar en aplicaciones fragmentadas o superficiales.
Prácticas evaluativas	La evaluación de competencias requiere instrumentos variados y procesos continuos, lo que demanda mayor tiempo, formación docente y recursos institucionales, especialmente en contextos con limitaciones estructurales.

Fuente: Elaboración propia.

2.4. Currículo universitario orientado a resultados

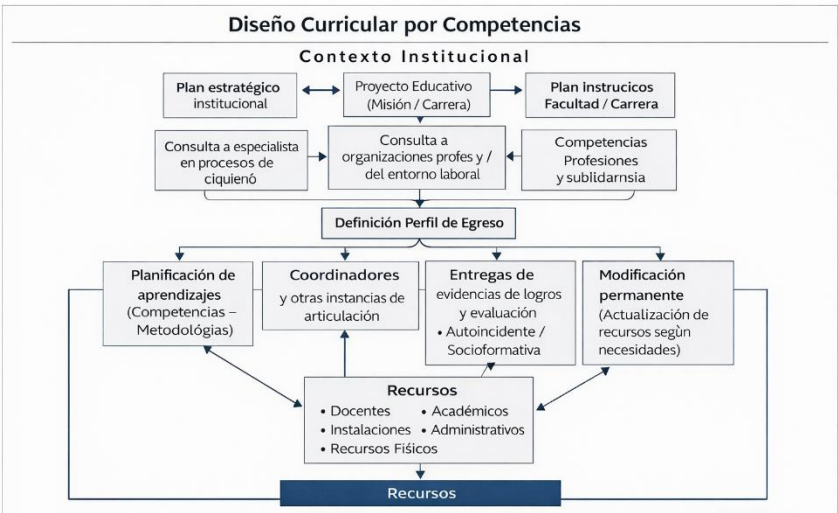
El currículo universitario orientado a resultados constituye una de las transformaciones más relevantes en la organización académica de la educación superior contemporánea (Huasco Mañay, 2025). Este enfoque curricular desplaza el énfasis desde la planificación basada

en contenidos hacia la definición explícita de los aprendizajes que se espera que el estudiante logre al finalizar su proceso formativo. En consecuencia, el currículo deja de ser un listado de asignaturas para convertirse en un sistema articulado que orienta la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación hacia logros formativos verificables (Ayala, 2021).

Desde una perspectiva conceptual, el currículo orientado a resultados se fundamenta en la idea de coherencia formativa. Los propósitos educativos, las experiencias de aprendizaje y los mecanismos de evaluación se articulan en función de resultados claramente definidos, lo que permite una mayor transparencia en los procesos formativos. Esta orientación favorece que tanto docentes como estudiantes comprendan con claridad el sentido de la formación universitaria y los aprendizajes esperados en cada etapa del proceso educativo (Schmal S & Ruiz-Tagle A, 2008).

Ilustración 9

Modelo institucional para el diseño curricular por competencias



La imagen presenta un esquema del diseño curricular por competencias, donde se muestra cómo el contexto institucional (planes estratégicos, proyecto educativo y demandas del entorno laboral) orienta la definición del perfil de egreso. A partir de este perfil, se articulan la planificación de aprendizajes, la evaluación por evidencias, la coordinación académica y la actualización permanente del currículo, todo ello sustentado en diversos recursos humanos, académicos y administrativos. *Nota.*

Sentido formativo del currículo orientado a resultados

En el plano formativo, este enfoque curricular prioriza el impacto real del proceso educativo en el desarrollo del estudiante. El aprendizaje

se concibe como un proceso progresivo, en el que cada experiencia académica contribuye de manera intencional al logro de resultados de aprendizaje previamente establecidos (Sánchez Díaz & Morgado, 2024). Esta lógica permite asegurar que la formación universitaria no dependa únicamente del cumplimiento de contenidos, sino del desarrollo efectivo de capacidades académicas, profesionales y personales.

Asimismo, el currículo orientado a resultados favorece una visión integral del aprendizaje, al considerar no solo los conocimientos disciplinares, sino también habilidades cognitivas, comunicativas, éticas y sociales (Ortiz Ocaña, 2022). De este modo, el currículo se convierte en un instrumento que orienta la formación integral del estudiante, alineando los propósitos académicos con las demandas del contexto social y profesional.

Tabla 9

Componentes formativos del currículo orientado a resultados

Aspecto formativo	Descripción
Enfoque en resultados de aprendizaje	El currículo prioriza el impacto real del proceso educativo, orientando cada experiencia académica al logro de resultados de aprendizaje previamente definidos.

Aprendizaje progresivo	El aprendizaje se concibe como un proceso continuo, donde cada actividad contribuye de manera intencional al desarrollo del estudiante.
Desarrollo integral	No se limita al cumplimiento de contenidos, sino al fortalecimiento de capacidades académicas, profesionales y personales.
Visión integral del aprendizaje	Integra conocimientos disciplinares junto con habilidades cognitivas, comunicativas, éticas y sociales.
Vinculación con el contexto	Alinea los propósitos formativos con las demandas sociales y profesionales, fortaleciendo la pertinencia de la formación universitaria.

Fuente: Elaboración propia

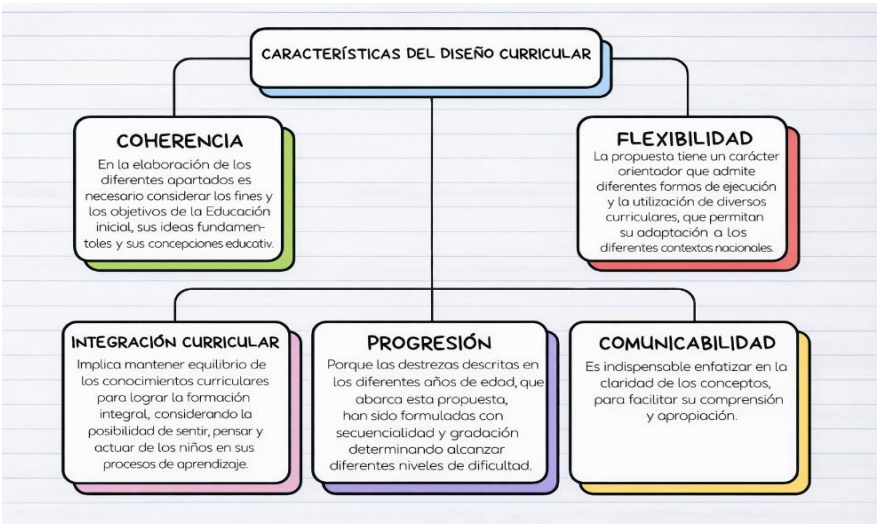
Organización académica y coherencia interna

Desde el punto de vista de la organización académica, el currículo orientado a resultados promueve una mayor coherencia interna entre los distintos componentes del plan de estudios (Martínez Iñiguez et al., 2019). Las asignaturas dejan de funcionar como unidades aisladas y se integran en una estructura articulada, en la que cada una contribuye de manera específica al perfil de egreso del estudiante.

La definición de resultados de aprendizaje permite también identificar redundancias, vacíos formativos y desarticulaciones curriculares, facilitando procesos de revisión y mejora continua (Turpo-Gebera et al., 2020).

Ilustración 10

Mapa conceptual de la coherencia interna del plan de estudios universitario



El mapa conceptual permite comprender la relación entre asignaturas, secuenciación de contenidos y progresión del aprendizaje, evidenciando cómo la organización académica favorece la continuidad y profundidad del proceso formativo a lo largo de la carrera universitaria. *Nota.*

Incidencia en la práctica docente universitaria

El enfoque curricular orientado a resultados tiene un impacto directo en la práctica docente. El profesor universitario debe planificar sus asignaturas a partir de los resultados de aprendizaje definidos, seleccionando contenidos, metodologías y actividades que

contribuyan de manera efectiva a su logro (Vaillant & Cardozo-Gaibisso, 2017). Esta planificación exige una reflexión pedagógica más profunda y una mayor intencionalidad en el diseño de las experiencias de aprendizaje.

Asimismo, este enfoque favorece una mayor alineación entre la enseñanza y la evaluación. La evaluación deja de centrarse exclusivamente en la verificación de contenidos para orientarse hacia la evidencia del logro de los resultados de aprendizaje (Balladares-Burgos & Valverde-Berrocoso, 2022). Esto implica valorar el desempeño del estudiante de manera más integral y contextualizada, fortaleciendo la función formativa de la evaluación.

Ilustración 11

Relación entre planificación docente, enseñanza y evaluación en la universidad

OBJETIVOS	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	EVALUACIÓN PARA APRENDIZAJE
¿CÓMO FUNCIONA?	Evaluando al final los resultados obtenidos del proceso de aprendizaje.	Evaluando al alumno durante el proceso de aprendizaje.
¿QUIÉNES PARTICIPAN?	Docentes, directivos, y el estudiante.	El docente y el estudiante.
¿CUÁL ES SU PROPÓSITO?	La mejora continua: optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de lo que el alumno reporta mientras aprende.	Comprobar resultados: obtener un registro puntual y verídico de los conocimientos aprendidos al final del curso.
¿QUÉ BENEFICIOS OFRECEN?	Potenciar el proceso de enseñanza a partir de la evaluación pedagógica continua, analizando los riesgos, pero también las oportunidades para mejorar la calidad educativa.	Obtener resultados confiables para que los actores involucrados en el aprendizaje (alumnos, docentes, instituciones y padres de familia) puedan tomar mejores decisiones en los siguientes ciclos educativos.
¿QUÉ TIPO DE EVALUACIÓN ES MEJOR?	Ambos modelos de evaluación pedagógica son importantes y ninguno es mejor que otro, sino que interactúan coordinadamente, aportando cada uno sus instrumentos de medición para dar como resultado una educación integral de alta calidad.	

El esquema visualiza cómo la práctica docente universitaria se ve impactada por la necesidad de planificar la enseñanza en coherencia con los resultados de aprendizaje y los procesos de evaluación. La imagen permite evidenciar que la labor docente requiere intencionalidad pedagógica, coherencia metodológica y evaluación alineada. *Nota.*

2.5. Calidad educativa y acreditación

La calidad educativa se ha convertido en uno de los ejes centrales de la educación superior contemporánea, tanto por las exigencias sociales de una formación pertinente como por la necesidad institucional de garantizar procesos formativos sólidos, coherentes y socialmente responsables (Alvarado Guzmán et al., 2024). En este contexto, la calidad ya no se entiende únicamente como excelencia académica, sino como la capacidad de las instituciones universitarias para cumplir su misión formativa, responder a las demandas del entorno y generar impacto positivo en la sociedad.

La noción de calidad educativa en la educación superior es compleja y multidimensional. Abarca aspectos pedagógicos, curriculares, institucionales, organizativos y éticos, así como los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes (Moreno-Aguirre & Báez-Sepúlveda, 2023). Desde esta perspectiva, la calidad no se limita a los productos finales del proceso educativo, sino que incluye también

los procesos, las condiciones y las decisiones que configuran la experiencia formativa universitaria.

En las últimas décadas, la preocupación por la calidad ha impulsado el desarrollo de sistemas de evaluación y acreditación, orientados a garantizar estándares mínimos y promover la mejora continua de las instituciones de educación superior. Estos sistemas han adquirido relevancia tanto a nivel nacional como internacional, convirtiéndose en referentes para la planificación académica, la gestión institucional y la rendición de cuentas ante la sociedad (Salas Durazo, 2013).

Rasgos distintivos de la calidad educativa en la educación superior

La calidad educativa en el ámbito universitario presenta una serie de rasgos que permiten comprender su complejidad y alcance:

Enfoque integral, que abarca docencia, currículo, investigación, vinculación y gestión institucional (Enríquez Sarría et al., 2021).

- Orientación al aprendizaje y al estudiante, priorizando resultados formativos verificables.
- Carácter contextualizado, ajustado a la misión, visión y realidad de cada institución.
- Vinculación con la responsabilidad social universitaria.
- Sustento en procesos sistemáticos de evaluación y autoevaluación.

- Estos rasgos evidencian que la calidad educativa trasciende el cumplimiento normativo y se orienta al fortalecimiento real de los procesos formativos.

Tabla 10

Dimensiones del alcance de la acreditación universitaria

Alcance de la acreditación	Descripción
Reconocimiento público	Evidencia el cumplimiento de estándares académicos y de calidad ante organismos externos.
Credibilidad institucional	Fortalece la confianza de la sociedad en la institución de educación superior.
Planificación estratégica	Orienta la toma de decisiones y el mejoramiento continuo de la gestión académica.
Mejora de la docencia	Impulsa la actualización pedagógica y la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Articulación educativa	Facilita la integración con sistemas nacionales e internacionales de educación superior.

Fuente: Elaboración propia

Delimitaciones y alcances reales de la calidad y la acreditación

Es importante reconocer que la calidad educativa y la acreditación presentan delimitaciones que deben ser analizadas críticamente:

- No garantizan por sí solas la excelencia pedagógica.
- Pueden centrarse excesivamente en indicadores formales si no se gestionan adecuadamente.
- Requieren interpretación contextual para evitar homogeneización institucional.
- Dependen del compromiso real de los actores universitarios.
- Estas delimitaciones evidencian la necesidad de comprender la acreditación como un medio y no como un fin en sí mismo.

Ilustración 12

Articulación del enfoque por competencias y la calidad educativa



La figura representa la relación entre la gestión del cambio, el modelo de formación por competencias y la actuación del personal docente en la educación superior. Se destaca la importancia de una formación crítica y reflexiva centrada en el estudiante como eje del proceso formativo. Asimismo, se evidencia la necesidad de que el currículo se ajuste a las demandas internacionales y favorezca la movilidad académica. *Nota.*

Síntesis del capítulo

El presente capítulo ha abordado los fundamentos pedagógicos que orientan la educación superior en el contexto contemporáneo, destacando la necesidad de una transformación profunda de los modelos educativos tradicionales. A lo largo del capítulo se ha analizado cómo los enfoques pedagógicos contemporáneos, el aprendizaje centrado en el estudiante, la formación por competencias, el currículo universitario orientado a resultados y la calidad educativa constituyen pilares fundamentales para la mejora de la docencia universitaria.

Se ha evidenciado que la pedagogía universitaria actual prioriza el aprendizaje activo, significativo y contextualizado, reconociendo al estudiante como protagonista de su proceso formativo. Asimismo, la formación por competencias y el currículo orientado a resultados permiten articular la formación académica con las demandas

profesionales y sociales, fortaleciendo la coherencia y pertinencia de los programas universitarios.

Finalmente, la calidad educativa y la acreditación se consolidan como mecanismos clave para garantizar la mejora continua, la transparencia institucional y la responsabilidad social de la educación superior. En conjunto, estos fundamentos pedagógicos configuran un marco integral que orienta la educación universitaria hacia una formación de calidad, inclusiva y comprometida con el desarrollo humano y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aibekkyzy, S. P., Atmaca, T., Sarsenbaikyzy, S. G., & Kadyrovna, S. K. (2025). Pedagogical approaches to teaching soft skills in higher education contexts. *Cogent Education*, 12(1), 2571683. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2571683>
- Alvarado Guzmán, L. L., Hoyos, N. E., Uribe Gartner, C., & Cortés, J. (2024). Modelos de práctica docente de futuros profesores de física: Entre normativas y posibilidades. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 55, 296-312. <https://doi.org/10.17227/ted.num55-18770>
- Alzafari, K., & Kratzer, J. (2019). Challenges of implementing quality in European higher education: An expert perspective. *Quality in Higher Education*, 25(3), 261-288. <https://doi.org/10.1080/13538322.2019.1676963>
- Area, M., & Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: Fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación*

<https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.977>

Ayala, R. (2021). Un zoom a la educación virtual: Biopolítica y aprendizaje centrado en el estudiante. *Educación Médica*, 22(3), 177-180.

<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2021.01.004>

Balladares-Burgos, J., & Valverde-Berrocoso, J. (2022). El modelo tecnopedagógico TPACK y su incidencia en la formación docente: Una revisión de la literatura. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 63-72.
<https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp63-72>

Bravo, B., Pesa, M., & Braunmüller, M. (2022). IDAS: Una metodología de enseñanza centrada en el estudiante para favorecer el aprendizaje de la física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 44, e20210326.
<https://doi.org/10.1590/1806-9126-rbef-2021-0326>

Brower, A. M., Humphreys, D., Karoff, R., & Kallio, S. (2017). Designing quality into direct-assessment competency-based

education. *The Journal of Competency-Based Education*, 2(2), e01043. <https://doi.org/10.1002/cbe2.1043>

Chappell, K., Witt, S., Wren, H., Hampton, L., Woods, P., Swinford, L., & Hampton, M. (2025). Re-Creating Higher Education Pedagogy by Making Materiality and Spatiality Matter. *The Journal of Creative Behavior*, 59(1), e619. <https://doi.org/10.1002/jocb.619>

Cheng, H.-Y., & Chen, L. (2022). Investigating how student-centered and teacher-centered teaching paradigms relate to the academic motivation and learning behaviors of secondary school students in China (*Explorando las relaciones entre los modelos pedagógicos centrados en el estudiante y centrados en el docente y la motivación académica y conductas de aprendizaje de los estudiantes de secundaria en China*). *Journal for the Study of Education and Development: Infancia y Aprendizaje*, 45(4), 906-938. <https://doi.org/10.1080/02103702.2022.2096299>

Collazo, M. (2022). Currículo universitario y calidad de la educación. Aportes teóricos y metodológicos para la investigación de los campos de formación. *Revista Educación Superior y Sociedad* (ESS), 34(1).
<https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.538>

Dunker, E. B., Bedin, E., & Pino, J. C. D. (2023). aprendizaje a través de la investigación centrada en el estudiante: la construcción de la identidad crítico-científica en la enseñanza de la química. *paradigma*, 296-321.
<https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.p296-321.id1214>

Enríquez Sarria, V. J., Romero Diaz, A. D., Vargas Quispe, G., & Berrocal Villegas, S. (2021). Evaluación de la calidad educativa como instrumento para acreditación en institución educativa. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2589>

Fialho, I., Cid, M., & Coppi, M. (2023). Pedagogical Assessment in Higher Education: The Importance of Training. *Education*

Sciences, 13(12), 1248.

<https://doi.org/10.3390/educsci13121248>

French, S., Bone, E. K., Deneen, C. D., & Prosser, M. (2025).

Reaffirming the importance of relational pedagogies in higher education: Educators' experiences during the COVID-19 pandemic. *Teaching in Higher Education*, 30(8), 1991-2008.

<https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2507262>

Gallo Macías, G. G., Sánchez Macías, R. E., & Viteri-Guevara, X. O.

(2025). Fundamentos pedagógicos de la investigación científica en la educación superior. Una revisión sistemática.

RECIAMUC, 9(4), 523-537.

[https://doi.org/10.26820/reciamuc/9.\(4\).diciembre.2025.523-](https://doi.org/10.26820/reciamuc/9.(4).diciembre.2025.523-537)

[537](https://doi.org/10.26820/reciamuc/9.(4).diciembre.2025.523-537)

Gamboa Solano, L., Guevara Mora, M. G., Mena, A., & Umaña

Mata, A. C. (2021). Aspectos por considerar para integrar el enfoque de resultados de aprendizaje en el diseño curricular universitario. *Innovaciones Educativas*, 23(34), 150-165.

<https://doi.org/10.22458/ie.v23i34.3474>

Game Mendoza, K. M., Loor Briones, W. V., Vinueza Burgos, G. del C., Icaza Rivera, D. P., & Macías Alvarado, N. J. (2025). *Modelo de evaluación del componente pedagógico desde la formación inicial del docente para una institución de educación superior*.

<https://doi.org/10.5281/ZENODO.17577055>

García-Domingo, B., Congosto Luna, E., & Fernández-Díaz, M. J. (2022). Análisis comparativo del impacto de los Procesos de Acreditación Universitaria en la Organización y Gestión de los Títulos de Grado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 74(3), 83-102. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95985>

García-Domingo, B., López-Escribano, C., & Rodríguez-Mantilla, J. M. (2025). Accreditation processes and their impact on improvements in the organisation and management of Spanish university degrees: Student assessment. *Quality in Higher Education*, 31(3), 321-341. <https://doi.org/10.1080/13538322.2025.2576322>

- González García, V. (2018). La coherencia curricular en la Educación Superior: Algunas reflexiones. *Revista Educación*, 844-871.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.28515>
- Gudoniene, D., Staneviciene, E., Huet, I., Dickel, J., Dieng, D., Degroote, J., Rocio, V., Butkiene, R., & Casanova, D. (2025). Hybrid Teaching and Learning in Higher Education: A Systematic Literature Review. *Sustainability*, 17(2), 756.
<https://doi.org/10.3390/su17020756>
- Hans Hagelsieb, F. (2025). Integrando la ética en la formación universitaria: Un imperativo contemporáneo. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(30). <https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2337>
- Harden, R. M. (2007). Outcome-Based Education: The future is today. *Medical Teacher*, 29(7), 625-629.
<https://doi.org/10.1080/01421590701729930>
- Hendel, D. D., & Lewis, D. R. (2005). Quality assurance of higher education in transition countries: Accreditation - accountability and assessment. *Tertiary Education and*

<https://doi.org/10.1080/13583883.2005.9967149>

Huasco Mañay, A. L. (2025). Teorías fundamentales que sustentan un modelo pedagógico y Teorías Curriculares: Revisión sistemática.: Fundamental theories supporting a pedagogical model and Curriculum Theories: a systematic review. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando*, 6(1).
<https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.417>

Huerta Rosales, M., Penadillo Lirio, R., & Kaqui Valenzuela, M. (2017). Construcción del currículo universitario con enfoque por competencias. Una experiencia participativa de 24 carreras profesionales de la UNASAM. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 83-106.
<https://doi.org/10.35362/rie740609>

Li, I. H. (2025). Comparative analysis of institutional accreditation systems in higher education: Paraguay, Argentina and Chile. *Seminars in Medical Writing and Education*, 4, 727.
<https://doi.org/10.56294/mw2025727>

- Luje Pozo, D. I., Jurado Aillón, M. A., Cadena Peñafiel, T. J., Bustamante Carrera, P. S., & Cuascota Mendez, R. S. (2025). Modelos pedagógicos más frecuentes en la educación superior del Ecuador: Instituto Superior Tecnológico Universitario Libertad. *Revista Ciencias de la Educación y el Deporte*, 3(1), 297-310.
<https://doi.org/10.70262/rced.v3i1.2025.96>
- Mahalingam, T. (2025). Program learning outcome assessment: A scalable framework for quality assurance in outcome-based education. *Quality Assurance in Education*, 1-18.
<https://doi.org/10.1108/QAE-07-2025-0215>
- Martínez Camacho, M. (2015). Los fundamentos pedagógicos que sustenta la práctica docente de los profesores que ingresan y egresan de la Maestría en Intervención Socioeducativa. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(15).
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2015.15.146>
- Martínez Iñiguez, J. E., Tobón, S., & López Ramírez, E. (2019). Currículo: Un análisis desde un enfoque socioformativo. *IE*

Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 10(18),
43-63. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.200

Mohamed-Amar, R., Mohamed-Amar, H., & Mohamed Amar, A.
(2023). El Aprendizaje Basado en Problemas como
instrumento catalizador de competencias del discente
universitario: Problem Based Learning as an instrument to
catalyst competences of university students. *REVISTA
CIENTÍFICA ECOCIENCIA*, 10, 148-166.
<https://doi.org/10.21855/ecociencia.100.871>

Moreno-Aguirre, J., & Báez-Sepúlveda, M. (2023). Ética
Profesional, Disidencia e Incidencia en la Formación Docente
Contemporánea. *Revista Docencia Universitaria*, 25(1).
<https://doi.org/10.18273/revdu.v25n1-2024001>

Oroszi, T. (2020). Competency-Based Education. *Creative
Education*, 11(11), 2467-2476.
<https://doi.org/10.4236/ce.2020.1111181>

- Ortiz Ocaña, A. L. (2022). Componentes del currículo: Propósitos formativos y contenidos de aprendizaje. *Sophia*, 18(1).
<https://doi.org/10.18634/sophiaj.18v.1i.1018>
- Puerta-Guardo, F. A., Cantillo-Orozco, A. S., Castillo-Loaiza, J. L., Narváez-Grisales, J. A., & Molina-Guerrero, C. J. (2025). Quality in Higher Education Institutions as a Transversal Tool in Institutional Accreditation: A Bibliometric Review. *European Journal of Educational Research*, 15(1), 19-38.
<https://doi.org/10.12973/eu-jer.15.1.19>
- Putri, I. G. A. P. E., Widdop Quinton, H., & Selkrig, M. (2024). Reshaping teaching in higher education through a mandala of creative pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 29(8), 2075-2094. <https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2193665>
- Rivera Flores, D. G., Naula Sánchez, D. N., Laura Inés Criollo Barrera, L. I., & Camacho Estrada, S. N. (2025). Aptitudes Vocacionales y Calidad de Vida Estudiantil: Un Estudio en el Contexto Académico Contemporáneo. *Revista Inclusiones*, 12(1), 92-110. <https://doi.org/10.58210/fprc3575>

- Rodríguez, B. (2017). Análisis histórico tendencial del proceso de formación permanente docente para la atención a la diversidad funcional a través de la inclusión en los Liceos. *Itinerario Educativo*, 30(68), 149. <https://doi.org/10.21500/01212753.2953>
- Rojas Orihuela, M. Y., & Núñez Rojas, N. (2025). El currículo universitario desde el enfoque socioformativo: El caso de una universidad peruana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e25.5014>
- Rytzler, J., & Magnússon, G. (2025). Bildung, Didaktik, and the pedagogy of higher education. *Teaching in Higher Education*, 30(7), 1806-1818. <https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2487776>
- Salas Durazo, I. A. (2013). La acreditación de la calidad educativa y la percepción de su impacto en la gestión académica: El caso de una institución del sector no universitario en México.

Calidad En La Educación, 38, 305-333.

<https://doi.org/10.4067/S0718-45652013000100009>

Sánchez Díaz, M. N., & Morgado, B. (2024). 'With arms wide open'.

Inclusive pedagogy in higher education in Spain. *Disability*

& Society, 39(7), 1800-1820.

<https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2162858>

Sánchez-Pacheco, C., García-Balladares, E., & Ajila-Méndez, I.

(2020). Enfoque pedagógico: La gamificación desde una perspectiva comparativa con las teorías del aprendizaje. 593

Digital Publisher CEIT, 4(5), 47-55.

<https://doi.org/10.33386/593dp.2020.4.202>

Santoveña-Casal, S., & López, S. R. (2024). Mapping of digital

pedagogies in higher education. *Education and Information*

Technologies, 29(2), 2437-2458.

<https://doi.org/10.1007/s10639-023-11888-1>

Schmal S, R., & Ruiz-Tagle A, A. (2008). una metodología para el

diseño de un currículo orientado a las competencias.

Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería, 16(1).

<https://doi.org/10.4067/S0718-33052008000100004>

Su, F., & Wood, M. (2023). Relational pedagogy in higher education:

What might it look like in practice and how do we develop it?

International Journal for Academic Development, 28(2), 230-

233. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2023.2164859>

Tam, M. (2014). Outcomes-based approach to quality assessment and

curriculum improvement in higher education. *Quality*

Assurance in Education, 22(2), 158-168.

<https://doi.org/10.1108/QAE-09-2011-0059>

Tant, M., & Watelain, E. (2016). Forty years later, a systematic

literature review on inclusion in physical education (1975–

2015): A teacher perspective. *Educational Research Review*,

19, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.002>

Tolkatser, M. (2024). Exploring Pedagogical Competencies for

Transformative Teaching and the Role of Transformative

Pedagogy in Higher Education: Fostering Reconnection to

- Self, Others, and Nature. *Glocality*, 7(1), 10.
<https://doi.org/10.5334/glo.81>
- Turpo-Gebera, O., Quispe, P. M., Paz, L. C., & Gonzales-Miñán, M. (2020). La investigación formativa en la universidad: Sentidos asignados por el profesorado de una Facultad de Educación. *Educação e Pesquisa*, 46, e215876.
<https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046215876>
- Vaillant, D., & Cardozo-Gaibisso, L. (2017). Desarrollo profesional docente: Entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuaderno de Pedagogia Universitaria*, 13(26), 5-14.
<https://doi.org/10.29197/cpu.v13i26.259>
- Yupelmi, M., Ambiyar, A., Yulastri, A., & Reflianto, R. (2025). Enhancing Entrepreneurial Competence in Higher Education Beauty Programs through STEAM and Student Engagement. *European Journal of Educational Research*, 15(1), 1-17.
<https://doi.org/10.12973/eu-jer.15.1.1>

CAPÍTULO 3: EDUCACIÓN INCLUSIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA UNIVERSIDAD

Rodolfo Christian Cañarte Lino

<https://orcid.org/0009-0001-6939-7144>

Universidad del Pacifico

rocanarte8016@gmail.com

La educación inclusiva en la universidad promueve la igualdad de oportunidades, reconociendo y valorando la diversidad como un elemento fundamental para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos

(UNESCO, 2017).

Introducción

La educación inclusiva se ha consolidado en las últimas décadas como un principio fundamental de los sistemas educativos contemporáneos, orientado a garantizar el derecho a una educación de calidad para todas las personas, sin discriminación alguna (Macfarlane et al., 2014). En el ámbito de la educación superior, este enfoque adquiere una relevancia particular, ya que las universidades no solo cumplen una función formativa, sino también social, ética y transformadora. La inclusión educativa en la universidad implica reconocer, valorar y atender la diversidad del estudiantado, promoviendo condiciones equitativas de acceso, permanencia, participación y éxito académico (Tárraga Mínguez et al., 2013).

Históricamente, la educación superior ha sido concebida como un espacio selectivo, destinado a grupos sociales específicos y con escasa atención a las diferencias individuales. Sin embargo, los procesos de democratización del acceso a la universidad han generado un estudiantado cada vez más diverso en términos sociales, culturales, lingüísticos, cognitivos y funcionales (Azorín Abellán, 2017). Este nuevo escenario plantea importantes desafíos para las instituciones universitarias, que deben replantear sus políticas, prácticas pedagógicas y estructuras organizativas para responder de manera efectiva a la diversidad.

La educación inclusiva en la universidad no se limita a la atención de estudiantes con discapacidad, sino que abarca una concepción amplia de la diversidad humana, que incluye diferencias culturales, socioeconómicas, de género, de estilos de aprendizaje y de funcionamiento cognitivo (Andrade Parra et al., 2020). En este sentido, la inclusión supone un cambio de paradigma que desplaza la atención desde el déficit individual hacia la identificación y eliminación de las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

Uno de los conceptos clave en este enfoque es el de neurodiversidad, que reconoce la diversidad de funcionamientos neurológicos como una expresión natural de la variabilidad humana (Monterrosa Figueroa, 2023). En el contexto universitario, la neurodiversidad

invita a repensar las prácticas docentes tradicionales y a diseñar entornos de aprendizaje flexibles que respondan a las necesidades de estudiantes con distintos perfiles cognitivos, como aquellos con trastornos del espectro autista, trastorno por déficit de atención, dislexia u otras condiciones.

La identificación de barreras para el aprendizaje y la participación constituye otro eje central de la educación inclusiva. Estas barreras pueden ser de carácter pedagógico, institucional, actitudinal o cultural, y suelen estar asociadas a prácticas rígidas, currículos poco flexibles y evaluaciones estandarizadas (Sánchez Torrejón, 2024). Superar estas barreras requiere un enfoque sistémico que involucre a toda la comunidad universitaria y promueva cambios estructurales y culturales.

En este marco, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como un modelo pedagógico clave para la inclusión en la educación superior. El DUA propone diseñar los procesos de enseñanza desde el inicio para atender la diversidad del estudiantado, ofreciendo múltiples formas de representación, expresión y participación. Este enfoque contribuye a reducir la necesidad de ajustes individuales posteriores y favorece una educación más equitativa y accesible (Murillo Villacis et al., 2023).

Asimismo, los ajustes razonables y las adaptaciones curriculares continúan siendo estrategias necesarias para garantizar el derecho a la educación de estudiantes que requieren apoyos específicos. Estas medidas deben implementarse desde una perspectiva de equidad y justicia educativa, evitando prácticas discriminatorias y promoviendo la participación plena del estudiantado.

El rol del docente universitario como mediador inclusivo resulta fundamental para la concreción de la educación inclusiva (Forteza et al., 2019). El docente no solo transmite conocimientos, sino que crea condiciones para el aprendizaje, promueve climas de respeto y diseña experiencias educativas que reconocen la diversidad como un valor. La formación pedagógica y ética del profesorado universitario se convierte, así, en un elemento clave para avanzar hacia una universidad verdaderamente inclusiva.

Objetivo:

Comprender los fundamentos teóricos y pedagógicos de la educación inclusiva y la atención a la diversidad en la universidad, abordando la diversidad y neurodiversidad, las barreras para el aprendizaje y la participación, el Diseño Universal para el Aprendizaje, los ajustes razonables y el rol del docente como mediador inclusivo.

3.1. Educación inclusiva en educación superior

La educación inclusiva en la educación superior se fundamenta en el reconocimiento del derecho de todas las personas a acceder a una formación universitaria de calidad, independientemente de sus características personales o contextuales (Maldonado, 2018). Este enfoque promueve la igualdad de oportunidades y la eliminación de prácticas excluyentes que históricamente han limitado la participación de ciertos grupos en la universidad.

Desde una perspectiva pedagógica, la inclusión implica repensar los modelos de enseñanza y aprendizaje para atender la diversidad del estudiantado. La universidad inclusiva se caracteriza por ofrecer currículos flexibles, metodologías activas y sistemas de evaluación que valoran el progreso y el aprendizaje significativo, más allá de los resultados estandarizados (Villanueva Chumpitaz et al., 2025).

La educación inclusiva también supone un compromiso institucional que trasciende el aula. Las políticas universitarias deben garantizar condiciones de accesibilidad física, tecnológica y comunicacional, así como servicios de apoyo académico y psicosocial que favorezcan la permanencia y el éxito de los estudiantes.

Asimismo, la inclusión en la educación superior requiere una transformación cultural que promueva actitudes de respeto, valoración de la diversidad y rechazo a toda forma de discriminación

(López-Gómez et al., 2022). Este cambio cultural implica sensibilizar a docentes, estudiantes y personal administrativo sobre la importancia de la equidad y la justicia educativa.

En este sentido, la educación inclusiva en la universidad se consolida como un proceso continuo de reflexión y mejora, orientado a garantizar una formación integral y socialmente responsable.

Tabla 11

Fundamentos conceptuales de la educación inclusiva en la universidad

Fundamento conceptual	Descripción
Enfoque de derechos humanos	Reconoce la educación superior como un derecho fundamental, garantizando el acceso, la permanencia y el éxito académico de todos los estudiantes.
Principio de equidad	Promueve la provisión de apoyos diferenciados para asegurar igualdad de oportunidades, atendiendo a las necesidades específicas de cada estudiante.
Valoración de la diversidad	Considera la diversidad como un elemento enriquecedor del proceso educativo,

	favoreciendo el respeto y la convivencia en el aula universitaria.
Responsabilidad social universitaria	Compromete a la universidad con la justicia social y la cohesión social, impulsando prácticas educativas inclusivas y socialmente responsables.
Enfoque ético de la inclusión	Concibe la inclusión como un eje transversal de la misión institucional, orientando las políticas y prácticas de la educación superior.

Fuente: Elaboración propia.

Alcance de la educación inclusiva en la educación superior

La educación inclusiva en la universidad abarca múltiples dimensiones del quehacer institucional (Cuenca et al., 2025). No se limita al aula, sino que involucra:

- Políticas de acceso equitativo a la educación superior, orientadas a garantizar la igualdad de oportunidades en el ingreso, considerando las diversas condiciones sociales, culturales, económicas y personales de los estudiantes.
- Estrategias de permanencia y acompañamiento académico, que buscan favorecer la continuidad de los estudios mediante tutorías, orientación académica y mecanismos de apoyo oportunos.

- Prácticas pedagógicas inclusivas, basadas en metodologías flexibles que atienden la diversidad de estilos, ritmos y necesidades de aprendizaje presentes en el aula universitaria.
- Sistemas de evaluación flexibles y justos, diseñados para valorar el aprendizaje de manera integral, reconociendo los distintos procesos formativos de los estudiantes.
- Servicios de apoyo académico, psicológico y social, que contribuyen al bienestar integral del estudiantado y al fortalecimiento de condiciones favorables para el aprendizaje.

Ilustración 13

Mapa conceptual sobre el alcance de la educación inclusiva en la educación superior



La figura representa de manera visual los principales componentes del alcance de la educación inclusiva en la educación superior. En

ella se integran los objetivos, principios, estrategias inclusivas, beneficios y resultados del enfoque inclusivo. Destaca la importancia del acceso equitativo, la participación activa y el éxito académico de todos los estudiantes. Asimismo, resalta el papel del Diseño Universal de Aprendizaje y los apoyos institucionales. *Nota.*

Dimensiones de la educación inclusiva en la universidad

Para comprender su complejidad, la educación inclusiva en la educación superior puede analizarse a través de varias dimensiones interrelacionadas:

Dimensión institucional

- Normativas inclusivas.
- Políticas de igualdad y no discriminación.
- Programas de apoyo al estudiante.

Dimensión pedagógica

- Metodologías activas y flexibles.
- Evaluación centrada en el aprendizaje.
- Diseño curricular accesible.

Dimensión cultural

- Clima universitario respetuoso.
- Sensibilización de la comunidad educativa.

- Promoción de valores inclusivos.

Dimensión social

- Vinculación con la comunidad.
- Atención a contextos socioculturales diversos.
- Compromiso con la justicia social.

Educación inclusiva y democratización de la educación superior

La expansión del acceso a la educación superior ha dado lugar a una población estudiantil cada vez más diversa. Este proceso de democratización plantea nuevos desafíos para las universidades, que deben responder a estudiantes con trayectorias educativas heterogéneas, diferentes niveles de capital cultural y diversas condiciones sociales (Rodríguez Díaz & Ferreira, 2010).

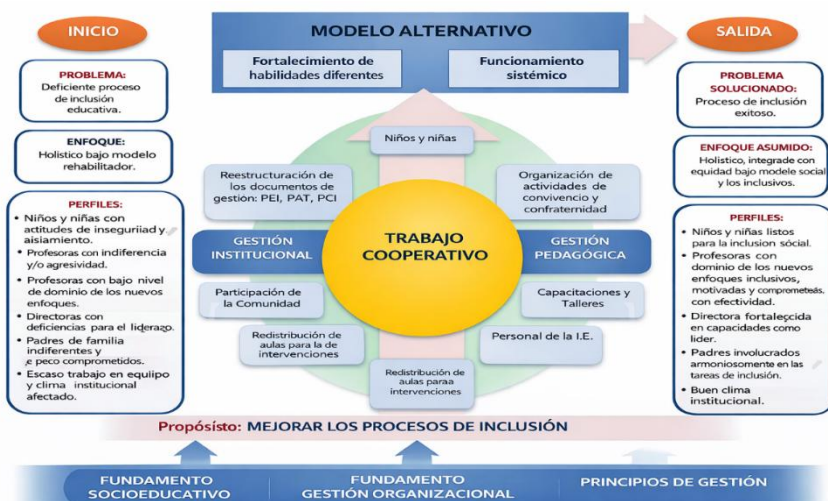
La educación inclusiva se posiciona como una respuesta a estos desafíos, al promover estrategias que reduzcan la deserción, fortalezcan la permanencia y favorezcan el éxito académico. En este sentido, la inclusión se vincula estrechamente con la calidad educativa, ya que una universidad inclusiva es aquella que logra que todos sus estudiantes aprendan y se desarrollen plenamente (Martínez Álvarez & Martínez López, 2022).

Educación inclusiva como proceso de transformación universitaria

La educación inclusiva en la educación superior implica una transformación profunda de la universidad, tanto en sus estructuras como en sus prácticas y valores. Este proceso requiere liderazgo institucional, formación docente continua y participación activa de toda la comunidad universitaria (Garzón Daza, 2020).

Ilustración 14

Modelo Alternativo de Inclusión Educativa basado en el Trabajo Cooperativo



La imagen presenta un modelo alternativo orientado a mejorar los procesos de inclusión educativa, se fundamenta en el trabajo cooperativo como eje central entre la gestión institucional y pedagógica, integra la participación de docentes, estudiantes, directivos, familias y comunidad educativa, propone el fortalecimiento de habilidades diversas y un funcionamiento

sistémico el modelo conduce a un proceso de inclusión exitoso, con equidad y mejora del clima institucional. *Nota.*

3.2. Diversidad y neurodiversidad en el aula universitaria

La diversidad en el aula universitaria es una realidad cada vez más visible, resultado de los procesos de democratización del acceso a la educación superior. Esta diversidad se manifiesta en múltiples dimensiones, incluyendo aspectos culturales, lingüísticos, socioeconómicos y cognitivos, que influyen en la forma en que los estudiantes aprenden y participan en el proceso educativo (Cotán Fernández, 2017).

El concepto de neurodiversidad aporta una mirada innovadora al reconocer que las diferencias en el funcionamiento neurológico forman parte de la variabilidad humana. Desde esta perspectiva, condiciones como el trastorno del espectro autista, el trastorno por déficit de atención o la dislexia no se conciben únicamente como déficits, sino como formas distintas de procesar la información (Echeita Sarrionandia, 2017).

En el contexto universitario, la neurodiversidad plantea el desafío de diseñar prácticas pedagógicas que reconozcan y valoren estas diferencias. Esto implica ofrecer diversas formas de acceso a los contenidos, flexibilidad en las actividades académicas y opciones variadas para demostrar el aprendizaje, la atención a la

neurodiversidad también requiere un enfoque ético que promueva el respeto y la dignidad de los estudiantes (Chávez Herrera et al., 2025). Evitar estigmatizaciones y promover entornos de aprendizaje seguros y acogedores resulta fundamental para favorecer la participación plena del estudiantado. En consecuencia, reconocer la diversidad y la neurodiversidad en el aula universitaria contribuye a enriquecer el proceso educativo y a fortalecer una cultura inclusiva en la educación superior.

Conceptualización de diversidad en el aula universitaria

La diversidad en el aula universitaria puede entenderse como la coexistencia de múltiples diferencias individuales y colectivas que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas diferencias se manifiestan en diversas dimensiones:

- **Dimensión sociocultural:** origen étnico, identidad cultural, lengua materna, contexto socioeconómico.
- **Dimensión académica:** trayectorias educativas previas, niveles de preparación, hábitos de estudio.
- **Dimensión personal:** intereses, motivaciones, estilos cognitivos y emocionales.
- **Dimensión funcional y cognitiva:** formas diversas de procesar la información y responder a las demandas académicas.

Reconocer estas dimensiones permite comprender que la diversidad no es una condición excepcional, sino una característica estructural del aula universitaria.

Ilustración 15

Línea de tiempo sobre la diversidad y la neurodiversidad en el aula universitaria



La imagen presenta una línea de tiempo que muestra la evolución de la diversidad y la neurodiversidad en el aula universitaria. Inicia con la concienciación sobre las diferencias neurológicas, avanzando hacia la implementación de políticas inclusivas y procesos de capacitación docente. Posteriormente, destaca la incorporación de recursos adaptativos y el desarrollo de programas de apoyo específicos. Cada etapa refleja un compromiso progresivo con la inclusión, la empatía y el respeto. En conjunto, la imagen evidencia

cómo la educación superior ha avanzado hacia un aprendizaje más equitativo e inclusivo a lo largo del tiempo. *Nota.*

Enfoque de la neurodiversidad en la educación superior

El concepto de neurodiversidad surge como un enfoque que reconoce la diversidad de funcionamientos neurológicos como parte natural de la condición humana. En el ámbito universitario, este enfoque invita a replantear las concepciones tradicionales del aprendizaje y del rendimiento académico (Borges Bienes & Varela-Crespo, 2025).

La neurodiversidad incluye perfiles como el trastorno del espectro autista, el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, la dislexia, la discalculia, entre otros. Desde este enfoque, estas condiciones no se abordan exclusivamente desde un modelo médico o deficitario, sino desde una perspectiva que valora las fortalezas y potencialidades de cada estudiante (Duta-Toapanta et al., 2025). En la educación superior, adoptar una perspectiva de neurodiversidad implica reconocer que las diferencias en la atención, la comunicación, la organización o el procesamiento de la información requieren entornos de aprendizaje flexibles y estrategias pedagógicas diversas.

Ilustración 16

Enfoque de la neurodiversidad en la educación superior



La imagen representa un mapa conceptual que explica el enfoque de la neurodiversidad en el ámbito universitario, coloca a la neurodiversidad como eje central, destacando el respeto a las diferencias neurológicas y la inclusión, integra aspectos clave como métodos de enseñanza flexibles, entornos accesibles y apoyo personalizado al estudiante, resalta la importancia de la capacitación docente y la sensibilización de la comunidad educativa, promueve una educación superior equitativa que valore la diversidad de estilos de aprendizaje y pensamiento. *Nota.*

Diversidad, equidad y justicia educativa en la universidad

La atención a la diversidad y a la neurodiversidad en la educación superior está estrechamente vinculada con los principios de equidad

y justicia educativa. Tratar a todos los estudiantes de la misma manera no garantiza igualdad de oportunidades, ya que las condiciones de partida son diferentes (Esteban-Guitart et al., 2011).

Desde una perspectiva de equidad, la universidad debe ofrecer apoyos diferenciados que permitan a cada estudiante desarrollar su potencial académico. Esto implica diseñar experiencias educativas que consideren las distintas formas de aprender, comunicar y demostrar el conocimiento (Florian & Camedda, 2020). La justicia educativa, en este sentido, se expresa en la eliminación de prácticas excluyentes y en la creación de entornos de aprendizaje que valoren la diversidad como un recurso pedagógico y no como un problema a resolver, enfoque de la neurodiversidad en la educación superior

El concepto de neurodiversidad surge como un enfoque que reconoce la diversidad de funcionamientos neurológicos como parte natural de la condición humana. En el ámbito universitario, este enfoque invita a replantear las concepciones tradicionales del aprendizaje y del rendimiento académico (Fernández Delgado & Martínez Chairez, 2022). La neurodiversidad incluye perfiles como el trastorno del espectro autista, el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, la dislexia, la discalculia, entre otros. Desde este enfoque, estas condiciones no se abordan exclusivamente desde un modelo médico o deficitario, sino desde una perspectiva que valora las fortalezas y potencialidades de cada estudiante.

En la educación superior, adoptar una perspectiva de neurodiversidad implica reconocer que las diferencias en la atención, la comunicación, la organización o el procesamiento de la información requieren entornos de aprendizaje flexibles y estrategias pedagógicas diversas.

Manifestaciones de la neurodiversidad en el aula universitaria

- La neurodiversidad se manifiesta en el aula universitaria a través de distintas formas de participación y aprendizaje, entre las que se pueden identificar:
- Diferentes ritmos de procesamiento de la información.
- Preferencia por actividades estructuradas o, por el contrario, por tareas abiertas.
- Variabilidad en la interacción social y el trabajo colaborativo.
- Dificultades en la atención sostenida o en la gestión del tiempo.
- Fortalezas en el pensamiento lógico, creativo o visual.

Estas manifestaciones requieren que el docente adopte una mirada comprensiva y flexible, evitando interpretaciones simplistas o estigmatizantes del desempeño académico.

Diversidad, equidad y justicia educativa en la universidad

La atención a la diversidad y a la neurodiversidad en la educación superior está estrechamente vinculada con los principios de equidad

y justicia educativa. Tratar a todos los estudiantes de la misma manera no garantiza igualdad de oportunidades, ya que las condiciones de partida son diferentes (González-Gil et al., 2017).

Desde una perspectiva de equidad, la universidad debe ofrecer apoyos diferenciados que permitan a cada estudiante desarrollar su potencial académico. Esto implica diseñar experiencias educativas que consideren las distintas formas de aprender, comunicar y demostrar el conocimiento (Mejía-Caguana et al., 2023). La justicia educativa, en este sentido, se expresa en la eliminación de prácticas excluyentes y en la creación de entornos de aprendizaje que valoren la diversidad como un recurso pedagógico y no como un problema a resolver.

Tabla 12

Manifestaciones de la neurodiversidad en el aula universitaria

Manifestación de la neurodiversidad	Descripción en el aula universitaria
Ritmos de procesamiento	Diferencias en la velocidad con la que los estudiantes comprenden, analizan y asimilan la información.
Preferencias en las actividades	Inclinación por tareas estructuradas y guiadas o, en otros casos, por actividades abiertas y flexibles.

Interacción social	Variabilidad en la participación en trabajos colaborativos y en la comunicación con pares y docentes.
Atención y gestión del tiempo	Dificultades para mantener la atención sostenida o para organizar y planificar tareas académicas.
Fortalezas cognitivas	Desarrollo destacado del pensamiento lógico, creativo o visual, que puede potenciar el aprendizaje.
Enfoque docente requerido	Necesidad de una mirada pedagógica comprensiva y flexible que evite estigmatizaciones del desempeño académico.

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Barreras para el aprendizaje y la participación

Las barreras para el aprendizaje y la participación son aquellos factores que limitan o dificultan el acceso, la permanencia y el éxito académico de los estudiantes en la educación superior. Estas barreras no se encuentran en los estudiantes, sino en los contextos educativos y en las prácticas institucionales (Gallego Echeverri & González Gil, 2014). Entre las barreras más frecuentes se encuentran las pedagógicas, relacionadas con metodologías de enseñanza rígidas, evaluaciones estandarizadas y escasa diversidad de estrategias

didácticas. Estas prácticas pueden excluir a estudiantes con distintos estilos de aprendizaje o necesidades educativas específicas.

También existen barreras actitudinales, derivadas de prejuicios, estereotipos y falta de sensibilización sobre la diversidad. Estas barreras generan climas educativos poco inclusivos y afectan la autoestima y la participación del estudiantado (Pinzón-Tapias & Millán-Báez, 2025). Las barreras institucionales incluyen normativas inflexibles, falta de apoyos académicos y deficiencias en la accesibilidad física y tecnológica. Superar estas barreras requiere un compromiso institucional y una visión sistémica de la inclusión. Identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación constituye un paso fundamental para avanzar hacia una universidad inclusiva y equitativa.

Fundamentación conceptual de las barreras en la educación superior

Las barreras para el aprendizaje y la participación se originan en la interacción entre el estudiante y su entorno educativo. En la universidad, estas barreras suelen estar asociadas a modelos pedagógicos homogéneos, currículos rígidos y sistemas de evaluación estandarizados que no consideran la diversidad del estudiantado (Pegalajar Palomino, 2014).

Desde este marco conceptual, identificar las barreras implica analizar críticamente las condiciones institucionales, las prácticas docentes y la cultura universitaria. Este análisis permite reconocer que muchas dificultades atribuidas al rendimiento estudiantil tienen su origen en el diseño del entorno educativo y no en las capacidades del estudiante. Comprender las barreras como construcciones sociales y educativas resulta clave para avanzar hacia prácticas inclusivas en la educación superior (Lobos Araya et al., 2024).

Tabla 13

Fundamentación conceptual de las barreras para el aprendizaje y la participación en la educación superior

Tipo de barrera	Fundamentación conceptual en la educación superior
Barreras actitudinales	Se relacionan con creencias, prejuicios y estereotipos que generan prácticas excluyentes y limitan la participación plena de los estudiantes.
Barreras pedagógicas	Derivan de metodologías de enseñanza rígidas, escasa diversificación didáctica y evaluaciones poco flexibles que no consideran la diversidad del estudiantado.

Barreras curriculares	Se manifiestan en planes de estudio inflexibles, con escasa adaptación a diferentes estilos, ritmos y necesidades de aprendizaje.
Barreras comunicacionales	Vinculadas a dificultades en el acceso a la información, uso de lenguaje poco accesible o ausencia de formatos alternativos.
Barreras tecnológicas	Asociadas a la falta de accesibilidad digital, recursos tecnológicos limitados o plataformas no inclusivas.
Barreras institucionales	Relacionadas con políticas, normativas y estructuras organizativas que no incorporan de manera transversal el enfoque inclusivo.

Fuente: Elaboración propia.

Barreras invisibles y su impacto en la trayectoria académica

Muchas de las barreras presentes en la educación superior no son fácilmente visibles. Estas barreras invisibles se manifiestan en prácticas normalizadas que no consideran la diversidad del estudiantado, como la sobrecarga académica, los tiempos rígidos de evaluación o la falta de flexibilidad en la participación en clase (Cruz, 2018).

El impacto de estas barreras se refleja en la desmotivación, el bajo rendimiento académico, la repetición de asignaturas y, en casos extremos, la deserción universitaria. Identificar estas barreras requiere una mirada crítica y reflexiva por parte de las instituciones y del profesorado. (Casado Del Río et al., 2019).

Ilustración 17

Barreras a la participación en el aula



La imagen presenta una infografía educativa que identifica las principales barreras a la participación de los estudiantes en el contexto del aula. Se destacan las barreras físicas, sensoriales,

cognitivas, estructurales, comunicativas y curriculares, explicando cómo cada una puede limitar el aprendizaje y la inclusión. El eje central es la programación de aula, entendida como un elemento clave para prevenir la exclusión. A través de ilustraciones y textos breves, se enfatiza la necesidad de adaptar metodologías, espacios y recursos. *Nota.*

Relación entre barreras, exclusión y desigualdad educativa

Las barreras para el aprendizaje y la participación están estrechamente vinculadas con procesos de exclusión y reproducción de desigualdades en la educación superior. Cuando las universidades no adaptan sus prácticas a la diversidad del estudiantado, tienden a favorecer a quienes se ajustan mejor a los modelos tradicionales (Loor Molina et al., 2025).

Este fenómeno refuerza desigualdades preexistentes relacionadas con el origen social, cultural o funcional de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la eliminación de barreras se convierte en una estrategia clave para promover la equidad y garantizar el derecho a la educación superior. La inclusión, por tanto, no puede entenderse sin un análisis crítico de las barreras estructurales que limitan la participación estudiantil (Posada Silva et al., 2015).

Rol institucional en la eliminación de barreras

La eliminación de barreras no es responsabilidad exclusiva del docente, sino un compromiso institucional (Jácome & Álvarez, 2020). Las universidades deben desarrollar políticas y estrategias que promuevan la inclusión de manera sistemática, tales como:

- Normativas académicas flexibles.
- Programas de apoyo y acompañamiento al estudiante.
- Formación docente en educación inclusiva.
- Sistemas de evaluación institucional orientados a la equidad.

El liderazgo institucional resulta clave para consolidar una cultura universitaria inclusiva.

3.4. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje es un enfoque pedagógico que busca atender la diversidad del estudiantado desde el diseño inicial de los procesos educativos. El DUA se basa en el principio de que no existe un estudiante promedio, por lo que los entornos de aprendizaje deben ser flexibles y adaptables (Pérez Pedregosa, 2023).

Este enfoque propone ofrecer múltiples formas de representación de la información, permitiendo que los estudiantes accedan a los contenidos a través de distintos canales. Asimismo, promueve diversas formas de expresión para que los estudiantes demuestren su aprendizaje de acuerdo con sus fortalezas (Bedor Espinoza, 2018). El

DUA también enfatiza la importancia de fomentar la motivación y el compromiso del estudiantado, ofreciendo opciones que favorezcan la participación activa y el interés por el aprendizaje.

En la educación superior, la aplicación del DUA contribuye a reducir la necesidad de ajustes individuales posteriores, al crear entornos de aprendizaje accesibles para todos desde el inicio. De este modo, el Diseño Universal para el Aprendizaje se consolida como una estrategia clave para la inclusión educativa en la universidad (Barría Rojas, 2019).

Fundamentos teóricos del Diseño Universal para el Aprendizaje

El DUA se fundamenta en aportes de la neurociencia, la psicología cognitiva y la pedagogía inclusiva. Desde la neurociencia, se reconoce que el aprendizaje implica múltiples redes neuronales relacionadas con la percepción, la acción y la motivación, las cuales se activan de manera diferente en cada persona (Sánchez Fuentes & Duk, 2022).

Desde una perspectiva pedagógica, el DUA se alinea con enfoques centrados en el estudiante, el aprendizaje significativo y la educación inclusiva. Su propósito no es homogenizar el aprendizaje, sino ofrecer múltiples caminos para acceder al conocimiento, participar en el proceso educativo y demostrar lo aprendido (Rojas-Zapata & Hernández-Arteaga, 2022). En la educación superior, estos

fundamentos adquieren especial relevancia debido a la complejidad de los contenidos académicos y a la diversidad creciente del estudiantado universitario.

Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje

El DUA se estructura en torno a tres principios fundamentales, que orientan el diseño de experiencias de aprendizaje inclusivas (Novo-Corti et al., 2015).

➤ Múltiples formas de representación

Este principio propone ofrecer la información a través de diversos formatos y canales, reconociendo que los estudiantes perciben y procesan la información de manera diferente. En el ámbito universitario, esto puede implicar el uso combinado de textos, recursos audiovisuales, esquemas, ejemplos prácticos y explicaciones orales.

➤ Múltiples formas de acción y expresión

Este principio reconoce que los estudiantes difieren en la forma en que expresan lo que saben. El DUA promueve la diversificación de las formas de evaluación y de participación académica, permitiendo que los estudiantes demuestren su aprendizaje a través de distintos medios y productos.

➤ Múltiples formas de implicación

Este principio se orienta a fomentar la motivación y el compromiso con el aprendizaje. Considera que los intereses, las expectativas y las emociones influyen significativamente en el proceso educativo, por lo que se deben ofrecer opciones que promuevan la participación activa y el sentido de pertenencia.

Tabla 14
Elementos del Diseño Universal para el Aprendizaje en contextos de educación superior

Componente del DUA	Descripción en la educación superior
Diseño curricular flexible	Permite ajustar contenidos, actividades y evaluaciones para responder a la diversidad de estudiantes y contextos de aprendizaje.
Metodologías activas	Promueven la participación del estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje.
Evaluación formativa y diversificada	Se orienta a mejorar el aprendizaje mediante distintos instrumentos y momentos de evaluación.
Uso de tecnologías accesibles	Apoya el proceso educativo a través de recursos digitales inclusivos y adaptados a diferentes necesidades.

Integración pedagógica	Articula de manera coherente los componentes del DUA en la planificación docente y la gestión curricular.
------------------------	---

Fuente: Elaboración propia.

Aplicación del DUA en la práctica docente universitaria

La implementación del DUA en la educación superior supone un cambio en la forma de planificar, desarrollar y evaluar la enseñanza. El docente debe diseñar sus clases considerando desde el inicio la diversidad del estudiantado, ofreciendo alternativas que faciliten el acceso y la participación (Navarro-Mateu et al., 2020).

En la práctica, esto implica prever diferentes ritmos de aprendizaje, ofrecer opciones de participación en clase, diversificar las actividades académicas y proporcionar retroalimentación oportuna. Asimismo, el DUA favorece el uso de recursos tecnológicos que amplían las posibilidades de acceso a la información y de interacción con los contenidos. La aplicación efectiva del DUA requiere una planificación consciente y reflexiva, así como una disposición docente orientada a la mejora continua (Caballero Meneses et al., 2025).

Relación entre DUA y eliminación de barreras para el aprendizaje

Uno de los principales aportes del DUA es su capacidad para reducir las barreras para el aprendizaje y la participación. Al diseñar experiencias educativas flexibles desde el inicio, se disminuye la necesidad de ajustes individuales posteriores y se favorece la equidad educativa (Seclén Medina et al., 2025).

El DUA permite abordar barreras pedagógicas, como la rigidez metodológica y evaluativa, así como barreras actitudinales, al promover una visión positiva de la diversidad. En este sentido, el DUA no solo es una estrategia didáctica, sino también un enfoque ético que contribuye a la justicia educativa (Salais Loredó & Leal Guerrero, 2025).

Ilustración 18

*Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA):
representación, acción y motivación*



La figura presenta los tres principios fundamentales del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): proporcionar múltiples formas de representación, de acción y expresión, y de motivación. Cada principio se desarrolla mediante pautas y puntos de verificación que orientan la planificación de experiencias educativas flexibles y accesibles. Se enfatiza la diversidad de opciones para percibir la información, expresar el aprendizaje y sostener el interés y la persistencia del estudiante. *Nota.*

3.5. Ajustes razonables y adaptaciones curriculares

Los ajustes razonables y las adaptaciones curriculares son medidas específicas orientadas a garantizar la igualdad de oportunidades de los estudiantes que presentan necesidades educativas particulares (García-Serna et al., 2025). Estas estrategias buscan eliminar barreras sin alterar los objetivos fundamentales de la formación universitaria.

Los ajustes razonables pueden incluir modificaciones en los tiempos de evaluación, formatos alternativos de evaluación o apoyos tecnológicos, siempre que no impliquen una carga desproporcionada para la institución.

Las adaptaciones curriculares, por su parte, se orientan a ajustar determinados elementos del currículo para responder a las necesidades del estudiante, manteniendo los estándares académicos y la calidad educativa (González-Gil et al., 2016). La implementación de estas medidas requiere una evaluación individualizada y un trabajo coordinado entre docentes, servicios de apoyo y autoridades académicas. Desde una perspectiva inclusiva, los ajustes razonables y las adaptaciones curriculares constituyen expresiones de equidad y justicia educativa en la educación superior.

Marco conceptual de los ajustes razonables en la educación superior

Los ajustes razonables se definen como modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no imponen una carga desproporcionada o indebida a la institución, y que tienen como finalidad garantizar la igualdad de oportunidades de los estudiantes. En la educación superior, estos ajustes se orientan a responder a necesidades educativas específicas derivadas de condiciones personales, contextuales o funcionales (Deliyore Vega, 2021).

Desde una perspectiva inclusiva, los ajustes razonables se centran en el entorno educativo y no en la “corrección” del estudiante. Este enfoque permite desplazar la mirada desde el déficit individual hacia la responsabilidad institucional y pedagógica de crear condiciones accesibles para el aprendizaje.

Ilustración 19

Procedimiento institucional de acompañamiento a estudiantes en condición de discapacidad en la educación superior

PROCEDIMIENTO DE ACOMPAÑAMIENTO A ESTUDIANTES EN CONDICION DE DISCAPACIDAD



La figura presenta el proceso institucional de acompañamiento a estudiantes en condición de discapacidad desde su admisión hasta la culminación de sus estudios. Integra acciones de evaluación inicial, capacitación, participación activa y seguimiento académico continuo. Destaca el rol del comité de ingreso inclusivo y del trabajo

coordinado entre docentes, estudiantes y familia. Asimismo, enfatiza el seguimiento en prácticas académicas y proyectos de grado. *Nota.*

Concepto y alcance de las adaptaciones curriculares universitarias

Las adaptaciones curriculares se refieren a modificaciones en determinados elementos del currículo con el fin de facilitar el aprendizaje de estudiantes que presentan necesidades educativas específicas (De Boer et al., 2011). En el nivel universitario, estas adaptaciones deben realizarse con cautela, garantizando el cumplimiento de los objetivos formativos y el perfil de egreso.

En la educación superior, las adaptaciones curriculares no implican la eliminación de contenidos esenciales ni la reducción de las exigencias académicas, sino la adecuación de los medios, los tiempos, las metodologías o las formas de evaluación para asegurar el acceso al aprendizaje.

Diferenciación entre ajustes razonables y adaptaciones curriculares

Aunque suelen utilizarse de manera indistinta, es importante distinguir entre ajustes razonables y adaptaciones curriculares:

Ajustes razonables:

- Se centran en el acceso, la participación y la evaluación.

- No modifican los objetivos ni los contenidos esenciales del currículo.
- Suelen ser de carácter temporal o contextual.

Adaptaciones curriculares:

- Pueden implicar modificaciones en la metodología, actividades o evaluación.
- Requieren mayor planificación y seguimiento.
- Deben estar alineadas con el perfil de egreso y los resultados de aprendizaje.
- Esta diferenciación resulta clave para una aplicación adecuada y justa de ambas estrategias.

Tabla 15

Tipos de ajustes razonables en la educación superior

Tipo de ajuste razonable	Descripción en la educación superior
Ajustes en los tiempos de evaluación	Ampliación o adaptación del tiempo asignado para rendir evaluaciones, considerando las necesidades del estudiante.

Modificación de formatos de evaluación	Uso de evaluaciones orales, escritas, prácticas o digitales, según las características del estudiante.
Apoyos tecnológicos y recursos accesibles	Incorporación de herramientas digitales, software adaptativo y materiales accesibles que faciliten el aprendizaje.
Flexibilización en la participación académica	Ajustes en la forma de participación en clases, trabajos grupales o actividades académicas.
Adecuación de espacios físicos o virtuales	Adaptación de aulas, plataformas virtuales y entornos de aprendizaje para garantizar accesibilidad.
Revisión y seguimiento	Evaluación periódica de los ajustes implementados para asegurar su pertinencia y efectividad.

Fuente: Elaboración propia.

Criterios para la implementación de ajustes y adaptaciones

La implementación de ajustes razonables y adaptaciones curriculares en la educación superior debe regirse por criterios claros que garanticen equidad y transparencia:

- Pertinencia pedagógica.
- Proporcionalidad y razonabilidad.

- Respeto a los estándares académicos.
- Evaluación individualizada de las necesidades.
- Coordinación entre docentes, servicios de apoyo y autoridades académicas.
- Estos criterios contribuyen a evitar prácticas arbitrarias o discriminatorias.

Rol del docente en la aplicación de ajustes y adaptaciones

El docente universitario desempeña un rol clave en la identificación y aplicación de ajustes razonables y adaptaciones curriculares. Su responsabilidad incluye diseñar actividades flexibles, diversificar las estrategias de evaluación y acompañar el proceso de aprendizaje del estudiante.

Asimismo, el docente debe mantener una actitud abierta y reflexiva, evitando estigmatizar al estudiante y promoviendo un clima de respeto y confianza en el aula universitaria. La comunicación efectiva con el estudiante y con los servicios de apoyo institucional resulta fundamental para una aplicación adecuada de estas medidas (César Vallejo et al., 2025).

Ilustración 20

Adecuación, ajustes razonables y adaptación curricular en el marco de la educación inclusiva

ADECUACIÓN CURRICULAR	AJUSTES RAZONABLES	ADAPTACIÓN CURRICULAR	UNESCO
• Transpone las propuestas a partir de las particularidades propias de la escuela • Concreta los principios del proyecto educativo de centro en un P.C.C • Adecuados a los resultados	• Medidas de adecuación del ambiente físico, social y actitudinal • Accesibilidad de los entornos • Garantía de los derechos de las personas con discapacidad	• Estrategia de planificación y actuación docente • Responde a las necesidades de aprendizaje de cada alumno • Las programaciones deben responder a los mismos objetivos generales	• Estrategia educativa generalmente dirigida a los alumnos • Niveles de adaptación curricular • A.C.I.- ajuste o modificación que se efectúa en los diferentes elementos de la propuesta educativa

La figura compara los conceptos de adecuación curricular, ajustes razonables y adaptación curricular, contextualizados dentro de los lineamientos de la UNESCO. Expone cómo la adecuación curricular parte de las particularidades institucionales, mientras que los ajustes razonables garantizan accesibilidad y derechos de las personas con discapacidad. Asimismo, la adaptación curricular se presenta como una estrategia de planificación docente que responde a las necesidades de aprendizaje individuales sin perder los objetivos generales. *Nota.*

Responsabilidad institucional en los procesos de ajuste y adaptación

La implementación de ajustes razonables y adaptaciones curriculares no puede recaer únicamente en el docente (Figueroa-Céspedes & Jiménez Pasten, 2023). Las instituciones de educación superior deben

establecer políticas claras, protocolos de actuación y servicios de apoyo que respalden estos procesos.

La responsabilidad institucional incluye la formación del profesorado, la provisión de recursos adecuados y la evaluación sistemática de las medidas implementadas. De este modo, se fortalece una cultura universitaria inclusiva y coherente con los principios de equidad y justicia educativa.

Beneficios de los ajustes razonables y adaptaciones curriculares

La aplicación adecuada de ajustes razonables y adaptaciones curriculares genera múltiples beneficios en la educación superior:

- Mejora del acceso y la permanencia estudiantil.
- Reducción de la deserción universitaria.
- Fortalecimiento del aprendizaje significativo.
- Promoción de la equidad educativa.
- Construcción de entornos de aprendizaje más inclusivos.

Estos beneficios evidencian el impacto positivo de estas estrategias en la calidad de la educación universitaria.

3.6. Rol del docente como mediador inclusivo

El docente universitario desempeña un rol central en la construcción de entornos de aprendizaje inclusivos. Como mediador inclusivo, el docente no solo transmite conocimientos, sino que crea condiciones

para que todos los estudiantes puedan aprender y participar (Humber, 2014).

Este rol implica diseñar experiencias de aprendizaje flexibles, utilizar metodologías activas y promover climas de respeto y colaboración en el aula universitaria. Asimismo, el docente debe estar atento a las necesidades del estudiantado y actuar de manera preventiva frente a posibles barreras. La mediación inclusiva también requiere competencias pedagógicas, comunicativas y éticas que permitan al docente acompañar el proceso de aprendizaje desde una perspectiva de equidad.

La formación continua del profesorado universitario resulta clave para fortalecer este rol y promover prácticas inclusivas sostenibles (Hemmings, 2012). En este sentido, el docente como mediador inclusivo se convierte en un agente de transformación educativa y social.

Fundamentación del rol docente desde la educación inclusiva

Desde el enfoque de la educación inclusiva, el rol del docente universitario se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad como una condición inherente al aula. Esta perspectiva desplaza el énfasis desde la adaptación del estudiante al sistema hacia la transformación de las prácticas pedagógicas y del entorno educativo (Zepke et al., 2014).

El docente mediador inclusivo asume la responsabilidad de analizar críticamente sus métodos de enseñanza, sus estrategias de evaluación y sus interacciones con el estudiantado, con el fin de garantizar oportunidades reales de aprendizaje para todos. Esta labor exige una actitud reflexiva y una disposición constante al cambio y a la mejora continua.

Tabla 16

Funciones del docente como mediador inclusivo

Función del docente mediador inclusivo	Descripción
Diseñador de entornos de aprendizaje inclusivos	Planifica experiencias educativas flexibles, accesibles y ajustadas a la diversidad del estudiantado.
Facilitador del aprendizaje	Acompaña y orienta el proceso formativo, promoviendo la autonomía y el aprendizaje significativo.
Orientador académico	Brinda apoyo, seguimiento y asesoramiento a las trayectorias educativas de los estudiantes.
Promotor de la participación	Fomenta la interacción, el trabajo colaborativo y la participación activa en el aula universitaria.

Agente de equidad	Identifica, previene y reduce barreras para el aprendizaje y la participación.
Mediación inclusiva integral	Contribuye a la construcción de entornos educativos justos, participativos y socialmente responsables.

Fuente: Elaboración propia

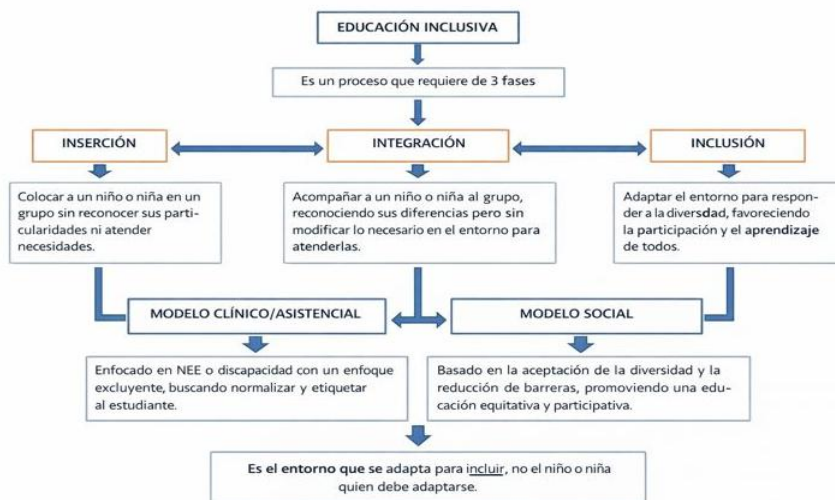
El docente como generador de climas inclusivos

Uno de los aportes más relevantes del docente mediador inclusivo es la creación de climas de aula seguros y acogedores. El clima emocional y social del aula influye directamente en la motivación, la participación y el rendimiento académico del estudiantado.

Un clima inclusivo se caracteriza por la aceptación de la diversidad, la valoración del esfuerzo, el respeto mutuo y la ausencia de prácticas discriminatorias. El docente cumple un rol clave al modelar actitudes inclusivas y establecer normas de convivencia basadas en el respeto y la colaboración (Scott et al., 2015).

Ilustración 21

Proceso de la educación inclusiva: inserción, integración e inclusión



La imagen presenta un mapa conceptual que explica la educación inclusiva como un proceso progresivo compuesto por tres fases: inserción, integración e inclusión. Describe cómo la inserción se limita a la presencia física del estudiante sin atender sus necesidades, mientras que la integración reconoce la diferencia, pero exige la adaptación del estudiante al sistema educativo. Finalmente, la inclusión se fundamenta en principios de diversidad, equidad y justicia social, donde el sistema se adapta a las necesidades de todos.

Nota.

El docente como generador de climas inclusivos

Uno de los aportes más relevantes del docente mediador inclusivo es la creación de climas de aula seguros y acogedores. El clima

emocional y social del aula influye directamente en la motivación, la participación y el rendimiento académico del estudiantado.

Un clima inclusivo se caracteriza por la aceptación de la diversidad, la valoración del esfuerzo, el respeto mutuo y la ausencia de prácticas discriminatorias. El docente cumple un rol clave al modelar actitudes inclusivas y establecer normas de convivencia basadas en el respeto y la colaboración (Potkonjak et al., 2016).

Articulación del docente con los apoyos institucionales

La mediación inclusiva no es una tarea individual, sino un proceso que requiere trabajo colaborativo. El docente debe articular su labor con los servicios de apoyo institucional, tales como unidades de inclusión, orientación académica o apoyo psicopedagógico

Esta articulación permite identificar de manera oportuna las necesidades del estudiantado y coordinar acciones que favorezcan la permanencia y el éxito académico (Falla et al., 2021). Asimismo, fortalece la coherencia entre las políticas institucionales y las prácticas pedagógicas.

Criterios orientadores para fortalecer la mediación inclusiva

Para consolidar el rol del docente como mediador inclusivo, se pueden considerar los siguientes criterios:

- Formación continua en inclusión y diversidad.

- Reflexión sistemática sobre la práctica docente.
- Trabajo colaborativo entre docentes.
- Apoyo institucional sostenido.
- Evaluación permanente de las prácticas inclusivas.

Estos criterios contribuyen a una mediación inclusiva efectiva y sostenible.

Síntesis del capítulo

El presente capítulo ha abordado la educación inclusiva y la atención a la diversidad en la universidad como ejes fundamentales para la transformación de la educación superior en el siglo XXI. A partir de un enfoque basado en los derechos humanos, la equidad y la justicia educativa, se ha destacado la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas, las políticas institucionales y la cultura universitaria para garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el éxito académico de todo el estudiantado.

En primer lugar, se analizó la educación inclusiva en la educación superior como un proceso sistémico que trasciende la atención a grupos específicos y se orienta a la eliminación de barreras estructurales, pedagógicas y actitudinales. La inclusión fue concebida como una responsabilidad institucional compartida, que

requiere el compromiso de docentes, autoridades y servicios de apoyo, así como el desarrollo de políticas coherentes y sostenibles.

Posteriormente, se profundizó en la diversidad y la neurodiversidad en el aula universitaria, reconociendo la variabilidad humana como una característica inherente al aprendizaje. Desde esta perspectiva, se resaltó la importancia de valorar las diferencias individuales no como déficits, sino como oportunidades para enriquecer el proceso formativo, promover aprendizajes significativos y fortalecer competencias académicas, sociales y profesionales.

Asimismo, se abordó el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, enfatizando que las dificultades que enfrentan los estudiantes no se originan en sus características personales, sino en los contextos educativos y en las prácticas institucionales. La identificación y eliminación de estas barreras se presentó como un paso clave para avanzar hacia una universidad más equitativa e inclusiva.

El capítulo también destacó el Diseño Universal para el Aprendizaje como un enfoque pedagógico estratégico para la educación superior, al proponer el diseño anticipado de entornos de aprendizaje flexibles que atiendan la diversidad desde el inicio. Este enfoque se complementa con la implementación de ajustes razonables y adaptaciones curriculares, entendidos como expresiones de equidad

que permiten garantizar la igualdad de oportunidades sin comprometer los estándares académicos.

Finalmente, se analizó el rol del docente universitario como mediador inclusivo, subrayando su papel central en la creación de climas de aula respetuosos, accesibles y participativos. El docente fue concebido como agente de transformación pedagógica y social, cuya práctica reflexiva y ética resulta esencial para consolidar una educación superior inclusiva y de calidad.

En conjunto, este capítulo aporta un marco teórico y pedagógico integral que orienta la construcción de universidades inclusivas, comprometidas con la diversidad, la equidad y la responsabilidad social, reafirmando la educación superior como un derecho y un bien público al servicio del desarrollo humano y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade Parra, S. Y., Tapia Tapia, M. J., & Tituana Vásquez, F. D. C. (2020). Aprendizaje mediante el uso de Herramientas Tecnológicas en la Educación inclusiva y el fortalecimiento de la enseñanza. *Revista Scientific*, 5(17), 350-369. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.19.350-369>
- Azorín Abellán, C. M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1043-1060. <https://doi.org/10.5209/RCED.51343>
- Barría Rojas, S. (2019). La formación docente y la práctica educativa del profesor para la inclusión sociolaboral en jóvenes con discapacidad intelectual. Análisis del contexto chileno. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 121-146. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.942>

- Bedor Espinoza, L. P. (2018). La formación continua de los docentes para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Espirales revista multidisciplinaria de investigación*, 2(21). <https://doi.org/10.31876/re.v2i21.338>
- Borges Bienes, D. I., & Varela-Crespo, L. (2025). *El papel del profesorado y su influencia en la construcción de una educación inclusiva*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.15540192>
- Caballero Meneses, S. Y., Vergara Causo, E. S., Gardi Melgarejo, V., & Rodriguez-Barboza, J. R. (2025). *Metodologías activas en la educación latinoamericana: Una revisión sistemática sobre su impacto en el aprendizaje significativo*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.16076292>
- Casado Del Río, M., Garmendia Larrañaga, M., & Garitaonandia Garnacho, C. (2019). *Internet y la infancia española con problemas de aprendizaje, de comportamiento y otras discapacidades* (74.^a ed.). Revista Latina de Comunicación Social. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1350>

- Chávez Herrera, C. N., Zambrano Loor, M. S., Cedeño Zambrano, A. J., & Loor Molina, M. C. (2025). El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como estrategia para la inclusión educativa en experiencias de diversas áreas, incluido el aprendizaje de idiomas. *Remulci*, 3. <https://doi.org/10.59282/remulci.3.1.1216>
- Cotán Fernández, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: Narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 43-61. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.01.03>
- Cruz, R. (2018). Inclusión, Discapacidad y Profesores: Algunas Reflexiones para Repensar las Prácticas (Político-Educativas). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 41-57. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200041>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive*

<https://doi.org/10.1080/13603110903030089>

Deliyore Vega, M. D. R. (2021). Redes como espacio de comunicación para la educación virtual de estudiantes con discapacidad en Costa Rica en tiempos de pandemia. *Historia y Comunicación Social*, 26(Especial), 75-85.
<https://doi.org/10.5209/hics.74243>

Duta-Toapanta, L. P., Asimbaya-Chaquina, J. C., Cando-Musugando, M. D. P., Andrango-Analuiza, D. P., & Castellano-Valverde, J. J. (2025). El rol docente en la construcción de una educación inclusiva. *RICEd: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 3(6), 95-110.
<https://doi.org/10.53877/64mxab10>

Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17.
<https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>

Esteban-Guitart, M., Rivas Damián, M. J., & Pérez Daniel, M. R. (2011). Empatía y tolerancia a la diversidad en un contexto

- educativo intercultural. *Universitas Psychologica*, 11(2), 415-426. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-2.etdc>
- Falla, D., Sánchez, S., & Casas, J. A. (2021). What Do We Know about Bullying in Schoolchildren with Disabilities? A Systematic Review of Recent Work. *Sustainability*, 13(1), 416. <https://doi.org/10.3390/su13010416>
- Fernández Delgado, L. B., & Martínez Chairez, G. I. (2022). Enseñanza inclusiva y atención a la diversidad en escenarios digitales. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3139>
- Figueroa-Céspedes, I., & Jiménez Pasten, N. (2023). Rol Mediador Docente y Aprendizaje Autorregulado: Modificabilidad, Transformabilidad y Dialogismo como Principios para una Pedagogía Postpandemia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 59-75. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782023000100059>

- Florian, L., & Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4-8. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>
- Forteza, D., Fuster, L., & Moreno-Tallón, F. (2019). Barreras para el Aprendizaje y la Participación en la Escuela del Alumnado con Dislexia: Voces de Familias. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 113. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.006>
- Gallego Echeverri, M. P., & González Gil, F. (2014). Formación y perspectivas del profesorado frente a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el Quindío. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(1), 154. <https://doi.org/10.22383/ri.v14i1.14>
- García-Serna, E., González Rodríguez, A. D. D., Salgado Salgado, A. D., Yepes González, E., & Rodríguez Franky, F. E. (2025). Neurodiversidad en el aula: Perspectivas psicológicas y pedagógicas para una educación inclusiva. *Prisma Journal*, 1(3), 220-230. <https://doi.org/10.63803/prisma.v1n3.19>

- Garzón Daza, C. (2020). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior que ofertan programas por ciclos propedéuticos en Bogotá 2010-2020: Revisión de la literatura. *Revista Boletín Redipe*, 9(7), 71-90. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i7.1019>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Orgaz Baz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46(2), 33. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.33-40>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R., & Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: Estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- Hemmings, B. (2012). Sources of research confidence for early career academics: A qualitative study. *Higher Education Research & Development*, 31(2), 171-184. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.559198>

- Humber, L. A. (2014). Social inclusion through employment: The marketisation of employment support for people with learning disabilities in the United Kingdom. *Disability & Society*, 29(2), 275-289.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2013.776490>
- Jácome, G. E. L., & Álvarez, M. C. M. (2020). La educación inclusiva en el marco de la Educación Superior. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 2713-2726.
<https://doi.org/10.21723/riace.v15iesp4.14519>
- Lobos Araya, E. O., Ortega Flores, A. A., Palacios Paredes, E. M., & Román Escobar, H. G. (2024). *Inclusión de los estudiantes neurodivergentes en Educación Superior; una mirada desde la perspectiva de docentes y estudiantes*.
<https://doi.org/10.5281/ZENODO.14046940>
- Loor Molina, M. C., Zambrano Loor, M. S., Cedeño Zambrano, A. J., & Figueroa Briones, G. Z. (2025). La deconstrucción del rol docente en el siglo XXI, hacia una práctica educativa más

inclusiva y reflexiva. *Remulci*, 3.

<https://doi.org/10.59282/remulci.3.1.1120>

López-Gómez, S., Rodríguez-Rodríguez, J., Vidal-Esteve, M. I., & Castro-Rodríguez, M. M. (2022). Contribuciones y efectos de los videojuegos en la atención a la diversidad. *Revista Colombiana de Educación*, 84, 1-25.

<https://doi.org/10.17227/rce.num84-12742>

Macfarlane, B., Zhang, J., & Pun, A. (2014). Academic integrity: A review of the literature. *Studies in Higher Education*, 39(2), 339-358. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.709495>

Maldonado, E. P. (2018). Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 115-131. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200115>

Martínez Álvarez, N., & Martínez López, L. (2022). Diversidad y educación inclusiva en la universidad, labor del docente.

Vinculatégica EFAN, 8(5), 39-48.

<https://doi.org/10.29105/vtga8.5-214>

Mejía-Caguana, D. R., Esteves-Fajardo, Z. I., & Mateo-Ortega, R. A. (2023). Estrategias de atención inclusiva: Competencias básicas y valores necesarios para entornos educativos en educación universitaria. *EPISTEME KOINONIA*, 6(12), 4-19. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2513>

Monterrosa Figueroa, K. M. (2023). Atención a la diversidad en la educación superior: Una revisión bibliográfica. *Revista Liminales. Escritos sobre Psicología y Sociedad*, 12(23), 183-198. <https://doi.org/10.54255/lim.vol12.num23.771>

Murillo Villacis, R. I., Espín Caicedo, M. I., Espín Caicedo, M. I., Ocles Alvarado, C. G., Villavicencio Obando, G. P. V. O., & Robayo Cabrera, F. D. (2023). Diseño Universal Para El Aprendizaje (DUA) En La Educación Superior De Ecuador: Avances Y Perspectivas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 8809-8832. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7589

Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J., & Prado-Gascó, V.-J. (2020).

Measuring attitudes towards inclusion among university students pursuing education degrees: Descriptive study (Medición de actitudes de estudiantes universitarios de magisterio hacia la inclusión: estudio descriptivo). *Culture and Education*, 32(1), 43-64.
<https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705562>

Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J.-M., & Calvo-Babio, N. (2015).

Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 31(1), 155-171.
<https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.163631>

Pegalajar Palomino, M. D. C. (2014). Importancia de la actividad

formativa del docente en centros de Educación Especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 192.
<https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.181731>

- Pérez Pedregosa, A. B. (2023). La educación inclusiva y la atención a la diversidad. *Revista RETOS XXI*, 7(1).
<https://doi.org/10.30827/retosxxi.7.2023.28152>
- Pinzón-Tapias, I. H., & Millán-Báez, M. A. (2025). *Hacia una educación inclusiva: Identificando las barreras para el aprendizaje y la participación*.
<https://doi.org/10.5281/ZENODO.14722862>
- Posada Silva, W. Y., Marín Giraldo, Y., & Gómez Chica, S. M. (2015). La diversidad funcional y las adaptaciones curriculares. *Revista de Investigaciones · UCM*, 15(26), 192-202. <https://doi.org/10.22383/ri.v15i2.55>
- Potkonjak, V., Gardner, M., Callaghan, V., Mattila, P., Guetl, C., Petrović, V. M., & Jovanović, K. (2016). Virtual laboratories for education in science, technology, and engineering: A review. *Computers & Education*, 95, 309-327.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.002>
- Rodríguez Díaz, S., & Ferreira, M. A. V. (2010). Desde la discapacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de dis-

- normalización. *Revista Internacional de Sociología*, 68(2), 289-309. <https://doi.org/10.3989/ris.2008.05.22>
- Rojas-Zapata, A. F., & Hernández-Arteaga, I. (2022). Lineamientos y prácticas de educación inclusiva en la universidad. *Zona Próxima*, 37, 99-121. <https://doi.org/10.14482/zp.37.371.596>
- Salais Loredó, S. E., & Leal Guerrero, L. V. (2025). Neurodiversidad e Inclusión en la Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(1), 445-452. <https://doi.org/10.70625/rlce/135>
- Sánchez Fuentes, S., & Duk, C. (2022). La Importancia del Entorno. Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 21-31. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>
- Sánchez Torrejón, B. (2024). Atención a la diversidad sexogenérica y educación inclusiva: Caminando hacia una escuela arcoíris. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-633>

- Scott, G. W., Furnell, J., Murphy, C. M., & Goulder, R. (2015). Teacher and student perceptions of the development of learner autonomy; a case study in the biological sciences. *Studies in Higher Education*, 40(6), 945-956. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.842216>
- Seclén Medina, A., Valladares Cisneros, M. G., Ordóñez Zea, A. E., & Gamarra Rojas, S. (2025). Modelos híbridos y metodologías de aprendizaje activo en la educación superior: Enfoques innovadores para potenciar la participación estudiantil y el desarrollo de la autonomía académica. *Revista Social Fronteriza*, 5(6). [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(6\)958](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(6)958)
- Tárraga Mínguez, R., Grau Rubio, C., & Peirat Chacón, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 55-72. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179441>

Universidad César Vallejo, Romani, G., Macedo, K. S., Instituto de Educación Superior Zegel, Soto, G. E., Universidad Nacional San Luis Gonzaga, Franco, A. M., Universidad Nacional San Luis Gonzaga, Ore, M. K., & Universidad Nacional San Luis Gonzaga. (2025). Revisión sistemática de inteligencia artificial generativa (GenIA) para el diseño de experiencias de aprendizaje, 2020-2025. *Espacios*, 46(03), 13-27. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n03p02>

Universidad de Cuenca, Ecuador, Pando Peña, M., Estrada-García, A., & Universidad Nacional de Educación, Ecuador. (2025). Cooperative Learning as an inclusive strategy in the teaching and learning process of Philosophy. *Praxis Educativa*, 29(3), 1-16. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290315>

Villanueva Chumpitaz, A. A., Riveros Cones, L. K., & Camacho Porras, C. A. (2025). *Comunidades de aprendizaje en el contexto educativo: Un artículo de revisión sistemática*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.15750887>

Zepke, N., Leach, L., & Butler, P. (2014). Student engagement: Students' and teachers' perceptions. *Higher Education Research & Development*, 33(2), 386-398.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2013.832160>

CAPÍTULO 4: COMPETENCIAS DIGITALES Y TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS

Wilmer Alfredo Carbay Cajamarca

<https://orcid.org/0000-0003-2735-0978>

Ministerio de Educación del Ecuador

wilmer.carbay@educacion.gob.ec

Las competencias digitales permiten a los docentes integrar de manera crítica y pedagógica las tecnologías educativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje

(Ferrari, 2013).

Introducción

La consolidación de la sociedad digital ha transformado de manera profunda las formas de producir, acceder y comunicar el conocimiento, generando un impacto directo en los sistemas educativos y, de manera particular, en la educación superior (List et al., 2020). La universidad, históricamente concebida como un espacio privilegiado para la transmisión del saber, se enfrenta hoy a un escenario dinámico caracterizado por la acelerada evolución tecnológica, la globalización de la información y la diversificación de los entornos de aprendizaje (Kuo et al., 2017). En este contexto, la incorporación de tecnologías educativas y el desarrollo de competencias digitales se convierten en elementos estratégicos para

garantizar la pertinencia, calidad y equidad de los procesos formativos.

La digitalización de la educación universitaria no se limita a la incorporación de dispositivos tecnológicos o plataformas virtuales, sino que implica una transformación estructural de los modelos pedagógicos, de los roles docentes y de las formas de interacción entre los actores educativos (Zhu et al., 2018). El profesorado universitario asume el desafío de redefinir su práctica, transitando de un enfoque centrado en la transmisión de contenidos hacia propuestas pedagógicas orientadas al aprendizaje activo, colaborativo y autónomo, mediado por tecnologías digitales. En este sentido, las competencias digitales docentes adquieren un carácter transversal, articulando saberes pedagógicos, tecnológicos, comunicativos y éticos (Cavallone et al., 2022).

El desarrollo de dichas competencias resulta imprescindible para responder a las demandas de una sociedad caracterizada por la hiperconectividad, el acceso masivo a la información y la emergencia de nuevas tecnologías, como la inteligencia artificial. La universidad no solo debe formar profesionales técnicamente competentes, sino también ciudadanos críticos, capaces de analizar, seleccionar y utilizar la información de manera responsable (Zaldívar Martínez et al., 2025). Esto exige una formación integral que contemple la alfabetización digital, la ética en el uso de la tecnología y la

construcción de una ciudadanía digital comprometida con el bien común.

En este escenario, los marcos internacionales de competencias digitales docentes ofrecen referentes conceptuales y metodológicos que orientan la formación, evaluación y desarrollo profesional del profesorado universitario. Dichos marcos permiten identificar niveles de competencia, áreas de mejora y estrategias institucionales para fortalecer el uso pedagógico de las tecnologías (Martínez Mora & Noguera Cardenas, 2025). No obstante, su aplicación efectiva requiere procesos de contextualización que consideren las realidades socioculturales, tecnológicas y educativas de cada institución, evitando enfoques estandarizados que desconozcan la diversidad de contextos universitarios.

Paralelamente, los entornos virtuales de aprendizaje se han consolidado como espacios fundamentales para la organización de la enseñanza, la gestión de contenidos y la interacción académica (Sabulsky, 2019). Estas plataformas posibilitan modalidades educativas flexibles, híbridas y virtuales, ampliando las oportunidades de acceso y permanencia en la educación superior. Sin embargo, su potencial pedagógico depende en gran medida de la capacidad del docente para diseñar experiencias de aprendizaje significativas, que promuevan la participación activa del

estudiantado y el desarrollo de competencias académicas y profesionales.

Asimismo, el auge de los recursos educativos abiertos y de la inteligencia artificial en educación plantea nuevas oportunidades para la innovación pedagógica y la democratización del conocimiento (Durak & Saritepeci, 2018). Los recursos abiertos favorecen prácticas colaborativas, el intercambio académico y la reducción de barreras económicas, mientras que la inteligencia artificial ofrece posibilidades para la personalización del aprendizaje y el análisis de datos educativos. No obstante, estas herramientas también generan interrogantes relacionados con la calidad de los contenidos, la autoría, la dependencia tecnológica y los riesgos éticos asociados a su uso indiscriminado.

La dimensión ética y de seguridad digital adquiere, por tanto, una relevancia central en el contexto universitario (Georgiou & Nikolaou, 2020). La protección de datos personales, el respeto a la propiedad intelectual y el uso responsable de la tecnología constituyen pilares fundamentales para la construcción de entornos digitales seguros y confiables. La formación en ciudadanía digital se presenta como un componente esencial para promover actitudes críticas, responsables y respetuosas en el uso de las tecnologías, tanto en el ámbito académico como en la vida social y profesional (Putz et al., 2020).

En consecuencia, el abordaje de las competencias digitales y las tecnologías educativas en la universidad requiere una mirada integral, que articule fundamentos teóricos, marcos normativos y prácticas pedagógicas contextualizadas. Este capítulo se orienta a analizar estos elementos desde una perspectiva crítica y reflexiva, reconociendo tanto las oportunidades como las limitaciones que implica la integración de tecnologías en la educación superior. Su desarrollo busca aportar bases conceptuales sólidas que contribuyan a la mejora de la práctica docente, al fortalecimiento institucional y a la formación de profesionales capaces de responder a los desafíos de la sociedad digital contemporánea (Yolanda Gonzalez et al., 2025).

Objetivo:

Analizar el papel de las competencias digitales y las tecnologías educativas en el contexto universitario, a partir de marcos internacionales, entornos virtuales de aprendizaje y recursos digitales emergentes, con el fin de fortalecer prácticas pedagógicas innovadoras, éticas y coherentes con las demandas de la sociedad digital.

4.1. Sociedad digital y universidad

La sociedad digital se configura como un entramado complejo de prácticas sociales, económicas y culturales mediadas por tecnologías de la información y la comunicación. En este contexto, el conocimiento circula de manera acelerada, se produce de forma

colaborativa y se transforma constantemente, lo que redefine los modos tradicionales de aprender, enseñar e investigar (Soria-Pérez et al., 2024). La universidad, como institución social clave, se ve interpelada a repensar su función formativa frente a un escenario donde el acceso a la información es inmediato, pero no siempre significativo ni crítico.

Desde una perspectiva educativa, la sociedad digital exige que la universidad supere el modelo centrado exclusivamente en la transmisión de contenidos y avance hacia enfoques orientados al desarrollo de competencias (Huang, 2018). Esto implica formar estudiantes capaces de analizar información, resolver problemas complejos, comunicarse en entornos digitales y aprender de manera autónoma a lo largo de la vida (Alvarez-Torres et al., 2025). En este sentido, la alfabetización digital se convierte en un componente estructural de la formación universitaria y no en un complemento opcional.

La universidad, además, cumple un rol estratégico en la reducción de las brechas digitales existentes en la sociedad. Si bien la digitalización ha ampliado las oportunidades de acceso al conocimiento, también ha evidenciado desigualdades relacionadas con la conectividad, el uso crítico de la tecnología y las competencias digitales (Y. Huang et al., 2022). Por ello, las instituciones de educación superior deben asumir una responsabilidad social

orientada a garantizar condiciones de equidad, inclusión y accesibilidad en los entornos digitales de aprendizaje.

Transformaciones de la universidad en la sociedad digital

La inserción de la universidad en la sociedad digital ha generado transformaciones profundas en múltiples dimensiones institucionales (Bers, 2017). Estas transformaciones no son únicamente tecnológicas, sino también pedagógicas, organizacionales y culturales.

Principales cambios en la universidad digital:

- Redefinición del rol docente: de transmisor de información a mediador y diseñador de experiencias de aprendizaje.
- Mayor protagonismo del estudiante como sujeto activo y autónomo.
- Integración de modalidades educativas flexibles (presencial, virtual e híbrida).
- Internacionalización del conocimiento mediante redes académicas digitales.
- Uso de datos y analítica educativa para la toma de decisiones académicas.

Estos cambios demandan una visión estratégica que articule tecnología, pedagogía y gestión institucional. La universidad que

responde de manera fragmentada a la digitalización corre el riesgo de limitar el impacto formativo de las tecnologías y reproducir prácticas tradicionales en entornos virtuales.

La universidad como espacio de formación para la sociedad del conocimiento

En la sociedad digital, la universidad no compite con las tecnologías, sino que se posiciona como un espacio de orientación crítica frente a ellas. Su función no es solo enseñar a usar herramientas digitales, sino formar profesionales con criterio ético, pensamiento crítico y capacidad de adaptación a contextos cambiantes (Monteiro et al., 2021). Esta misión se vincula directamente con la formación para la sociedad del conocimiento, donde el aprendizaje permanente y la innovación constituyen ejes fundamentales.

Desde esta perspectiva, la educación universitaria debe promover:

- El desarrollo de competencias digitales transversales.
- La capacidad de evaluar la fiabilidad y pertinencia de la información.
- La producción de conocimiento en entornos colaborativos.
- La reflexión ética sobre el impacto social de la tecnología.

La universidad, por tanto, se convierte en un agente activo de transformación social, capaz de influir en el uso responsable y humanizado de la tecnología.

Relación entre sociedad digital y funciones sustantivas de la universidad

La influencia de la sociedad digital se manifiesta de manera diferenciada en las funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y vinculación con la sociedad (Alvarez-Huari, 2025). La siguiente tabla sintetiza esta relación:

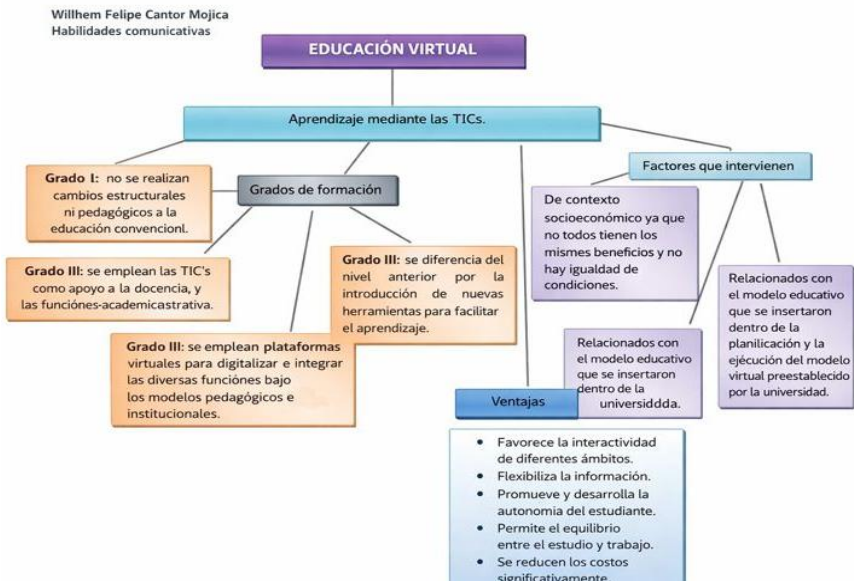
Función universitaria	Impacto de la sociedad digital
Docencia	Uso de plataformas virtuales, metodologías activas, recursos digitales interactivos
Investigación	Acceso a bases de datos científicas, trabajo colaborativo en red, ciencia abierta
Vinculación	Proyectos comunitarios mediados por TIC, difusión del conocimiento en entornos digitales

Fuente: Elaboración propia

Esta integración evidencia que la digitalización no debe abordarse de forma aislada, sino como un proceso transversal que atraviesa todas las dimensiones de la vida universitaria. La sociedad digital no debe concebirse como un fin en sí mismo dentro de la universidad, sino como un medio para fortalecer la calidad educativa, la equidad y la responsabilidad social. La incorporación de tecnologías sin una

reflexión pedagógica y ética puede conducir a prácticas superficiales que no contribuyen al desarrollo integral del estudiante (Santos et al., 2025). En consecuencia, la universidad está llamada a liderar procesos de transformación digital con sentido crítico, visión humanista y compromiso social.

Ilustración 22
Mapa conceptual de la Educación Virtual



La imagen presenta un mapa conceptual que organiza de forma clara los elementos centrales de la educación virtual. Expone el aprendizaje mediado por las TIC, los grados de formación según el nivel de integración tecnológica, los factores que intervienen (contexto socioeconómico y modelo educativo) y las principales

ventajas, como la flexibilidad, la interactividad, la autonomía del estudiante y la reducción de costos. Está diseñada para facilitar la comprensión visual del enfoque y alcance de la educación virtual.

Nota.

4.2. Marcos de competencias digitales docentes (UNESCO, DigCompEdu)

La incorporación sistemática de tecnologías digitales en la educación ha generado la necesidad de definir referentes claros que orienten el desarrollo profesional docente (Candia López, 2023). En el ámbito universitario, esta necesidad se traduce en la formulación de marcos de competencias digitales docentes, concebidos como instrumentos que articulan conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para integrar la tecnología de manera pedagógica, crítica y ética. Estos marcos no solo describen qué debe saber y hacer el docente en contextos digitales, sino que también permiten establecer niveles de progresión y criterios de evaluación (Esnaola Horacek, 2019).

Los marcos de competencias digitales se constituyen como herramientas estratégicas para las instituciones de educación superior, ya que facilitan la planificación de programas de formación continua, la autoevaluación docente y la alineación de las prácticas pedagógicas con las demandas de la sociedad digital. Su valor reside en que superan una visión tecnocéntrica y reconocen la dimensión

pedagógica, social y ética del uso de las tecnologías educativas (Gálvez-de-la-Cuesta et al., 2020). Entre los referentes internacionales más relevantes se encuentran los desarrollados por UNESCO y el marco europeo DigCompEdu, ampliamente adoptados y adaptados en contextos universitarios.

Finalidad y estructura de los marcos de competencias digitales docentes

Los marcos de competencias digitales docentes tienen como finalidad orientar la práctica educativa en entornos digitales, promoviendo una integración consciente y reflexiva de la tecnología (Sánchez Valle & Llorente Barroso, 2023). Estos documentos establecen áreas clave de competencia que permiten al docente desenvolverse de manera eficaz en contextos educativos mediados por tecnologías.

Finalidades principales de los marcos:

- Guiar la formación inicial y continua del profesorado.
- Establecer criterios comunes para la evaluación de competencias digitales.
- Favorecer la innovación pedagógica en la educación superior.
- Promover el uso ético, seguro y responsable de las tecnologías.

Desde una perspectiva estructural, estos marcos suelen organizarse en dimensiones o áreas competenciales que abarcan desde el dominio técnico hasta la gestión pedagógica y la ciudadanía digital. Esta

organización facilita su implementación progresiva y contextualizada en las universidades.

Marco de competencias digitales docentes de la UNESCO

El marco propuesto por la UNESCO se orienta a fortalecer la calidad educativa mediante la integración efectiva de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque concibe la competencia digital docente como un elemento clave para el desarrollo sostenible, la inclusión y la equidad en la educación (Grech-Santi, 2024).

Ilustración 23

DIGCOMPEDU: Marco de Competencia Digital Docente

 **DIGCOMPEDU**

¿QUÉ ES?

Es un marco que ayuda a la evaluación y a la mejora de la competencia digital del profesorado.

ALGUNOS USOS

 Apoyar la enseñanza y el aprendizaje



Mejorar la comunicación con los estudiantes



Evaluar y retroalimentar a los estudiantes



Favorecer la competencia digital del alumnado

CONSEJOS



 Reflexiona sobre tus propias competencias digitales



 Utiliza las tecnologías de forma ética y efectiva



 Personaliza la enseñanza en función del contexto



 Favorece el pensamiento crítico de los estudiantes

El modelo de la UNESCO se estructura en niveles de progresión que van desde la alfabetización tecnológica básica hasta la creación de conocimiento. Cada nivel integra componentes relacionados con el currículo, la pedagogía, la evaluación y la organización institucional, lo que permite una visión sistémica del uso de la tecnología en la educación superior.

Dimensiones centrales del marco UNESCO:

- Uso de las TIC para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.
- Integración curricular de la tecnología.
- Evaluación mediada por recursos digitales.
- Desarrollo profesional y liderazgo educativo.

Este marco destaca la importancia del contexto institucional y de las políticas educativas como factores determinantes para el desarrollo de competencias digitales, subrayando que la formación docente debe ir acompañada de condiciones estructurales adecuadas (Chihuahua et al., 2023).

Marco europeo DigCompEdu

El marco DigCompEdu se centra en describir de manera detallada las competencias digitales específicas que requiere el profesorado para desempeñarse eficazmente en entornos educativos digitalizados (Zaheer et al., 2019). Su enfoque es eminentemente pedagógico y se

orienta a mejorar la calidad de la enseñanza mediante el uso estratégico de la tecnología.

DigCompEdu se organiza en áreas competenciales que abarcan desde el compromiso profesional hasta el empoderamiento del estudiantado (Park & Hoffner, 2020). Cada área incluye descriptores claros que permiten identificar niveles de dominio, lo que facilita procesos de autoevaluación y mejora continua en el profesorado universitario.

Áreas del marco DigCompEdu:

- Compromiso profesional.
- Recursos digitales.
- Enseñanza y aprendizaje.
- Evaluación.
- Empoderamiento del alumnado.
- Desarrollo de la competencia digital del estudiantado.

Este marco se ha convertido en un referente ampliamente utilizado en programas de formación docente universitaria debido a su claridad operativa y su enfoque centrado en la práctica pedagógica.

Tabla 17

Comparación entre los marcos UNESCO y DigCompEdu

Aspecto	Marco UNESCO	Marco DigCompEdu
---------	--------------	------------------

Enfoque	Sistémico e institucional	Pedagógico y operativo
Alcance	Políticas educativas y docencia	Práctica docente directa
Organización	Niveles de progresión	Áreas y descriptores
Aplicabilidad	Contextos globales	Contexto europeo y adaptaciones

Fuente: Elaboración propia

Esta comparación evidencia que ambos marcos son complementarios y pueden integrarse de manera estratégica en la educación superior, combinando una visión macro institucional con una orientación pedagógica concreta.

4.3. Entornos virtuales de aprendizaje (LMS)

Los entornos virtuales de aprendizaje, comúnmente denominados Learning Management Systems (LMS), constituyen plataformas digitales diseñadas para la gestión, organización y desarrollo de procesos formativos en modalidad virtual, híbrida o de apoyo a la presencialidad (Dhir et al., 2016). En el contexto de la educación superior, estos entornos se han consolidado como infraestructuras pedagógicas esenciales para garantizar la continuidad académica, la flexibilidad educativa y la innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Un LMS no se limita a ser un repositorio de contenidos digitales, sino que integra múltiples herramientas orientadas a la comunicación, la interacción, la evaluación y el seguimiento del aprendizaje. Su valor educativo depende, en gran medida, del enfoque pedagógico que sustenta su uso y de las competencias digitales del profesorado para diseñar experiencias de aprendizaje significativas (Guevara-Andino & Delgado-Salas, 2024). En este sentido, el LMS se convierte en un espacio pedagógico que refleja las decisiones didácticas del docente y las políticas educativas de la institución.

Desde una perspectiva universitaria, los entornos virtuales de aprendizaje responden a las demandas de una sociedad digital caracterizada por la flexibilidad temporal y espacial, el aprendizaje autónomo y la necesidad de formación continua. Su incorporación ha favorecido la diversificación de la oferta académica, la ampliación del acceso a la educación superior y la internacionalización de los programas formativos (Chien et al., 2021).

Funciones pedagógicas de los entornos virtuales de aprendizaje

Los LMS cumplen funciones pedagógicas específicas que contribuyen al desarrollo integral del proceso educativo universitario (Cabero Almenara et al., 2022). Estas funciones se articulan de manera transversal en la planificación, ejecución y evaluación del aprendizaje.

Funciones principales de un LMS en la universidad:

- Organización y distribución de contenidos académicos.
- Gestión de actividades formativas y evaluativas.
- Facilitación de la comunicación sincrónica y asincrónica.
- Seguimiento y retroalimentación del progreso estudiantil.
- Registro y análisis de evidencias de aprendizaje.

Estas funciones permiten estructurar el proceso educativo de manera sistemática, favoreciendo la transparencia académica y la coherencia entre objetivos, actividades y evaluación.

El LMS como mediador del aprendizaje universitario

El entorno virtual de aprendizaje actúa como un mediador entre el docente, el estudiante y el conocimiento. Esta mediación no es neutral, ya que influye directamente en la forma en que se presentan los contenidos, se proponen las actividades y se evalúan los aprendizajes (Godínez Carreto, 2025). Un LMS bien gestionado puede potenciar metodologías activas como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos y la evaluación formativa.

No obstante, cuando el LMS se utiliza de manera instrumental, limitado a la carga de documentos y tareas, se corre el riesgo de reproducir prácticas tradicionales en un entorno digital. En estos casos, la tecnología no transforma la experiencia educativa, sino que

digitaliza modelos pedagógicos centrados en la transmisión pasiva de información (Maguiña Huerta et al., 2025).

Por ello, el rol del docente universitario resulta determinante en la mediación pedagógica del LMS. La planificación didáctica, el diseño instruccional y la selección de herramientas deben responder a criterios pedagógicos claros, orientados al desarrollo de competencias y no únicamente al cumplimiento administrativo del curso.

Tabla 18

Análisis del impacto del LMS en la educación superior

Dimensión	Impacto del LMS
Académica	Mejora la organización del aprendizaje y la trazabilidad de procesos
Pedagógica	Facilita metodologías activas y evaluación continua
Social	Promueve la interacción y el aprendizaje colaborativo
Institucional	Optimiza la gestión académica y la calidad educativa

Fuente: Elaboración propia.

Este análisis evidencia que el LMS no solo incide en el aula virtual, sino también en la gestión y cultura institucional de la universidad.

Componentes esenciales de un entorno virtual de aprendizaje

Los componentes esenciales de un entorno virtual de aprendizaje se articulan para sostener de manera integral el proceso educativo en un LMS universitario. Estos elementos interactúan entre sí y permiten garantizar experiencias formativas coherentes, accesibles y de calidad (Mariana Bertila Montesdeoca Montero et al., 2025).

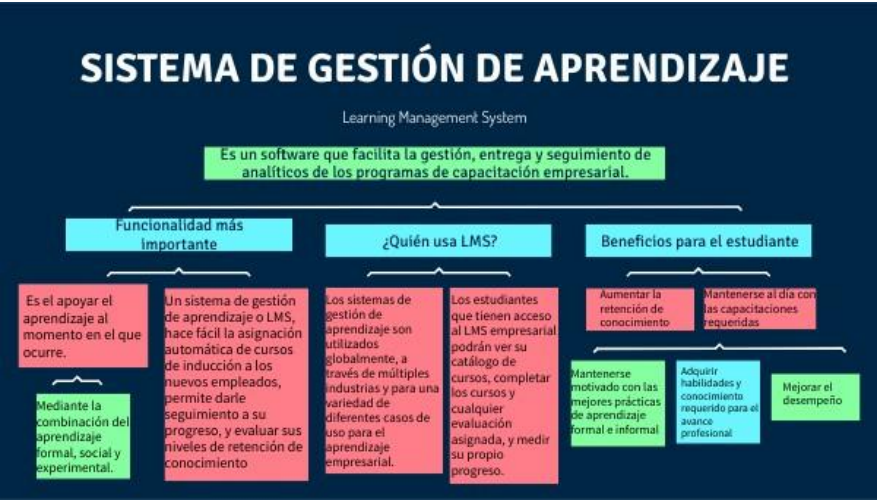
En primer lugar, los componentes pedagógicos constituyen la base del entorno virtual. Incluyen el diseño instruccional del curso, la adecuada secuenciación de contenidos y actividades, así como las estrategias de evaluación y retroalimentación, orientadas a promover aprendizajes significativos y el seguimiento del progreso estudiantil.

Por otro lado, los componentes tecnológicos hacen posible la operatividad del sistema. Estos abarcan una plataforma estable y segura, herramientas que facilitan la comunicación y la colaboración entre docentes y estudiantes, y sistemas de gestión de datos académicos que aseguran el registro y control de la información educativa (Moreno Fuentes et al., 2025).

Los componentes organizativos garantizan el funcionamiento institucional del entorno virtual. Comprenden las normativas de uso establecidas por la institución, el soporte técnico y pedagógico permanente, y los procesos de capacitación dirigidos tanto a docentes como a estudiantes.

Ilustración 24

Síntesis conceptual del LMS como entorno pedagógico



La imagen explica de manera esquemática el concepto de un Sistema de Gestión de Aprendizaje (LMS), destacando su función como software para la gestión, entrega y seguimiento de procesos formativos. Presenta sus funcionalidades principales, los usuarios que lo utilizan (administradores y estudiantes) y los beneficios para el estudiante, como la mejora del aprendizaje, la retención del conocimiento, la actualización continua y el desarrollo profesional.

Nota.

4.4. Recursos educativos abiertos e inteligencia artificial

La expansión de la educación digital en la universidad ha impulsado el uso de recursos educativos abiertos (REA) y de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial (IA), las cuales están

redefiniendo las formas de acceso, producción y gestión del conocimiento (Cabero-Almenara et al., 2020). Ambos elementos se inscriben en una lógica de innovación educativa que busca responder a los principios de equidad, flexibilidad y aprendizaje a lo largo de la vida, propios de la sociedad del conocimiento.

Los recursos educativos abiertos se caracterizan por su disponibilidad gratuita y por permitir su uso, adaptación y redistribución con fines educativos (Brown et al., 2018). En el contexto universitario, los REA representan una alternativa estratégica para democratizar el acceso al conocimiento, reducir barreras económicas y fomentar prácticas pedagógicas colaborativas. Su integración en la docencia universitaria favorece la actualización permanente de los contenidos y el desarrollo de una cultura académica basada en el intercambio y la co-creación.

Por su parte, la inteligencia artificial ha comenzado a incorporarse de manera progresiva en la educación superior, ofreciendo herramientas capaces de analizar datos de aprendizaje, automatizar procesos evaluativos y apoyar la personalización de la enseñanza (González Calatayud et al., 2018). No obstante, su implementación plantea interrogantes éticos, pedagógicos y epistemológicos que exigen una reflexión crítica por parte de las instituciones universitarias y del profesorado.

Ilustración 25

Uso de la Inteligencia Artificial por estudiantes universitarios



La imagen es una infografía informativa que analiza el uso de la inteligencia artificial, específicamente ChatGPT, en el ámbito universitario. Presenta la valoración general de los estudiantes, los principales usos académicos, las razones de su relevancia educativa y un análisis comparativo de ventajas, riesgos, oportunidades y desafíos de la IA en la educación superior. *Nota.*

Recursos educativos abiertos en la educación superior

Los recursos educativos abiertos constituyen materiales de enseñanza, aprendizaje e investigación que se encuentran en dominio público o que han sido publicados con licencias abiertas, permitiendo su reutilización y modificación (Peñaherrera Acurio et al., 2022). En la universidad, los REA abarcan una amplia variedad de formatos, como libros digitales, artículos científicos, videos educativos, cursos abiertos y repositorios académicos.

Ilustración 26

Recursos Educativos Abiertos en la Educación Superior



La imagen presenta un mapa conceptual que organiza de manera clara el concepto de los Recursos Educativos Abiertos (REA) en la educación superior. Incluye su definición como materiales de libre acceso con licencias abiertas, los principales tipos de REA, los espacios donde pueden encontrarse y las ventajas que ofrecen, como

el acceso universal al conocimiento, la reducción de costos y el fomento de la innovación pedagógica y el aprendizaje colaborativo.

Nota.

La adopción de REA en la educación superior promueve prácticas pedagógicas más flexibles e inclusivas, ya que facilita el acceso a contenidos actualizados y contextualizados. Además, fomenta el desarrollo de competencias digitales en docentes y estudiantes, quienes asumen un rol activo en la selección, adaptación y producción de recursos educativos (Kong & Wang, 2021).

Principales aportes de los REA a la universidad:

- Democratización del acceso al conocimiento.
- Reducción de costos para estudiantes e instituciones.
- Actualización permanente de contenidos académicos.
- Fomento de la colaboración y la innovación pedagógica.

Sin embargo, el uso efectivo de REA requiere criterios de calidad, formación docente y políticas institucionales que orienten su integración curricular.

Inteligencia artificial aplicada a la educación universitaria

La inteligencia artificial se define como el conjunto de tecnologías capaces de simular procesos cognitivos humanos, como el aprendizaje, el razonamiento y la toma de decisiones. En la educación

superior, la IA se aplica principalmente en sistemas de tutoría inteligente, analítica de aprendizaje, evaluación automatizada y generación de contenidos educativos (Sánchez Barrilao, 2022).

Estas aplicaciones ofrecen oportunidades significativas para personalizar los procesos formativos, identificar dificultades de aprendizaje y optimizar la gestión académica. La analítica de datos, por ejemplo, permite a los docentes monitorear el progreso estudiantil y tomar decisiones pedagógicas basadas en evidencias (Sánchez Vera, 2023).

Principales aplicaciones de la IA en la universidad:

- Sistemas de recomendación de contenidos.
- Tutorías inteligentes y asistentes virtuales.
- Evaluación automatizada y retroalimentación inmediata.
- Análisis predictivo del rendimiento académico.

A pesar de sus beneficios, la IA no sustituye el rol pedagógico del docente, sino que actúa como una herramienta de apoyo que debe ser utilizada con criterio didáctico y ético.

Integración pedagógica de REA e inteligencia artificial

La integración conjunta de recursos educativos abiertos e inteligencia artificial potencia la innovación educativa en la universidad, siempre que se realice desde una perspectiva pedagógica clara (Ayuso Del

Puerto & Gutiérrez Esteban, 2022). Los REA aportan flexibilidad y acceso abierto, mientras que la IA contribuye a la personalización y al análisis de los procesos de aprendizaje.

Para lograr una integración efectiva, es necesario que el profesorado cuente con competencias digitales que le permitan seleccionar, adaptar y evaluar tanto los recursos abiertos como las herramientas basadas en IA (Rodríguez & Camejo, 2020).

Condiciones para una integración pedagógica efectiva:

- Formación docente en competencias digitales avanzadas.
- Criterios claros de calidad y pertinencia de los recursos.
- Enfoque centrado en el aprendizaje y no en la tecnología.
- Evaluación continua del impacto pedagógico.

Tabla 19
Impacto de los REA y la IA en la educación superior

Dimensión	Impacto
Académica	Acceso a contenidos abiertos y personalizados
Pedagógica	Innovación metodológica y aprendizaje adaptativo
Social	Reducción de brechas educativas
Institucional	Optimización de recursos y mejora de la calidad

Fuente: Elaboración propia.

4.5. Ética, seguridad y ciudadanía digital

La incorporación progresiva de tecnologías digitales en la educación superior ha generado nuevas oportunidades para la enseñanza, el aprendizaje y la gestión académica; sin embargo, también ha planteado desafíos éticos, legales y sociales que requieren una atención prioritaria por parte de las instituciones universitarias (Achina Cualchi et al., 2025). En este contexto, la ética digital, la seguridad de la información y la ciudadanía digital se configuran como dimensiones fundamentales para garantizar un uso responsable, crítico y humanizado de la tecnología en los entornos educativos.

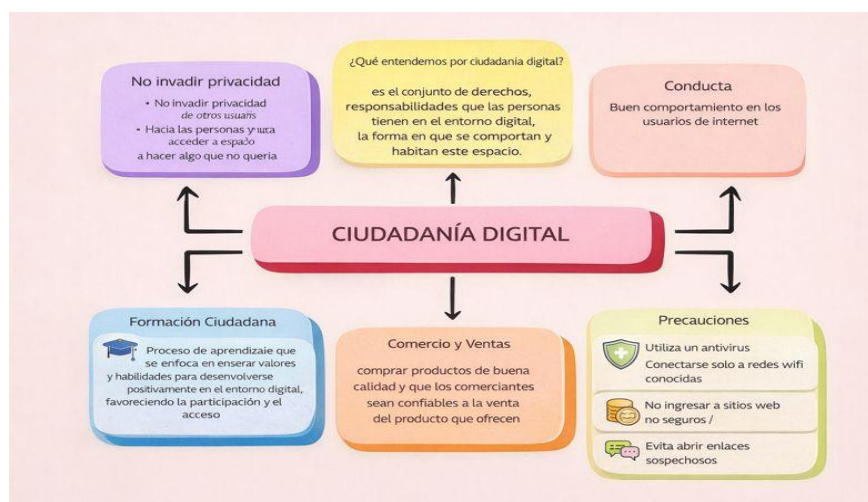
La universidad, como espacio de formación integral y producción de conocimiento, tiene la responsabilidad de promover una cultura digital basada en valores como la responsabilidad, el respeto, la equidad y la justicia social (Pachacama-Nasimba et al., 2025). El uso de plataformas virtuales, sistemas de gestión académica, recursos educativos abiertos e inteligencia artificial implica el tratamiento constante de datos personales, la circulación masiva de información y la interacción en entornos digitales que deben ser regulados desde principios éticos claros y normativas institucionales sólidas.

La ética y la seguridad digital no deben entenderse únicamente como aspectos técnicos o normativos, sino como componentes formativos que atraviesan la práctica docente, la investigación y la vida

universitaria en su conjunto. En este sentido, la ciudadanía digital se convierte en un eje transversal que orienta el comportamiento responsable de docentes y estudiantes en la sociedad digital (Richey et al., 2019).

Ilustración 27

Ciudadanía Digital



La imagen presenta un mapa conceptual que explica el concepto de ciudadanía digital y sus principales dimensiones. Incluye la definición del término, el respeto a la privacidad, la conducta responsable en internet, la formación ciudadana en entornos digitales, el comercio electrónico seguro y las precauciones necesarias para el uso de la tecnología. *Nota.*

Ética digital en la educación superior

La ética digital en el ámbito universitario se refiere al conjunto de principios y valores que orientan el uso responsable de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos (Hilton, 2016). Estos principios buscan garantizar el respeto a la dignidad humana, la protección de los derechos digitales y la integridad académica en entornos virtuales.

Entre los principales dilemas éticos que enfrenta la universidad en la era digital se encuentran el uso indebido de la información, el plagio académico, la manipulación de contenidos digitales y la dependencia excesiva de tecnologías automatizadas. La incorporación de herramientas basadas en inteligencia artificial intensifica estos desafíos, al plantear interrogantes sobre la autoría, la transparencia y la toma de decisiones automatizadas (Cronin, 2017).

La formación ética en el uso de la tecnología debe integrarse de manera explícita en los planes de estudio universitarios, promoviendo la reflexión crítica y la toma de decisiones responsables. El docente universitario desempeña un rol clave como modelo ético, orientando al estudiantado en el uso consciente y reflexivo de los recursos digitales (Parra Sanchez et al., 2023).

Seguridad digital y protección de datos en la universidad

La seguridad digital constituye un aspecto central en la gestión de entornos virtuales de aprendizaje y sistemas institucionales

universitarios. La protección de datos personales, académicos y administrativos es una obligación ética y legal que requiere políticas claras, infraestructura tecnológica adecuada y formación continua de la comunidad universitaria (Gangotena Echeverría et al., 2023).

En los entornos digitales universitarios se gestionan grandes volúmenes de información sensible, lo que incrementa los riesgos asociados a la vulneración de datos, accesos no autorizados y ciberataques. Por ello, la seguridad digital no puede limitarse a soluciones técnicas, sino que debe incluir estrategias de prevención, concienciación y corresponsabilidad institucional (Sullivan & Bers, 2016).

Principales acciones para fortalecer la seguridad digital universitaria:

- Implementación de políticas de protección de datos.
- Uso responsable de contraseñas y accesos.
- Capacitación en ciberseguridad para docentes y estudiantes.
- Protocolos de actuación ante incidentes digitales.

La promoción de una cultura de seguridad digital contribuye a generar confianza en los entornos virtuales y a proteger la integridad de los procesos académicos.

Ciudadanía digital en el contexto universitario

La ciudadanía digital se define como la capacidad de participar de manera ética, crítica y responsable en entornos digitales. En la educación superior, esta competencia resulta esencial para formar profesionales comprometidos con el uso consciente de la tecnología en su vida académica, profesional y social (Lin, 2019).

La universidad desempeña un papel fundamental en la formación de ciudadanos digitales, al fomentar valores como el respeto a la diversidad, la comunicación responsable y la participación activa en comunidades virtuales (Alberto & Aquino, 2025). Esta formación implica desarrollar habilidades para evaluar la información, reconocer la desinformación y ejercer derechos y deberes digitales.

Dimensiones clave de la ciudadanía digital universitaria:

- Uso responsable y ético de la tecnología.
- Respeto a la propiedad intelectual.
- Comunicación digital asertiva y respetuosa.
- Participación crítica en entornos virtuales.
- Compromiso con la inclusión y la equidad digital.

El desarrollo de la ciudadanía digital debe abordarse de manera transversal, integrándose en las prácticas pedagógicas y en la cultura institucional de la universidad.

Relación entre ética, seguridad y ciudadanía digital

La ética, la seguridad y la ciudadanía digital constituyen dimensiones interdependientes que se refuerzan mutuamente en el contexto universitario (Riedl et al., 2020). Una formación ética sólida favorece prácticas seguras en el uso de la tecnología, mientras que la seguridad digital proporciona las condiciones necesarias para el ejercicio pleno de la ciudadanía digital:

Tabla 20
Aportes al contexto

Dimensión	Aporte al contexto universitario
Ética digital	Orienta el uso responsable y reflexivo de la tecnología
Seguridad digital	Protege la información y los entornos académicos
Ciudadanía digital	Promueve la participación crítica y responsable

Fuente: Elaboración propia.

Síntesis del capítulo

El presente capítulo ha abordado de manera integral el papel de las competencias digitales y las tecnologías educativas en el contexto de la educación superior, reconociendo su impacto transversal en los procesos de enseñanza, aprendizaje, investigación y gestión académica. En el marco de la sociedad digital, la universidad se enfrenta al desafío de redefinir sus modelos pedagógicos y organizacionales para responder a las demandas de una realidad caracterizada por la acelerada producción de información, la innovación tecnológica constante y la necesidad de formación permanente.

En primer lugar, se analizó la relación entre la sociedad digital y la universidad, destacando la transformación del rol institucional y docente frente a un entorno educativo cada vez más mediado por tecnologías. La universidad asume una función estratégica no solo como transmisora de conocimiento, sino como espacio de formación crítica, orientada al desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes desenvolverse de manera autónoma, reflexiva y responsable en contextos digitales. Este análisis puso de relieve la importancia de una transformación digital con sentido pedagógico y compromiso social.

Posteriormente, se examinaron los principales marcos internacionales de competencias digitales docentes, enfatizando su valor como referentes para la formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario. Estos marcos proporcionan orientaciones claras para integrar la tecnología en la práctica pedagógica, promoviendo la innovación educativa, la coherencia institucional y la mejora continua. No obstante, se subrayó la necesidad de contextualizar su aplicación, evitando enfoques normativos que desconozcan las particularidades de cada institución y su entorno sociocultural.

El capítulo también profundizó en el papel de los entornos virtuales de aprendizaje como infraestructuras pedagógicas fundamentales en la educación superior. Se destacó que el potencial de los LMS depende de la intencionalidad didáctica y de las competencias digitales del docente, ya que un uso meramente instrumental limita su impacto formativo. En este sentido, los entornos virtuales se conciben como espacios de mediación pedagógica que pueden favorecer metodologías activas, aprendizaje colaborativo y evaluación formativa.

Asimismo, se analizó la incorporación de los recursos educativos abiertos y la inteligencia artificial como elementos clave de la innovación educativa universitaria. Ambos recursos ofrecen

oportunidades significativas para democratizar el acceso al conocimiento, personalizar los procesos de aprendizaje y optimizar la gestión académica. Sin embargo, su integración exige criterios de calidad, formación especializada y una reflexión crítica que considere los riesgos éticos y las implicaciones sociales asociadas a su uso.

Finalmente, el capítulo abordó la ética, la seguridad y la ciudadanía digital como dimensiones transversales e inseparables de la educación superior en la sociedad digital. La formación en estas áreas resulta fundamental para garantizar un uso responsable, seguro y humanizado de la tecnología. La universidad, en este contexto, tiene la responsabilidad de promover una cultura digital basada en valores, que forme profesionales competentes no solo desde el punto de vista técnico, sino también ético y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achina Cualchi, F. J., Puetate Yar, K. D., Quelal Cuatín, M. G., Rivadeneira Velasco, D. I., & Chamorro Chico, A. E. (2025). Las Competencias Digitales Docentes: Un Estudio sobre la Preparación del Docente para la Educación Digital. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 6(3), 630-648. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i3.799>
- Alberto, A. P. L., & Aquino, O. F. (2025). Teacher Digital Competence: A scoping review on the subject. *Caderno Pedagógico*, 22(10), e18893. <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n10-055>
- Alvarez-Huari, M. Y. (2025). Competencia Digital Docente en Universidades Latinoamericanas. *Revista Docentes 2.0*, 18(1), 146-157. <https://doi.org/10.37843/rtd.v18i1.604>
- Alvarez-Torres, F. J., Vega Coronel, R. A., Velázquez Sagahón, F. J., & Granados López, L. A. (2025). Ciudadanía Digital y

- Prevención de la Violencia Digital. *JÓVENES EN LA CIENCIA*, 37, 1-12. <https://doi.org/10.15174/jc.2025.4912>
- Ayuso Del Puerto, D., & Gutiérrez Esteban, P. (2022). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2). <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332>
- Bers, M. U. (2017). *Coding as a Playground: Programming and Computational Thinking in the Early Childhood Classroom* (1.^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315398945>
- Brown, C., Zhang, D., Xu, N., & Corbett, S. (2018). Exploring the impact of social relationships on teachers' use of research: A regression analysis of 389 teachers in England. *International Journal of Educational Research*, 89, 36-46. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.04.003>
- Cabero Almenara, J., Serrano Hidalgo, M., Palacios Rodríguez, A., & Llorente Cejudo, C. (2022). El alumnado universitario como evaluador de materiales educativos en formato t-MOOC para el desarrollo de la Competencia Digital Docente

según DigCompEdu. Comparación con juicio de expertos. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 81, 1-17. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.81.2503>

Cabero-Almenara, J., Romero-Tena, R., & Palacios-Rodríguez, A. (2020). Evaluation of Teacher Digital Competence Frameworks Through Expert Judgement: The Use of the Expert Competence Coefficient. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 275-293. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.578>

Candia López, J. C. (2023). Competencias digitales en la educación superior. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1548-1563. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.612>

Cavallone, M., Ciasullo, M. V., Manna, R., & Palumbo, R. (2022). A tale of two stakeholders: Achieving excellence by merging quality expectations in Higher Education institutions. *Studies in Higher Education*, 47(2), 244-258. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1739016>

- Chien, F., Anwar, A., Hsu, C.-C., Sharif, A., Razzaq, A., & Sinha, A. (2021). The role of information and communication technology in encountering environmental degradation: Proposing an SDG framework for the BRICS countries. *Technology in Society*, 65, 101587. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101587>
- Cronin, C. (2017). Openness and Praxis: Exploring the Use of Open Educational Practices in Higher Education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(5). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i5.3096>
- Dhir, A., Pallesen, S., Torsheim, T., & Andreassen, C. S. (2016). Do age and gender differences exist in selfie-related behaviours? *Computers in Human Behavior*, 63, 549-555. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.053>
- Durak, H. Y., & Saritepeci, M. (2018). Analysis of the relation between computational thinking skills and various variables with the structural equation model. *Computers & Education*,

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.09.004>

Esnaola Horacek, G. (2019). Competencias digitales lúdicas y enseñanza. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*. <https://doi.org/10.30827/Digibug.57800>

Gálvez-de-la-Cuesta, M. D. C., Gertrudix-Barrio, M., & García-García, F. (2020). Datos abiertos y educación: Formación de docentes en la sociedad digital. *Páginas de Educación*, 13(2), 01-20. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.1913>

Gangotena Echeverría, G. S., Yuctor Alvarez, A. F., Arias Espinosa, M. J., Lopez Aguayo, E. M., & Luna Rodriguez, P. M. (2023). Recursos digitales con Inteligencia Artificial para mejorar el Aprendizaje de los Estudiantes de Primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 1463-1481. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6967

Georgiou, K., & Nikolaou, I. (2020). Are applicants in favor of traditional or gamified assessment methods? Exploring applicant reactions towards a gamified selection method.

Computers in Human Behavior, 109, 106356.

<https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106356>

Godínez Carreto, O. F. (2025). Elementos del diseño instruccional aplicado en el LMS Moodle. *Revista Docencia Universitaria*, 6(2), 77-89. <https://doi.org/10.46954/revistadusac.v6i2.153>

González Calatayud, V., Román García, M., & Prendes Espinosa, M. P. (2018). Formación en competencias digitales para estudiantes universitarios basada en el modelo DigComp. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 65. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1119>

Grech-Santi, C. (2024). Desigualdad, brecha digital y debate en las políticas públicas: Vías de conocimiento en la sociedad digital. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, e30113527. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i38.13527>

Guevara-Andino, J. H., & Delgado-Salas, J. A. (2024). Educación para la ciudadanía digital: Preparando a los Estudiantes para una Participación Responsable y Crítica en la Sociedad

Conectada. *MQRInvestigar*, 8(2), 4320-4338.

<https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.4320-4338>

Hilton, J. (2016). Open educational resources and college textbook choices: A review of research on efficacy and perceptions. *Educational Technology Research and Development*, 64(4), 573-590. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9434-9>

Huang, R.-T. (2018). What motivates people to continuously post selfies? The moderating role of perceived relative advantage. *Computers in Human Behavior*, 80, 103-111. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.11.007>

Huang, Y., Richter, E., Kleickmann, T., & Richter, D. (2022). Class size affects preservice teachers' physiological and psychological stress reactions: An experiment in a virtual reality classroom. *Computers & Education*, 184, 104503. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104503>

Kong, S.-C., & Wang, Y.-Q. (2021). Investigating primary school principals' programming perception and support from the perspective of reasoned action: A mixed methods approach.

Computers & Education, 172, 104267.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104267>

Kuo, F. W., Cheng, W., & Yang, S. C. (2017). A study of friending willingness on SNSs: Secondary school teachers' perspectives. *Computers & Education*, 108, 30-42.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.010>

Lin, Y.-R. (2019). Student positions and web-based argumentation with the support of the six thinking hats. *Computers & Education*, 139, 191-206.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.05.013>

List, A., Brante, E. W., & Klee, H. L. (2020). A framework of pre-service teachers' conceptions about digital literacy: Comparing the United States and Sweden. *Computers & Education*, 148, 103788.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103788>

Maguiña Huerta, L. L., Perez Saavedra, S. S., & Huamán Flores, M. E. (2025). Estrategias para fomentar la ciudadanía digital mediante plataformas educativas virtuales en educación

primaria: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(40), 580-599.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i40.1163>

Mariana Bertila Montesdeoca Montero, Maria Olga Toaquiza Chicaiza, Manuela Dolores Chango Sangucho, & Segundo Trajano Córdor Bassantes. (2025). Ética digital y ciudadanía en entornos educativos: Privacidad, uso responsable de la información y formación de competencias digitales críticas. *Revista Imaginario Social*, 8(4).
<https://doi.org/10.59155/is.v8i4.350>

Martínez Mora, R. C., & Noguera Cardenas, Y. A. (2025). Algoritmos con Ética: El Pensamiento Computacional y el Monitoreo Con Micro:Bit Como Herramientas Para la Ciudadanía Digital. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(5), 17737-17749.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.21296

- Monteiro, A. F., Miranda-Pinto, M., & Osório, A. J. (2021). Coding as Literacy in Preschool: A Case Study. *Education Sciences*, 11(5), 198. <https://doi.org/10.3390/educsci11050198>
- Moreno Fuentes, E., Hidalgo Navarrete, J., & Risueño Martínez, J. J. (2025). Evaluación de la Competencia Digital en Futuros Docentes: Un Análisis Basado en el Marco Europeo DigCompEdu. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-2450>
- Pachacama-Nasimba, V. P., Villacrés-Arias, G., Carlin-Chávez, E., & Maliza-Cruz, W. (2025). Metodología para la creación de entornos virtuales de aprendizaje de la asignatura Mecánica Automotriz en Educación Superior. *CONNECTIVIDAD*, 6(1), 195-210. <https://doi.org/10.37431/conectividad.v6i1.226>
- Park, S., & Hoffner, C. A. (2020). Tweeting about mental health to honor Carrie Fisher: How #InHonorOfCarrie reinforced the social influence of celebrity advocacy. *Computers in Human Behavior*, 110, 106353. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106353>

Parra Sanchez, J. S., Torres Pardo, I. D., & Martinez De Merino, C.

Y. (2023). Personalización de recursos para la enseñanza de matemáticas universitarias usando inteligencia artificial.

Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP, 16(1), 319-340.

<https://doi.org/10.15332/25005421.7904>

Peñaherrera Acurio, W. P., Cunuhay Cuchiye, W. C., Nata Castro, D.

J., & Moreira Zamora, L. E. (2022). Implementación de la Inteligencia Artificial (IA) como Recurso Educativo.

RECIMUNDO, 6(2), 402-413.

[https://doi.org/10.26820/recimundo/6.\(2\).abr.2022.402-413](https://doi.org/10.26820/recimundo/6.(2).abr.2022.402-413)

Putz, L.-M., Hofbauer, F., & Treiblmaier, H. (2020). Can

gamification help to improve education? Findings from a longitudinal study. *Computers in Human Behavior*, 110,

106392. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106392>

Richey, J. E., Andres-Bray, J. M. L., Mogessie, M., Scruggs, R.,

Andres, J. M. A. L., Star, J. R., Baker, R. S., & McLaren, B.

M. (2019). More confusion and frustration, better learning:

The impact of erroneous examples. *Computers & Education*,
139, 173-190.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.05.012>

Riedl, M. J., Masullo, G. M., & Whipple, K. N. (2020). The downsides of digital labor: Exploring the toll incivility takes on online comment moderators. *Computers in Human Behavior*, *107*, 106262.

<https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106262>

Rodriguez, R. C., & Camejo, A. (2020). La neocogestión del conocimiento en la sociedad digital: Una aproximación interpretativa. *CIENCIA ergo sum*, *27*(1), e79.

<https://doi.org/10.30878/ces.v27n1a11>

Sabulsky, G. (2019). Analíticas de Aprendizaje para mejorar el aprendizaje y la comunicación a través de entornos virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación*, *80*(1), 13-30.

<https://doi.org/10.35362/rie8013340>

Sánchez Barrilao, J. F. (2022). La docencia del Derecho Constitucional en la Sociedad Digital. *DOCENCIA Y DERECHO*, 19, 17-31.

<https://doi.org/10.21071/redd.vi19.16504>

Sánchez Valle, M., & Llorente Barroso, C. (2023). Desafíos de la administración electrónica para la inclusión de las personas mayores en la sociedad digital. *Revista Española de la Transparencia*, 16, 217-243. <https://doi.org/10.51915/ret.239>

Sánchez Vera, M. D. M. (2023). La inteligencia artificial como recurso docente: Usos y posibilidades para el profesorado.

EDUCAR, 60(1), 33-47.

<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1810>

Santos, N., Sucre, A., Mitre, M., & Consuegra, D. (2025).

Competencias digitales en educación superior: Revisión sistematizada sobre TIC y entornos virtuales. *Pedagogical*

Constellations, 4(1), 397-422.

<https://doi.org/10.69821/constellations.v4i1.81>

Soria-Pérez, Y. F., Sebastiani-Elías, Y. D. F., Lujano-Ortega, Y., &

Díaz-Mujica, J. Y. (2024). Ciudadanía digital en estudiantes:

Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 365-379.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.729>

Sullivan, A., & Bers, M. U. (2016). Robotics in the early childhood classroom: Learning outcomes from an 8-week robotics curriculum in pre-kindergarten through second grade. *International Journal of Technology and Design Education*, 26(1), 3-20. <https://doi.org/10.1007/s10798-015-9304-5>

Universidad Autónoma de Chihuahua, Chávez-Márquez, I. L., Ordóñez Parada, A. I., & Flores Morales, C. R. (2023). Digital Competencies in University Students through Educational Innovations: A Review of the Current Literature. *Apertura*, 15(2), 74-87. <https://doi.org/10.32870/Ap.v15n2.2398>

Yolanda Gonzalez, M., Salto Yadicela, R. E., Zapata Verdezoto, A. M., & Cadme Samaniego, M. D. (2025). Ciberseguridad y ciudadanía digital: Desafíos en la formación de adolescentes en Ecuador. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria*

<https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v7i5.1669>

- Zaheer, H., Breyer, Y., & Dumay, J. (2019). Digital entrepreneurship: An interdisciplinary structured literature review and research agenda. *Technological Forecasting and Social Change*, 148, 119735. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2019.119735>
- Zaldívar Martínez, J. J., Rodelo Moreno, J. A., & Hernández Ponzo, L. C. (2025). Alfabetización digital y derechos de privacidad en la era de las TIC: Análisis documental desde la perspectiva legal y ética del manejo de información. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 13(29), 71-81. <https://doi.org/10.36825/RITI.13.29.007>
- Zhu, M., Sari, A., & Lee, M. M. (2018). A systematic review of research methods and topics of the empirical MOOC literature (2014–2016). *The Internet and Higher Education*, 37, 31-39. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.01.002>

CAPÍTULO 5: METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO

Byron Patricio Ordoñez Ocampos

<https://orcid.org/0000-0003-4222-8559>

Ministerio de Educación del Ecuador

byronp.ordonez@educacion.gob.ec

Las metodologías activas sitúan al estudiante como protagonista de su aprendizaje, promoviendo la participación, la reflexión y la construcción significativa del conocimiento

(Prince, 2004).

Introducción

Las transformaciones sociales, tecnológicas y culturales propias de la sociedad del conocimiento han generado profundas implicaciones en la educación superior, cuestionando los modelos tradicionales de enseñanza centrados en la transmisión pasiva de contenidos (Zhou, 2023). En este escenario, la universidad se enfrenta al reto de formar profesionales capaces de resolver problemas complejos, trabajar colaborativamente, tomar decisiones fundamentadas y aprender de manera autónoma a lo largo de la vida. Estas exigencias demandan un replanteamiento de las prácticas pedagógicas y una transición hacia enfoques metodológicos que sitúen al estudiante como protagonista activo de su proceso de aprendizaje (Gómez-Hurtado et al., 2020).

Las metodologías activas surgen como respuesta a esta necesidad de transformación educativa, al proponer estrategias didácticas que promueven la participación, la reflexión, la construcción significativa del conocimiento y la aplicación práctica de los saberes en contextos reales o simulados (Andrade Villacís et al., 2023). A diferencia de los enfoques tradicionales, estas metodologías conciben el aprendizaje como un proceso dinámico y social, en el que el estudiante interactúa con sus pares, con el docente y con el entorno, desarrollando competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales de manera integrada.

En el ámbito universitario, la implementación de metodologías activas adquiere especial relevancia debido a la diversidad de perfiles estudiantiles, la complejidad de los contenidos disciplinares y la necesidad de articular la formación académica con las demandas del mundo profesional (Estrada-Perea & Pinto-Blanco, 2021). Estas metodologías favorecen la conexión entre teoría y práctica, fortalecen el pensamiento crítico y estimulan la motivación intrínseca del estudiante, contribuyendo a mejorar la calidad del aprendizaje y la permanencia en la educación superior.

La adopción de metodologías activas implica, además, una redefinición del rol docente. El profesor universitario deja de ser el único transmisor del conocimiento para asumir funciones de mediador, facilitador y orientador del aprendizaje (Castro Martín &

Silva Lorente, 2022). Este cambio requiere el desarrollo de competencias pedagógicas específicas, así como una planificación didáctica intencional que considere los objetivos de aprendizaje, las características del estudiantado y los contextos institucionales en los que se desarrolla la práctica educativa.

Asimismo, las metodologías activas se articulan de manera significativa con el uso de tecnologías educativas y entornos virtuales de aprendizaje, potenciando modalidades híbridas y flexibles (Pinheiro Dos Santos et al., 2023). La integración de recursos digitales, plataformas virtuales y herramientas colaborativas amplía las posibilidades de interacción y favorece el diseño de experiencias de aprendizaje más personalizadas y contextualizadas. No obstante, su implementación efectiva exige una reflexión crítica que evite la adopción superficial de estrategias metodológicas sin sustento pedagógico.

Este capítulo aborda las principales metodologías activas aplicadas al aprendizaje universitario, destacando sus fundamentos teóricos, características pedagógicas y aportes al desarrollo de competencias (Hernández-Sellés et al., 2024). A través del análisis de enfoques como el aprendizaje basado en problemas y proyectos, el aula invertida, el aprendizaje colaborativo, la gamificación y el microlearning, se busca ofrecer una visión integral que permita

comprender su potencial transformador, así como los desafíos asociados a su implementación en la educación superior.

Objetivo:

Profundizar en las metodologías activas aplicadas al aprendizaje universitario, destacando sus fundamentos pedagógicos, características y aportes al desarrollo de competencias, con el propósito de orientar el diseño de experiencias formativas innovadoras, participativas y contextualizadas en la educación superior.

5.1. Aprendizaje basado en problemas y proyectos

El aprendizaje basado en problemas y proyectos constituye una metodología activa que sitúa al estudiante frente a situaciones problemáticas reales o contextualizadas, a partir de las cuales construye conocimientos, desarrolla habilidades y aplica saberes de manera integrada. En el contexto universitario, esta metodología favorece la articulación entre teoría y práctica, promoviendo un aprendizaje significativo y orientado a la resolución de desafíos complejos propios de cada disciplina (Rikkerink et al., 2016).

Desde el punto de vista pedagógico, esta metodología fomenta la investigación, el pensamiento crítico y la toma de decisiones fundamentadas. El estudiante asume un rol activo en la identificación del problema, la búsqueda de información, el planteamiento de

soluciones y la evaluación de resultados, mientras que el docente acompaña el proceso como guía y facilitador del aprendizaje.

El trabajo por proyectos, en particular, permite desarrollar competencias transversales como la planificación, la gestión del tiempo, la comunicación y el trabajo en equipo (Hernández-Sellés et al., 2024). Estas competencias resultan esenciales para la formación profesional y la inserción laboral, ya que replican dinámicas propias del ejercicio profesional.

Tabla 21

Ventajas del aprendizaje contextualizado en la educación superior

Ventaja	Descripción
Aprendizaje contextualizado	El estudiante aprende a partir de situaciones reales y significativas.
Desarrollo de competencias complejas	Favorece el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones.
Alta motivación estudiantil	Incrementa el interés y la participación activa del estudiante en su aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

Fases del aprendizaje basado en problemas y proyectos

La implementación de esta metodología en el ámbito universitario suele desarrollarse a través de fases claramente definidas, que orientan tanto la labor docente como la participación estudiantil.

Fases principales del proceso:

1. Planteamiento del problema o proyecto

Se presenta una situación relevante, vinculada al contexto académico o profesional del estudiante, que despierta interés y plantea un desafío cognitivo.

2. Análisis de la situación

Los estudiantes identifican conocimientos previos, delimitan el problema y establecen objetivos de aprendizaje.

3. Búsqueda y gestión de información

Se desarrolla un proceso de investigación autónoma y colaborativa, utilizando fuentes académicas y recursos pertinentes.

4. Propuesta de soluciones o desarrollo del proyecto

Los estudiantes elaboran alternativas de solución o productos finales, aplicando los conocimientos adquiridos.

5. Evaluación y reflexión

Se valoran tanto el proceso como los resultados, promoviendo la autoevaluación y la metacognición.

Estas fases favorecen un aprendizaje progresivo y reflexivo, orientado al desarrollo de competencias de orden superior.

Rol del docente y del estudiante

En el aprendizaje basado en problemas y proyectos, el rol del docente se transforma significativamente. El profesor universitario asume funciones de mediador, orientador y facilitador del aprendizaje, diseñando situaciones problemáticas pertinentes, acompañando el proceso y proporcionando retroalimentación oportuna (Palacios-Núñez et al., 2022). Su intervención se centra en guiar la reflexión, formular preguntas clave y apoyar la toma de decisiones, evitando proporcionar soluciones directas.

El estudiante, por su parte, asume un rol activo y responsable en su proceso formativo. Participa en la identificación de problemas, la búsqueda de información, la discusión de ideas y la construcción de soluciones. Este protagonismo favorece el desarrollo de la autonomía, la autorregulación y el compromiso con el aprendizaje (Calzadilla, 2002).

La interacción constante entre docente y estudiantes, así como entre los propios estudiantes, constituye un elemento esencial para el éxito de esta metodología. El trabajo colaborativo permite contrastar perspectivas, enriquecer el análisis y fortalecer habilidades sociales y comunicativas.

Ilustración 28

Rol y función del estudiante y del docente en la metodología de enseñanza (ABP)



La imagen representa de manera gráfica los roles del docente y del estudiante dentro de la metodología de enseñanza basada en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Muestra al docente como guía y facilitador del proceso educativo, encargado de orientar, motivar y evaluar los aprendizajes. Asimismo, destaca al estudiante como protagonista activo, responsable de construir su propio conocimiento mediante la participación, el análisis y el trabajo colaborativo. *Nota.*

Evaluación en el aprendizaje basado en problemas y proyectos

La evaluación en esta metodología se concibe como un proceso formativo y continuo, orientado a valorar no solo los resultados finales, sino también el proceso de aprendizaje. Se utilizan instrumentos diversos, como rúbricas, portafolios, diarios reflexivos y evaluaciones entre pares, que permiten recoger evidencias del desarrollo de competencias (Hendrickson & Ward, 1975).

Es fundamental que los criterios de evaluación sean claros y compartidos desde el inicio, de modo que los estudiantes comprendan las expectativas y puedan autorregular su aprendizaje. La retroalimentación oportuna desempeña un papel clave para orientar la mejora continua y fortalecer la metacognición (Vélez & Olivencia, 2017).

Tabla 22
Limitaciones y desafíos del aprendizaje contextualizado en la educación superior

Limitación o desafío	Descripción
Mayor tiempo de planificación	Exige al docente una planificación más detallada y un seguimiento constante del proceso de aprendizaje.
Formación pedagógica especializada	Requiere que el docente cuente con preparación específica para aplicar metodologías activas de manera adecuada.

Resistencia estudiantil	Algunos estudiantes pueden mostrar rechazo inicial al estar habituados a metodologías tradicionales.
Evaluación del trabajo colaborativo	Presenta dificultades para valorar de forma justa el aporte individual dentro del trabajo en equipo.

Fuente: Elaboración propia.

5.2. Aula invertida y aprendizaje híbrido

El aula invertida y el aprendizaje híbrido representan enfoques metodológicos innovadores que responden a las transformaciones pedagógicas impulsadas por la sociedad digital y por la necesidad de fortalecer el protagonismo del estudiante en la educación superior (Ramírez-Montoya & García-Peñalvo, 2018). Ambos enfoques se sustentan en la reorganización de los tiempos, espacios y roles tradicionales del proceso de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo experiencias formativas más activas, flexibles y centradas en el desarrollo de competencias.

El modelo de aula invertida propone trasladar la presentación inicial de los contenidos teóricos fuera del aula, mediante recursos digitales previamente diseñados, y destinar el tiempo presencial o sincrónico a actividades prácticas, colaborativas y de profundización conceptual (Moroi & Sato, 1975). De este modo, el espacio de clase se convierte en un escenario para la aplicación del conocimiento, la resolución de

problemas y el acompañamiento pedagógico personalizado, superando la lógica expositiva tradicional.

El aprendizaje híbrido combina de manera planificada y coherente actividades presenciales y virtuales, integrando lo mejor de ambos entornos (Bose & Sarma, 1975). Este enfoque no implica una simple alternancia de modalidades, sino un diseño pedagógico intencional que articula estrategias, recursos y evaluaciones para garantizar experiencias de aprendizaje significativas. En la educación universitaria, el aprendizaje híbrido se consolida como una respuesta pertinente a la diversidad de contextos, ritmos y necesidades del estudiantado.

Organización pedagógica del aula invertida

Uno de los rasgos distintivos del aula invertida es la reorganización del proceso pedagógico en torno a la preparación previa del estudiante. El aprendizaje comienza antes del encuentro presencial, a través de materiales diseñados para introducir conceptos clave, activar conocimientos previos y orientar la comprensión inicial de los contenidos (Rivas & Espinoza, 2023).

Esta organización pedagógica exige una planificación rigurosa por parte del docente, quien debe seleccionar y estructurar los recursos digitales de manera clara, accesible y alineada con los resultados de aprendizaje. Los materiales no sustituyen la labor docente, sino que

la potencian, permitiendo que el tiempo de clase se dedique a procesos cognitivos de mayor complejidad (Ormaza-Ulloa et al., 2020). Desde esta perspectiva, el aula invertida favorece una gestión más eficiente del tiempo académico, ya que reduce la centralidad de la exposición magistral y amplía las oportunidades de interacción significativa entre docente y estudiantes.

Ilustración 29

Organización pedagógica del aula invertida



La imagen explica el modelo de aula invertida aplicado a la educación superior. Muestra cómo el instructor selecciona y comparte los materiales antes de la clase, mientras que los estudiantes revisan los contenidos de forma previa. El tiempo presencial se destina a actividades de aprendizaje activo y pensamiento crítico, con

apoyo del docente y de los compañeros. Este enfoque fomenta la participación, la autonomía y el aprendizaje significativo. *Nota.*

Diseño didáctico en el aprendizaje híbrido

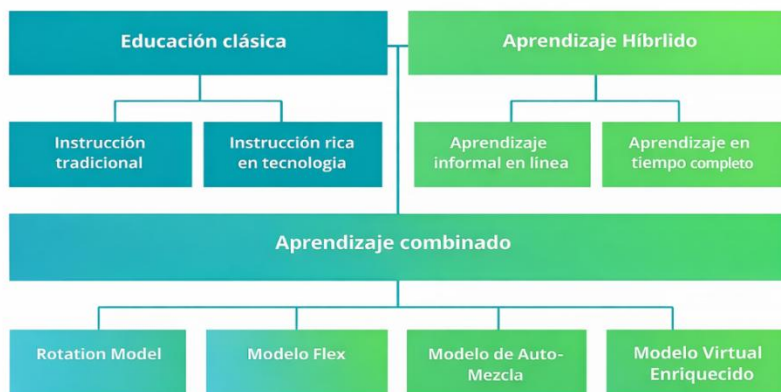
El aprendizaje híbrido se caracteriza por un diseño didáctico que integra actividades presenciales y virtuales con propósitos claramente diferenciados. Cada modalidad cumple una función pedagógica específica dentro del proceso formativo, evitando la duplicación de contenidos y la fragmentación del aprendizaje (Låg & Sæle, 2019).

En el diseño híbrido, las actividades virtuales suelen orientarse a la exploración de contenidos, la reflexión individual y el trabajo asincrónico, mientras que los espacios presenciales se destinan a la interacción, el debate, la aplicación práctica y la orientación pedagógica. Esta complementariedad permite atender distintos estilos de aprendizaje y promover una experiencia educativa más flexible e inclusiva (Contreras Rivera et al., 2025). El éxito del aprendizaje híbrido depende, en gran medida, de la coherencia entre las actividades propuestas y de la claridad con la que se comunican las expectativas al estudiantado. Un diseño poco articulado puede generar confusión y sobrecarga cognitiva.

Ilustración 30

Tipos de aprendizaje híbrido

Tipos de aprendizaje híbrido



La imagen representa los distintos tipos de aprendizaje híbrido mediante un esquema organizado y jerárquico. Integra la educación clásica, el aprendizaje híbrido y el aprendizaje combinado, mostrando sus principales modalidades y modelos. Destaca opciones como la instrucción tradicional, el aprendizaje en línea y los modelos flexibles, evidenciando la combinación equilibrada entre enseñanza presencial y virtual. La organización visual facilita la comprensión de las diferentes estrategias educativas actuales. **Nota.**

Mediación tecnológica y experiencia del estudiante

A diferencia del aprendizaje basado en problemas o proyectos, el aula invertida y el aprendizaje híbrido ponen un énfasis particular en la mediación tecnológica como facilitadora del aprendizaje, no como eje central de la actividad. Las tecnologías educativas se utilizan para

ampliar el acceso a los contenidos, diversificar los formatos de aprendizaje y favorecer la autonomía del estudiante (Pazos-Yerovi & Aguilar-Gordón, 2024).

La experiencia del estudiante se ve enriquecida cuando los recursos digitales son variados, interactivos y adecuados a sus características. Videos breves, lecturas guiadas, cuestionarios diagnósticos y foros de discusión contribuyen a activar el aprendizaje previo y a preparar al estudiante para una participación más activa en los encuentros presenciales.

No obstante, la mediación tecnológica debe ser acompañada de orientaciones claras y de un seguimiento constante por parte del docente, para evitar que el estudiante perciba el aprendizaje autónomo como una carga adicional desarticulada del proceso formativo (Córdova Zacarías et al., 2024).

Interacción pedagógica en entornos presenciales y virtuales

Uno de los aportes más significativos del aula invertida y del aprendizaje híbrido es la transformación de la interacción pedagógica. El tiempo de clase deja de estar centrado en la transmisión de información y se convierte en un espacio para el diálogo académico, la resolución de dudas, la retroalimentación y la construcción compartida del conocimiento (Rivas Natareno, 2020).

La interacción se amplía también a los entornos virtuales, donde se promueve la participación asincrónica, el intercambio de ideas y el acompañamiento continuo. Esta combinación de interacciones fortalece el vínculo pedagógico y contribuye a un aprendizaje más profundo y significativo (Forero La Rorra & Ospina Arroyave, 2013). La calidad de la interacción depende de la intencionalidad pedagógica del docente y de la creación de un clima de confianza que favorezca la participación activa del estudiantado.

Evaluación del aprendizaje en modelos invertidos e híbridos

La evaluación en el aula invertida y el aprendizaje híbrido se orienta a valorar tanto la preparación autónoma del estudiante como su participación en las actividades presenciales y virtuales (Fernández-Martín et al., 2025). Se prioriza una evaluación formativa, continua y coherente con los objetivos de aprendizaje.

Instrumentos como cuestionarios diagnósticos, actividades de aplicación, portafolios digitales y autoevaluaciones permiten recoger evidencias del aprendizaje a lo largo del proceso. La retroalimentación oportuna resulta clave para orientar la mejora continua y fortalecer la autorregulación del estudiante. La evaluación debe concebirse como un proceso integrado al aprendizaje y no como un evento aislado al final del curso (Villacis Lizano et al., 2021).

Tabla 23

Ventajas y limitaciones del aula invertida y el aprendizaje híbrido en la educación superior

Dimensión	Ventajas del aula invertida y aprendizaje híbrido	Limitaciones y consideraciones pedagógicas
Uso del tiempo	Mejora el aprovechamiento del tiempo presencial mediante actividades prácticas y colaborativas.	Requiere una planificación didáctica cuidadosa para equilibrar trabajo presencial y virtual.
Rol del estudiante	Favorece la autonomía, la responsabilidad y la autorregulación del aprendizaje.	Puede generar resistencia inicial en estudiantes habituados a metodologías tradicionales.
Interacción pedagógica	Potencia la interacción significativa, el diálogo y la retroalimentación constante.	Demanda competencias digitales tanto docentes como estudiantiles.

Flexibilidad educativa	Ofrece flexibilidad en los tiempos y espacios de aprendizaje.	Depende del acceso equitativo a recursos tecnológicos y conectividad.
Atención a la diversidad	Facilita la personalización del aprendizaje y la atención a la diversidad del estudiantado.	Exige un diseño inclusivo para evitar brechas de participación.

Fuente: Elaboración propia.

5.3. Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo se fundamenta en la premisa de que el conocimiento se construye de manera social a través de la interacción significativa entre los estudiantes. En el contexto universitario, esta metodología adquiere especial relevancia al promover procesos de aprendizaje que trascienden la dimensión individual y se orientan hacia la construcción compartida de significados, saberes y competencias (Lucero, 2003). A diferencia de otras metodologías activas, el aprendizaje colaborativo no se centra en la resolución de problemas específicos ni en la reorganización de tiempos y espacios, sino en la interacción estructurada entre pares como núcleo del aprendizaje.

Este enfoque reconoce al grupo como un espacio pedagógico en sí mismo, donde el diálogo, la argumentación y la negociación de ideas favorecen aprendizajes más profundos y duraderos. La diversidad de perspectivas que emerge en el trabajo colaborativo enriquece la comprensión de los contenidos y contribuye al desarrollo del pensamiento crítico (Gaffaro, 2022). En la educación superior, estas dinámicas resultan fundamentales para la formación de profesionales capaces de trabajar en equipo y participar activamente en comunidades académicas y profesionales.

El aprendizaje colaborativo implica una transformación de la cultura educativa universitaria, ya que exige pasar de modelos competitivos e individualistas hacia enfoques basados en la cooperación, la corresponsabilidad y el respeto mutuo. Esta transformación no ocurre de manera espontánea, sino que requiere una mediación pedagógica intencional y un diseño cuidadoso de las interacciones grupales (Lorenzo et al., 2011).

Principios pedagógicos del aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo se sustenta en principios pedagógicos que orientan su implementación en el aula universitaria. Estos principios permiten diferenciarlo claramente de otras metodologías activas y garantizan su efectividad formativa (Rof et al., 2024).

Entre los principios fundamentales se encuentran la interdependencia positiva, que implica que los estudiantes necesitan unos de otros para alcanzar los objetivos comunes; la responsabilidad individual, que asegura la participación equitativa de todos los integrantes del grupo; y la interacción promotora, que fomenta el intercambio de ideas y la construcción conjunta del conocimiento (Makar et al., 1975).

Asimismo, el aprendizaje colaborativo promueve el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, como la escucha activa, la argumentación fundamentada y la resolución de conflictos. Estas habilidades resultan esenciales en la educación superior, donde el trabajo académico y profesional se desarrolla, en gran medida, en contextos colectivos.

Condiciones para una implementación efectiva

Para que el aprendizaje colaborativo sea exitoso en el aula universitaria, es necesario:

- Diseñar tareas con objetivos claros y alcanzables.
- Formar grupos heterogéneos y equilibrados.
- Establecer criterios de evaluación transparentes.
- Promover espacios de reflexión individual y grupal.
- Fomentar un ambiente de confianza, respeto y corresponsabilidad.

Configuración de grupos y gestión de la diversidad

Uno de los aspectos centrales del aprendizaje colaborativo es la configuración de los grupos de trabajo. En el ámbito universitario, los grupos suelen estar conformados por estudiantes con distintos niveles de conocimiento, estilos de aprendizaje y trayectorias académicas, lo que constituye una oportunidad para el aprendizaje mutuo (Corbo et al., 2016).

La gestión de la diversidad dentro de los grupos requiere una intervención pedagógica consciente por parte del docente. La asignación de roles, la definición de normas de funcionamiento y la clarificación de objetivos contribuyen a generar un clima de colaboración y respeto (Aragundi-Valle & Game-Varas, 2023). De este modo, se evita que el trabajo grupal derive en desigualdades de participación o en conflictos no resueltos.

El aprendizaje colaborativo, bien gestionado, favorece la inclusión educativa, ya que permite atender a la diversidad del estudiantado y valorar los aportes individuales dentro de un proceso colectivo de construcción del conocimiento.

Interacción académica y construcción colectiva del conocimiento

La interacción académica constituye el eje central del aprendizaje colaborativo. A través del intercambio de ideas, la confrontación de argumentos y la coelaboración de productos académicos, los

estudiantes desarrollan una comprensión más profunda de los contenidos y fortalecen sus habilidades cognitivas (Brassler & Dettmers, 2017).

En la educación superior, esta interacción puede manifestarse en debates, discusiones guiadas, análisis conjuntos de textos, elaboración colectiva de informes y producción colaborativa de conocimiento. El énfasis no se sitúa únicamente en el producto final, sino en el proceso de interacción que conduce al aprendizaje.

El docente desempeña un rol clave en la mediación de estas interacciones, orientando el diálogo académico, promoviendo la participación equitativa y asegurando que las discusiones se mantengan alineadas con los objetivos de aprendizaje (González-Olaya et al., 2023).

Aprendizaje colaborativo mediado por tecnologías

Las tecnologías digitales amplían las posibilidades del aprendizaje colaborativo al facilitar la comunicación asincrónica, el trabajo en red y la coautoría de productos académicos. Plataformas virtuales, foros de discusión, documentos compartidos y herramientas colaborativas permiten extender la interacción más allá del aula presencial (Torres-Martín et al., 2022).

En el contexto universitario, el aprendizaje colaborativo mediado por tecnologías favorece la flexibilidad y la continuidad del trabajo

grupal, permitiendo que los estudiantes participen de manera activa en distintos momentos y espacios (Fernández Piqueras et al., 2020). No obstante, su efectividad depende de la claridad en las consignas y del acompañamiento docente.

La mediación pedagógica sigue siendo fundamental para orientar las interacciones y evitar que el trabajo colaborativo se reduzca a una simple división de tareas.

Ilustración 31

Aprendizaje colaborativo mediado por tecnologías



La imagen representa el aprendizaje colaborativo apoyado en el uso de tecnologías digitales, donde los estudiantes interactúan y construyen conocimiento de manera conjunta. Se destacan herramientas como la videoconferencia, los recursos digitales compartidos y el trabajo en equipo simultáneo. Además, muestra la

creación de comunidades de aprendizaje y conexiones globales que favorecen la comunicación, la cooperación y el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas. *Nota.*

Evaluación del aprendizaje colaborativo

La evaluación en el aprendizaje colaborativo plantea desafíos específicos, ya que debe considerar tanto el desempeño individual como el aporte al trabajo colectivo. En la educación superior, resulta pertinente utilizar estrategias de evaluación formativa que valoren el proceso de interacción, la participación y la construcción conjunta del conocimiento (Pezoa-Fuentes & Mercado-Guerra, 2020).

Instrumentos como la coevaluación, la autoevaluación y las rúbricas de desempeño grupal permiten recoger evidencias del aprendizaje colaborativo y promover la reflexión crítica. La transparencia en los criterios de evaluación contribuye a fortalecer la corresponsabilidad y la equidad en el trabajo grupal (Nuñez Portilla et al., 2020).

La evaluación, concebida como parte del proceso de aprendizaje, favorece el desarrollo de la metacognición y la mejora continua de las dinámicas colaborativas.

Ventajas del aprendizaje colaborativo en la universidad

- Favorece la construcción colectiva del conocimiento.
- Desarrolla habilidades sociales y comunicativas.

- Promueve la inclusión y el respeto a la diversidad.
- Fortalece el pensamiento crítico y la argumentación.
- Prepara al estudiante para el trabajo en equipo profesional.

5.4. Gamificación y microlearning

La gamificación y el microlearning se consolidan como metodologías activas especialmente pertinentes en el contexto universitario contemporáneo, caracterizado por la diversidad de perfiles estudiantiles, la sobrecarga informativa y la disminución de los tiempos de atención sostenida (Buhl-Wiggers et al., 2023). Ambas estrategias responden a la necesidad de diseñar experiencias de aprendizaje más dinámicas, motivadoras y adaptadas a los ritmos de la sociedad digital, sin sacrificar la profundidad conceptual ni el rigor académico.

La gamificación se fundamenta en la incorporación intencional de elementos propios del juego como retos, niveles, recompensas, retroalimentación inmediata y narrativa— en contextos educativos formales. Su propósito no es convertir el aprendizaje en un juego, sino utilizar la lógica del juego para incrementar el compromiso, la persistencia y la motivación del estudiante frente a tareas académicas complejas (Chung-Pinzás et al., 2024). En la educación universitaria, la gamificación se orienta a fortalecer la participación activa y el

aprendizaje autónomo, especialmente en asignaturas con alta carga teórica.

El microlearning, por su parte, se basa en la organización del contenido en unidades breves, focalizadas y autosuficientes, diseñadas para ser consumidas en períodos cortos de tiempo. Esta metodología responde a los principios de la psicología cognitiva y la neuroeducación, al reconocer las limitaciones de la memoria de trabajo y la importancia de la repetición espaciada (Carrasco Cáliz et al., 2025). En el ámbito universitario, el microlearning se presenta como una estrategia eficaz para reforzar conceptos clave, facilitar el aprendizaje autónomo y apoyar procesos de actualización continua.

Fundamentos pedagógicos de la gamificación en la educación superior

La gamificación se sustenta en teorías motivacionales y cognitivas que explican cómo los elementos lúdicos influyen en la conducta y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el uso de desafíos progresivos, metas claras y retroalimentación inmediata contribuye a generar estados de motivación intrínseca, favoreciendo la implicación sostenida del estudiante (Olmo Fernández et al., 2020).

En la educación universitaria, la gamificación permite transformar actividades tradicionales como evaluaciones, lecturas o ejercicios prácticos en experiencias más atractivas y significativas. El énfasis

no se sitúa en la competencia superficial, sino en el progreso personal, el logro de objetivos y el desarrollo de competencias académicas.

La gamificación también favorece el aprendizaje autorregulado, ya que proporciona al estudiante información constante sobre su desempeño, permitiéndole ajustar sus estrategias de estudio y tomar decisiones informadas sobre su proceso de aprendizaje (Peralta Lara & Guamán Gómez, 2020).

Tabla 24
Aspectos pedagógicos de la gamificación en la educación superior

Aspecto	Descripción
Elementos clave	Uso de puntos, niveles, insignias, retos, retroalimentación y recompensas simbólicas.
Beneficios	Favorece la motivación, el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias transversales.
Rol del estudiante	Participa de forma activa, autónoma y colaborativa en su proceso de aprendizaje.
Rol del docente	Diseña experiencias lúdicas alineadas con los objetivos de aprendizaje y evalúa el progreso.

Ámbitos de aplicación	Asignaturas teóricas y prácticas, entornos virtuales y modalidades presenciales o híbridas.
Consideraciones pedagógicas	Debe aplicarse con intencionalidad didáctica, evitando que el juego sustituya al aprendizaje profundo.

Fuente: Elaboración propia.

Diseño pedagógico de experiencias gamificadas

El diseño de experiencias gamificadas en la universidad requiere una planificación pedagógica rigurosa que garantice la coherencia entre los elementos del juego y los objetivos de aprendizaje (Cusme Vélez, 2024). La incorporación de mecánicas lúdicas debe responder a una intencionalidad formativa clara y no a un uso decorativo o superficial.

Entre los elementos más utilizados en la gamificación universitaria se encuentran los sistemas de puntos, niveles, insignias, retos progresivos y narrativas educativas. Estos elementos permiten estructurar el aprendizaje como un proceso gradual, en el que el estudiante avanza a medida que demuestra dominio de los contenidos y competencias (Robledo Ramón et al., 2015).

El docente universitario desempeña un rol clave como diseñador de la experiencia gamificada, asegurando que los retos planteados

promuevan la reflexión, la aplicación del conocimiento y la transferencia a contextos reales.

Ilustración 32
Beneficios de implementar la gamificación en el aula



La imagen presenta los principales beneficios del uso de la gamificación en el contexto educativo. Destaca el aumento de la motivación y el compromiso de los estudiantes, así como la personalización del aprendizaje según las necesidades individuales. Además, resalta la importancia del feedback inmediato para reforzar los conocimientos adquiridos y el desarrollo de habilidades transversales como el trabajo en equipo, la comunicación y la resolución de problemas. *Nota.*

Microlearning como estrategia de aprendizaje focalizado

El microlearning se caracteriza por la presentación de contenidos en cápsulas breves y específicas, orientadas a un objetivo de aprendizaje concreto. Estas unidades suelen incluir un concepto clave, un ejemplo

aplicado y una actividad de refuerzo, permitiendo al estudiante asimilar la información de manera progresiva (Garmendia Mujika et al., 2014).

En la educación superior, el microlearning resulta especialmente útil para el abordaje de contenidos complejos que requieren fragmentación conceptual, así como para el refuerzo de aprendizajes previos. Su diseño favorece la flexibilidad, ya que el estudiante puede acceder a los contenidos en distintos momentos y contextos, de acuerdo con sus necesidades.

El microlearning no sustituye a las metodologías de mayor profundidad, sino que las complementa, actuando como un recurso estratégico para consolidar aprendizajes y facilitar la transferencia del conocimiento (Marniemi & Parkki, 1975).

Integración de gamificación y microlearning en el aula universitaria

La integración de gamificación y microlearning permite diseñar experiencias de aprendizaje dinámicas y adaptadas a las características del estudiantado universitario. Las cápsulas de microlearning pueden estructurarse como retos o misiones dentro de una narrativa gamificadas, favoreciendo la progresión y el compromiso del estudiante (Rotellar & Cain, 2016).

Esta combinación metodológica resulta especialmente eficaz en entornos digitales y de aprendizaje autónomo, donde la motivación y la autorregulación desempeñan un papel central. La integración de ambas estrategias exige una visión pedagógica sistémica que articule contenidos, actividades y evaluación de manera coherente (Cantuña Avila & Cañar Tapia, 2020).

El uso combinado de gamificación y microlearning contribuye a optimizar la experiencia de aprendizaje, reduciendo la sobrecarga cognitiva y favoreciendo la consolidación de los contenidos.

Limitaciones y desafíos

- Riesgo de trivialización del aprendizaje si no hay sustento pedagógico.
- Alta demanda de diseño didáctico y tiempo de preparación.
- Dependencia de recursos tecnológicos.
- Posible énfasis excesivo en recompensas externas.

Evaluación del aprendizaje en contextos gamificados y de microlearning

La evaluación en estas metodologías se orienta hacia el seguimiento continuo del progreso del estudiante. En la gamificación, la evaluación suele integrarse al proceso mediante la superación de niveles, la obtención de insignias y la retroalimentación inmediata. En el microlearning, se utilizan actividades breves de verificación

que permiten comprobar la comprensión de los contenidos (Chow et al., 1975).

La evaluación debe alinearse con los objetivos de aprendizaje y evitar enfoques puramente cuantitativos. Es fundamental que los criterios de evaluación sean claros y que el estudiante comprenda el sentido formativo de las actividades propuestas.

5.5. Diseño de experiencias de aprendizaje activas

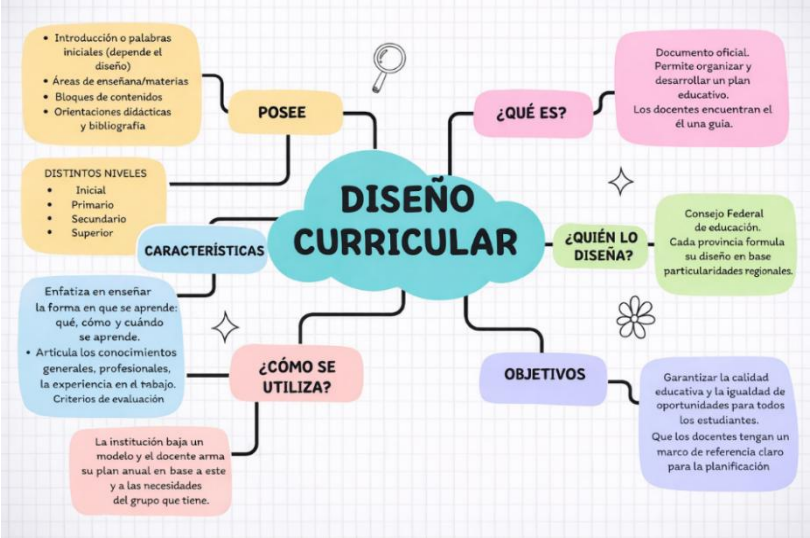
El diseño de experiencias de aprendizaje activas constituye un eje fundamental para la innovación pedagógica en la educación superior, ya que permite articular de manera coherente los objetivos formativos, las metodologías activas, las actividades de aprendizaje y los procesos de evaluación. A diferencia de las metodologías activas específicas, el diseño de experiencias se concibe como un proceso pedagógico integral, orientado a crear contextos de aprendizaje significativos que sitúen al estudiante como protagonista de su formación (Ramírez-Montoya & Lugo-Ocando, 2020).

En el contexto universitario, diseñar experiencias de aprendizaje activas implica ir más allá de la selección de estrategias didácticas aisladas. Supone una reflexión sistemática sobre cómo aprenden los estudiantes, qué competencias deben desarrollar y de qué manera las actividades propuestas favorecen la construcción del conocimiento (Cordero González et al., 2022). Este enfoque reconoce que el

aprendizaje no ocurre de forma espontánea, sino que es el resultado de decisiones pedagógicas intencionales y fundamentadas.

Ilustración 33

Diseño curricular: componentes, características y objetivos



La imagen presenta un esquema visual del diseño curricular y sus principales elementos. Explica qué es el diseño curricular, quiénes lo elaboran y cómo se utiliza dentro de las instituciones educativas. Además, detalla sus características, los niveles educativos que abarca y los componentes que lo conforman, como contenidos, orientaciones didácticas y criterios de evaluación. El gráfico permite comprender de manera clara la función del diseño curricular como guía fundamental para la planificación y organización del proceso educativo. *Nota.*

Principios del diseño de experiencias de aprendizaje activas

El diseño de experiencias de aprendizaje activas se sustenta en una serie de principios pedagógicos que orientan la toma de decisiones docentes. Estos principios permiten diferenciar el diseño educativo de la simple aplicación de metodologías activas (Awidi & Paynter, 2019).

Entre los principios más relevantes se encuentra la centralidad del estudiante, que reconoce al aprendiz como sujeto activo en la construcción del conocimiento. A ello se suma la alineación constructiva, entendida como la coherencia entre objetivos de aprendizaje, actividades y evaluación, garantizando que cada componente del diseño contribuya al logro de las competencias previstas.

Otro principio clave es la significatividad del aprendizaje, que implica vincular los contenidos con contextos reales, experiencias previas y situaciones relevantes para el estudiante (Izadpanah, 2022). Asimismo, el diseño de experiencias activas debe favorecer la participación, la reflexión y la transferencia del aprendizaje, elementos esenciales en la formación universitaria.

El diseño centrado en la experiencia del estudiante

El diseño de experiencias de aprendizaje activas pone énfasis en la experiencia educativa del estudiante, entendida como el conjunto de percepciones, emociones, interacciones y aprendizajes que se

producen a lo largo del proceso formativo. En este enfoque, el estudiante no es un receptor pasivo de contenidos, sino un participante activo que interactúa con el entorno, con sus pares y con el docente (Prihatin et al., 2025).

Considerar la experiencia del estudiante implica diseñar actividades que despierten interés, promuevan la participación y favorezcan la construcción de sentido. Esto incluye la organización de secuencias didácticas claras, la dosificación adecuada de la carga cognitiva y la creación de entornos de aprendizaje seguros y motivadores.

El diseño centrado en el estudiante también reconoce la importancia de la retroalimentación oportuna y del acompañamiento pedagógico, elementos que influyen de manera significativa en la percepción de calidad del aprendizaje.

Integración de metodologías activas en el diseño pedagógico

El diseño de experiencias de aprendizaje activas no se limita a la aplicación de una única metodología, sino que integra de manera estratégica diversas metodologías activas, de acuerdo con los objetivos formativos y el contexto educativo (Daher et al., 2022). En este sentido, el diseño pedagógico actúa como un marco integrador que articula enfoques como el aprendizaje basado en problemas, el aula invertida, el aprendizaje colaborativo o la gamificación.

Esta integración requiere una visión sistémica que evite la fragmentación metodológica y garantice la coherencia del proceso formativo. El docente debe seleccionar y combinar metodologías activas de manera intencional, considerando su pertinencia, viabilidad y aporte al desarrollo de competencias.

La flexibilidad del diseño permite adaptar las experiencias de aprendizaje a distintos contextos y responder a las necesidades cambiantes del estudiantado y de la institución.

Evaluación y mejora continua del diseño de experiencias activas

La evaluación del diseño de experiencias de aprendizaje activas no se limita a valorar los resultados del estudiante, sino que incluye la revisión crítica de las propias decisiones pedagógicas. En la educación superior, la mejora continua del diseño implica analizar evidencias de aprendizaje, recoger retroalimentación del estudiantado y reflexionar sobre la efectividad de las estrategias utilizadas (Suárez Lantarón, 2023).

Este proceso de evaluación y ajuste permite optimizar las experiencias de aprendizaje y fortalecer la calidad educativa. La reflexión docente se convierte, así, en un componente esencial del diseño pedagógico, promoviendo una práctica educativa basada en la mejora continua.

Diseño de una experiencia activa en una asignatura universitaria

El enfoque didáctico se caracteriza por actividades como lecturas, conferencias, podcasts y videoclips, las cuales permiten transmitir de manera eficiente grandes volúmenes de conocimiento fundamental. Entre sus ventajas se encuentra la familiaridad para docentes y estudiantes, así como su facilidad de aplicación. Sin embargo, la imagen señala que este tipo de actividades puede resultar monótono o poco relevante para algunos estudiantes, lo que limita su nivel de motivación y participación (Carrió Pastor, 2007).

Por otro lado, las actividades activas y colaborativas promueven una mayor participación del estudiante mediante simulaciones, proyectos, estudios de caso y trabajos grupales. Estas metodologías favorecen la comprensión profunda, la retención del aprendizaje y el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico y el trabajo en equipo. No obstante, también presentan limitaciones, como la necesidad de mayor tiempo de preparación, coordinación y evaluación, lo que exige una planificación cuidadosa por parte del docente para garantizar su efectividad.

Ilustración 34

Comparación de metodologías didácticas en la educación superior

Tipo de actividad	Ejemplos	Ventajas	Ventajas	Limitaciones
Didáctica <i>(tradicional)</i>	• Lecturas académicas • Torna de apuntes • Conferencias presenciales o grabadas • Podcasts • Videoclips	• Permite presentar eficiente un gran volumen de conocimientos teóricos. • Facilita momentos de menor carga cognitiva tras actividades intensivas. • Es familiar a las y estudiantes por oeador@s.	• Puede percibirse como monótona o estudiantil. • Algunos estudiantes la consideran irrelevante o innecesaria si no se articula con las estudiantes.	• Puede percibirse como aburrido por los estudiantes. • Puede ser eso irrelevante o o innecesaria si no se articula con él.
Activa	• Simulaciones • Juegos y rompecabezas educativos • Proyectos de investigación o creativos • Estudios de caso • Resolución de resolución problemas	• Proporciona el contexto que ayuda a las estudiantes a reconocer la el aridémico de la • Formular a lo variación del came 2K resos, transfertrcorps a las situaciones señale@s de la "vida real". • Es cómoda parvariedad de estilos de aprendizaje.	• Favorece la contexto que ayuda a las estudiantes a reconocer flevecia • Promueve una mejor retención del aprendizaje. • Atrave masa y los estudiantes, por lo tanto, agradable. • Puede reducir más variedad de stilos de aprendizaje.	• Algunos recrgon mas tiempo para préterar áran. • Puede ser un efectte cuando presentert las esadientes de la primeatiales bacedos estudiantes.
Colaborativa	• Estudios de caso grupales • Discusiones • Juego de rol • Juegos cooperativos	• Aumenta la base de conocimientos a estudiantes. • Incorpora una variedad de habilidades y perspectivas. • Incrementa La carga de trabajo entre los estudiantes.	• Exige coordinacion logistica y estosudiantes coordinar comunicacion y logística para a... • Asi menos es eficaz La cobertura que evaluar los aportes individuales grupales.	• A veces e's difícil en forma justa los aportes individuales y grupales. • Exige sa participar los edortes vix individuales y los estudiantes.

La imagen presenta una tabla comparativa de carácter académico que organiza tres enfoques metodológicos utilizados en la educación superior: didáctica tradicional, metodología activa y metodología colaborativa. En ella se detallan, de forma clara y estructurada, los ejemplos de actividades, las principales ventajas y las limitaciones de cada enfoque, con el fin de facilitar la comprensión de sus características pedagógicas y apoyar la toma de decisiones docentes en el diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje. *Nota.*

Síntesis del capítulo

El Capítulo 5 ha abordado las metodologías activas como un eje fundamental para la transformación de la enseñanza en la educación superior, en respuesta a las demandas de la sociedad del conocimiento y a la necesidad de formar profesionales competentes, críticos y autónomos. A lo largo del capítulo se ha destacado que el aprendizaje universitario requiere superar modelos pedagógicos centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos, para avanzar hacia enfoques que promuevan la participación activa del estudiante y la construcción significativa del conocimiento.

En primer lugar, se presentó el aprendizaje basado en problemas y proyectos como una metodología que vincula la formación académica con situaciones reales y contextualizadas, favoreciendo la integración de saberes teóricos y prácticos. Este enfoque contribuye al desarrollo de competencias cognitivas, investigativas y profesionales, al situar al estudiante frente a desafíos que demandan reflexión, toma de decisiones y trabajo colaborativo. Asimismo, se reconoció la importancia del acompañamiento docente y de la evaluación formativa para garantizar la efectividad de esta metodología en el contexto universitario.

Posteriormente, se desarrollaron el aula invertida y el aprendizaje híbrido como enfoques que reorganizan los tiempos, espacios y dinámicas del proceso educativo. Estos modelos promueven la preparación autónoma del estudiante y optimizan el uso del tiempo

presencial para la interacción pedagógica y la aplicación del conocimiento. Se resaltó que su implementación exitosa depende de un diseño didáctico coherente, de la mediación docente y del uso estratégico de tecnologías educativas, evitando enfoques superficiales o meramente organizativos.

El capítulo también profundizó en el aprendizaje colaborativo, destacando su aporte a la construcción colectiva del conocimiento y al desarrollo de habilidades sociales y comunicativas esenciales en la formación universitaria. Este enfoque pone en valor la interacción entre pares, la gestión de la diversidad y la corresponsabilidad en el aprendizaje, subrayando la necesidad de una planificación pedagógica que garantice la participación equitativa y la calidad del trabajo grupal.

Asimismo, se analizaron la gamificación y el microlearning como metodologías orientadas a incrementar la motivación, el compromiso y la eficiencia del aprendizaje en contextos universitarios. Estas estrategias permiten diseñar experiencias formativas dinámicas y focalizadas, adaptadas a los ritmos y características del estudiantado, siempre que se integren con una intencionalidad pedagógica clara y alineada con los objetivos de aprendizaje.

Finalmente, el capítulo abordó el diseño de experiencias de aprendizaje activas como un proceso pedagógico integral que articula

objetivos, metodologías, actividades y evaluación. Se destacó que el diseño educativo constituye el marco que da coherencia a las metodologías activas, favoreciendo la significatividad del aprendizaje, la atención a la diversidad y la mejora continua de la práctica docente.

En conjunto, el Capítulo 5 pone de manifiesto que la implementación de metodologías activas en la educación superior exige una visión pedagógica reflexiva, una planificación intencional y un compromiso institucional con la innovación educativa. Solo a través de un diseño coherente y centrado en el estudiante será posible aprovechar el potencial de estas metodologías para fortalecer la calidad, pertinencia e impacto del aprendizaje universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade Villacís, X. M., Perdomo Anasi, L. J., & Tigasi Chango, J. P. (2023). Algunas reflexiones sobre el aprendizaje colaborativo en los entornos virtuales. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 5(4), 459-475. <https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v5i4.681>
- Aragundi-Valle, R., & Game-Varas, C. (2023). Habilidades socioemocionales en docentes para el manejo de ambientes de aprendizaje colaborativos. *Revista Innova Educación*, 5(2), 149-164. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.02.010>
- Awidi, I. T., & Paynter, M. (2019). The impact of a flipped classroom approach on student learning experience. *Computers & Education*, 128, 269-283. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.013>
- Bose, K. S., & Sarma, R. H. (1975). Delineation of the intimate details of the backbone conformation of pyridine nucleotide coenzymes in aqueous solution. *Biochemical and Biophysical*

Research Communications, 66(4), 1173-1179.
[https://doi.org/10.1016/0006-291x\(75\)90482-9](https://doi.org/10.1016/0006-291x(75)90482-9)

Brassler, M., & Dettmers, J. (2017). How to Enhance Interdisciplinary Competence—Interdisciplinary Problem-Based Learning versus Interdisciplinary Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 11(2). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1686>

Buhl-Wiggers, J., La Cour, L., Franck, M. S., & Kjærgaard, A. (2023). Investigating effects of teachers in flipped classroom: A randomized controlled trial study of classroom level heterogeneity. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 26. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00396-4>

Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2912868>

Cantuña Avila, A. A., & Cañar Tapia, C. E. (2020). Revisión sistemática del aula invertida en el Ecuador: Aproximación al

estado del arte. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 45-58. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300045>

Carrasco Cáliz, A., García, Á. E., Pérez Villares, J. M., Parrilla Ruiz, F., & Cárdenas Cruz, A. (2025). Los profesionales de la medicina como agentes clave en la innovación educativa: Gamificación y microlearning para la enseñanza de la reanimación cardiopulmonar en escolares. Proyecto CPR-CHILDREN. *Educación Médica*, 26(6), 101108. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2025.101108>

Carrió Pastor, M. L. (2007). Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(4), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie4142447>

Castro Martín, B., & Silva Lorente, I. (2022). Aprendizaje basado en problemas (ABP) e interdisciplinariedad como ejes para el desarrollo profesional. *Aula de Encuentro*, 24(1), 77-101. <https://doi.org/10.17561/ae.v24n1.6773>

Chow, Y. W., Pietranico, R., & Mukerji, A. (1975). Studies of oxygen binding energy to hemoglobin molecule. *Biochemical and*

Biophysical Research Communications, 66(4), 1424-1431.

[https://doi.org/10.1016/0006-291x\(75\)90518-5](https://doi.org/10.1016/0006-291x(75)90518-5)

Chung-Pinzás, A. R., Inche-Mitma, J. L., & Cruz-Chuquizuta, C. (2024). La percepción de estudiantes ante la aplicación de metodologías activas en el curso de diseño asistido por computadora. *Revista Electrónica Educare*, 28(2), 1-20.
<https://doi.org/10.15359/ree.28-2.18444>

Contreras Rivera, L., Puma Mamani, I., Paz Campaña, A. E., & Urraca Vergara, E. M. (2025). *Educación pública, equidad y acceso digital: Revisión sistemática de políticas inclusivas en entornos de aprendizaje híbrido*.
<https://doi.org/10.5281/ZENODO.17490252>

Corbo, J. C., Reinholz, D. L., Dancy, M. H., Deetz, S., & Finkelstein, N. (2016). Framework for transforming departmental culture to support educational innovation. *Physical Review Physics Education Research*, 12(1), 010113.
<https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.12.010113>

- Cordero González, Y. P., Jáuregui Mora, S. Z., & Meza Morillo, R. G. (2022). Tendencias y desafíos políticos y socio culturales de la educación superior contemporánea en Latinoamérica. *Revista Boletín Redipe*, 11(1), 71-91. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i1.1628>
- Córdova Zacarías, M. E., Flores López, P., Zuñiga Juárez, M., Sánchez Sánchez, M. D. L., & Martínez Jiménez, J. (2024). El aula invertida como estrategia para el aprendizaje híbrido con estudiantes de nivel superior. *Revista Social Fronteriza*, 4(5), e45480. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(5\)480](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(5)480)
- Cusme Vélez, L. F. (2024). Nuevas tendencias en el aprendizaje colaborativo en B-learning (aprendizaje mixto). *Revista Ingenio global*, 3(1), 46-62. <https://doi.org/10.62943/rig.v3n1.2024.74>
- Daher, M., Rosati, A., Hernández, A., Vásquez, N., & Tomicic, A. (2022). TIC y metodologías activas para promover la educación universitaria integral. *Revista Electrónica de*

<https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e08.3960>

Estrada-Perea, B. M., & Pinto-Blanco, A. M. (2021). Análisis comparativo de Modelos educativos para la educación superior virtual y sostenible. *Entramado*, 17(1), 168-184.
<https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.6131>

Fernández Piqueras, R., Guerrero Valverde, E., Cebrián Cifuentes, S., & Ros Ros, C. (2020). INNOVACIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA Y METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL GRADO. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 58, 183-200.
https://doi.org/10.46583/edetania_2020.58.723

Fernández-Martín, F. D., Ayllón-Salas, P., Alonso-García, S., & Hinojo-Lucena, F.-J. (2025). El impacto de un programa de aprendizaje-servicio basado en el aprendizaje social y emocional para prevenir la adicción a los videojuegos en

internet entre adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 30(2), 500171. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2025.500171>

Forero La Rorra, A., & Ospina Arroyave, D. (2013). El diseño de experiencias. *Revista de Arquitectura*, 15(1), 78-83. <https://doi.org/10.14718/RevArq.2013.15.1.9>

Gaffaro, A. (2022). *Estrategia de aprendizaje basado en problemas (ABP) para la generación de ideas de negocio desde un estudio de ingeniería de métodos*. 1-7. <https://doi.org/10.26507/paper.2192>

Garmendia Mujika, M., Barragués Fuentes, J. I., Zuza Elosegí, K., & Guisasola Aranzabal, J. (2014). Proyecto de formación del profesorado universitario de Ciencias, Matemáticas y Tecnología, en las metodologías de Aprendizaje Basado en Problemas y Proyectos. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 32(2), 113-129. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.911>

Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M. D. P., González Falcón, I., & Coronel Llamas, J. M. (2020). Adaptación de las

Metodologías Activas en la Educación Universitaria en
Tiempos de Pandemia. *Revista Internacional de Educación
para la Justicia Social*, 9(3), 415-433.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.022>

González-Olaya, H. L., Delgado-Rico, H. D., Castillo-Tolozá, W. M.,
& Olarte-Marín, C. D. (2023). Implementación y evaluación
de un espacio digital de aprendizaje de la fisiología mediante
vídeos instruccionales cortos y gamificación. *Revista de la
Fundación Educación Médica*, 26(3), 121.
<https://doi.org/10.33588/fem.263.1282>

Hendrickson, W. A., & Ward, K. B. (1975). Atomic models for the
polypeptide backbones of myohemerythrin and hemerythrin.
Biochemical and Biophysical Research Communications,
66(4), 1349-1356. [https://doi.org/10.1016/0006-
291x\(75\)90508-2](https://doi.org/10.1016/0006-291x(75)90508-2)

Hernández-Sellés, N., Muñoz-Carril, P. C., & González-Sanmamed,
M. (2024). Aprendizaje colaborativo en entornos digitales.

RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia,
27(2). <https://doi.org/10.5944/ried.27.2.40208>

Izadpanah, S. (2022). The impact of flipped teaching on EFL students' academic resilience, self-directed learning, and learners' autonomy. *Frontiers in Psychology*, 13, 981844. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.981844>

Låg, T., & Sæle, R. G. (2019). Does the Flipped Classroom Improve Student Learning and Satisfaction? A Systematic Review and Meta-Analysis. *AERA Open*, 5(3), 2332858419870489. <https://doi.org/10.1177/2332858419870489>

Lorenzo, R. A., Fernández, P., & Carro, A. M. (2011). Experiencia en la Aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas en la Asignatura Proyecto de Licenciatura en Química. *Formación Universitaria*, 4(2), 37-44. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062011000200005>

Lucero, M. M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-21. <https://doi.org/10.35362/rie3312923>

- Makar, A. B., McMartin, K. E., Palese, M., & Tephly, T. R. (1975).
Formate assay in body fluids: Application in methanol poisoning. *Biochemical Medicine*, 13(2), 117-126.
[https://doi.org/10.1016/0006-2944\(75\)90147-7](https://doi.org/10.1016/0006-2944(75)90147-7)
- Marniemi, J., & Parkki, M. G. (1975). Radiochemical assay of glutathione S-epoxide transferase and its enhancement by phenobarbital in rat liver in vivo. *Biochemical Pharmacology*, 24(17), 1569-1572.
[https://doi.org/10.1016/0006-2952\(75\)90080-5](https://doi.org/10.1016/0006-2952(75)90080-5)
- Moroi, K., & Sato, T. (1975). Comparison between procaine and isocarboxazid metabolism in vitro by a liver microsomal amidase-esterase. *Biochemical Pharmacology*, 24(16), 1517-1521. [https://doi.org/10.1016/0006-2952\(75\)90029-5](https://doi.org/10.1016/0006-2952(75)90029-5)
- Núñez Portilla, J. E., López Acosta, D. Y., Ordoñez Sigcho, I. B., & Cortez Lara, A. E. (2020). Innovación tecnológica: Formación del estudiante de educación en línea. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
<https://doi.org/10.46377/dilemas.v35i1.2236>

- Olmo Fernández, M. J. A. D., Villalba, M. J. S., & Olivencia, J. J. L. (2020). Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e inclusivas en el escenario universitario. *European Scientific Journal, ESJ*, 16(41), 6. <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p6>
- Ormaza-Ulloa, L. M., Garcia-Herrera, D. G., Erazo-Álvarez, J. C., & Narváez-Zurita, C. I. (2020). Docencia universitaria y metodologías activas: Una propuesta para generar aprendizaje significativo. *EPISTEME KOINONIA*, 3(6), 258. <https://doi.org/10.35381/e.k.v3i6.829>
- Palacios-Núñez, M., Deroncele-Acosta, A., & Goñi Cruz, F. F. (2022). APRENDIZAJE COLABORATIVO EN LÍNEA: FACTORES DE ÉXITOS PARA SU EFECTIVIDAD. *Revista Conhecimento Online*, 2, 158-179. <https://doi.org/10.25112/rco.v2.2925>
- Pazos-Yerovi, E. I., & Aguilar-Gordón, F. D. R. (2024). El Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia metodológica para el desarrollo del Pensamiento Crítico.

Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 23(53), 313-340. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2658>

Peralta Lara, D. C., & Guamán Gómez, V. J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2-10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>

Pezoa-Fuentes, C. A., & Mercado-Guerra, J. L. (2020). Innovación metodológica y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios: El caso de la carrera de ingeniería comercial en la Universidad Católica del Norte, Chile. *Formación Universitaria*, 13(3), 111-122. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000300111>

Pinheiro Dos Santos, B. R., Moro Cabero, M. M., & Damian, I. P. M. (2023). Aprendizaje basado en problemas: Una estrategia pedagógica para la enseñanza en las ciencias de la información y documentación. *Palabra Clave (La Plata)*, 13(1), e197. <https://doi.org/10.24215/18539912e197>

- Prihatin, T., Widhanarto, G. P., Sugiharto, D. Y. P., & Kusumawardani, S. (2025). The learning revolution: The impact of MOOC-based microlearning on the quality and professional skills of teachers. *On the Horizon: The International Journal of Learning Futures*, 33(4), 444-459. <https://doi.org/10.1108/OTH-04-2025-0043>
- Ramírez-Montoya, M.-S., & García-Peñalvo, F.-J. (2018). Co-creation and open innovation: Systematic literature review. *Comunicar*, 26(54), 09-18. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-01>
- Ramírez-Montoya, M.-S., & Lugo-Ocando, J. (2020). Systematic review of mixed methods in the framework of educational innovation. *Comunicar*, 28(65), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-01>
- Rikkerink, M., Verbeeten, H., Simons, R.-J., & Ritzen, H. (2016). A new model of educational innovation: Exploring the nexus of organizational learning, distributed leadership, and digital

- technologies. *Journal of Educational Change*, 17(2), 223-249. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9253-5>
- Rivas, J., & Espinoza, A. (2023). Desarrollo de un proyecto de aprendizaje colaborativo en línea. El trabajo colaborativo y las Tecnologías de Información y Comunicación. La Perspectiva de la Internacionalización. *Revista de Educación y Derecho*, 28. <https://doi.org/10.1344/REYD2023.28.42805>
- Rivas Natareno, V. R. (2020). El aula invertida una estrategia educativa en el modelo híbrido. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 3(2), 136-145. <https://doi.org/10.46954/revistages.v3i2.39>
- Robledo Ramón, P., Fidalgo Redondo, R., Arias Gundín, O., & Álvarez Fernández, L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.201381>
- Rof, A., Bikfalvi, A., & Marques, P. (2024). Exploring learner satisfaction and the effectiveness of microlearning in higher

- education. *The Internet and Higher Education*, 62, 100952.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2024.100952>
- Rotellar, C., & Cain, J. (2016). Research, Perspectives, and Recommendations on Implementing the Flipped Classroom. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 80(2), 34.
<https://doi.org/10.5688/ajpe80234>
- Suárez Lantarón, B. (2023). Uso de metodologías activas en las aulas: Experiencia educativa de aprendizaje-servicio y fotovoz. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 21(1), 53-69.
<https://doi.org/10.4995/redu.2023.19310>
- Torres-Martín, C., Acal, C., El-Homrani, M., & Mingorance-Estrada, Á. C. (2022). Implementation of the flipped classroom and its longitudinal impact on improving academic performance. *Educational Technology Research and Development*, 70(3), 909-929. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10095-y>
- Vélez, A. P., & Olivencia, J. J. L. (2017). Attitudes and Perceptions towards Cultural Diversity and Interculturality in the University Context. A Comparative Study. *Procedia - Social*

and Behavioral Sciences, 237, 548-553.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.105>

Villacis Lizano, M., Moreno Genovés, M., & Benavides Lara, R.

(2021). Entornos virtuales como espacios de enseñanza-aprendizaje. “Un enfoque teórico para la educación superior”.

Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 5(19), 695-708.

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.230>

Zhou, X. (2023). A conceptual review of the effectiveness of flipped

learning in vocational learners’ cognitive skills and emotional states. *Frontiers in Psychology*, 13, 1039025.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1039025>

CAPÍTULO 6. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN CONTEXTOS INCLUSIVOS Y DIGITALES

Melecio Steeven Jimenez Romero

<https://orcid.org/0009-0005-2242-2137>

Ministerio de Educación del Ecuador

smjimenezr96@gmail.com

La evaluación en contextos inclusivos y digitales debe ser continua, flexible y orientada a valorar los procesos de aprendizaje, no solo los resultados

(UNESCO, 2020).

Introducción

La evaluación del aprendizaje constituye uno de los componentes centrales del proceso educativo universitario, ya que orienta la toma de decisiones pedagógicas, regula el avance académico del estudiantado y permite valorar el desarrollo de competencias en distintos contextos formativos (Martínez et al., 2025). En la educación superior contemporánea, caracterizada por la diversidad estudiantil y la incorporación creciente de tecnologías digitales, la evaluación adquiere una complejidad particular que exige enfoques más flexibles, inclusivos y coherentes con los principios del aprendizaje significativo (Alarcón Belmonte et al., 2025).

Tradicionalmente, la evaluación ha sido concebida como un mecanismo de medición centrado en la verificación de resultados finales, generalmente a través de pruebas estandarizadas y procedimientos sumativos. Sin embargo, este enfoque resulta insuficiente para responder a las demandas de una educación universitaria orientada al desarrollo de competencias, la inclusión educativa y el aprendizaje a lo largo de la vida (Martín-Párraga et al., 2022). En este sentido, la evaluación debe entenderse como un proceso continuo, formativo y contextualizado, que acompañe el aprendizaje y promueva la mejora constante tanto del estudiante como de la práctica docente.

En contextos inclusivos, la evaluación asume un papel aún más relevante, ya que debe garantizar condiciones de equidad, accesibilidad y justicia educativa. La diversidad de estilos de aprendizaje, ritmos, trayectorias académicas y necesidades educativas exige que los procesos evaluativos sean flexibles y adaptativos, evitando prácticas homogéneas que puedan generar exclusión o desventajas injustificadas (Condor-Campos et al., 2025). Evaluar de manera inclusiva implica reconocer el progreso individual del estudiante y ofrecer múltiples oportunidades para demostrar el aprendizaje.

La transformación digital de la educación superior ha ampliado las posibilidades de la evaluación, incorporando herramientas,

plataformas e instrumentos digitales que facilitan el seguimiento del aprendizaje, la retroalimentación inmediata y la recopilación de evidencias diversas (Sabirón & Arraiz, 2016). Los entornos virtuales de aprendizaje, los sistemas de evaluación en línea y las aplicaciones digitales permiten diseñar procesos evaluativos más dinámicos y participativos, siempre que se utilicen con una intencionalidad pedagógica clara.

No obstante, la evaluación en contextos digitales también plantea desafíos éticos, técnicos y pedagógicos, relacionados con la validez de los instrumentos, la protección de datos, la accesibilidad y el uso responsable de la tecnología (Shah et al., 2021). En consecuencia, la universidad debe asumir la evaluación como un proceso integral que articule criterios pedagógicos, principios de inclusión y posibilidades tecnológicas, evitando una visión meramente instrumental o administrativa.

La evaluación del aprendizaje desde una perspectiva inclusiva y digital, analizando sus enfoques, estrategias e instrumentos más relevantes en la educación superior (Gatica-Lara & Uribarren-Berrueta, 2013). Se profundiza en la evaluación formativa, sumativa y diagnóstica, la evaluación por competencias, el uso de instrumentos digitales, la evaluación auténtica, la retroalimentación efectiva y la evaluación centrada en el progreso del estudiante, con el propósito de

fortalecer prácticas evaluativas coherentes con una educación universitaria de calidad.

Objetivo:

Fortalecer la comprensión y aplicación de enfoques, estrategias e instrumentos de evaluación del aprendizaje en contextos inclusivos y digitales, promoviendo prácticas evaluativas coherentes con el desarrollo de competencias, la equidad educativa y la mejora continua en la educación superior.

6.1. Evaluación formativa, sumativa y diagnóstica

La evaluación formativa, sumativa y diagnóstica constituye un conjunto de enfoques complementarios que permiten valorar el aprendizaje desde distintas perspectivas y momentos del proceso educativo. En la educación superior, la integración equilibrada de estos tipos de evaluación favorece una comprensión más amplia del desempeño estudiantil y orienta la toma de decisiones pedagógicas (Senent Boza & Morales Conde, 2025).

La evaluación diagnóstica se aplica al inicio de un proceso formativo con el fin de identificar conocimientos previos, habilidades y necesidades del estudiantado. Esta información resulta clave para ajustar la planificación docente y diseñar experiencias de aprendizaje acordes al contexto real del grupo. En entornos inclusivos, la

evaluación diagnóstica contribuye a prevenir barreras de aprendizaje y a promover estrategias de apoyo oportunas (Alastor & Martínez-García, 2025).

La evaluación formativa acompaña el proceso de aprendizaje de manera continua, proporcionando retroalimentación que orienta la mejora y la autorregulación del estudiante. Por su parte, la evaluación sumativa se centra en la valoración de los resultados finales, generalmente con fines de certificación (Fontal et al., 2025). En contextos inclusivos y digitales, es fundamental que estos enfoques se articulen de manera coherente, evitando que la evaluación sumativa se convierta en el único referente del aprendizaje.

Tabla 25

Tipos de evaluación y sus características en la educación superior

Tipo de evaluación	Momento de aplicación	Propósito	Características principales
Diagnóstica	Al inicio del proceso educativo	Identificar conocimientos previos, habilidades y	No calificable; orienta la planificación docente y la

		necesidades del estudiante.	atención a la diversidad.
Formativa	Durante el proceso de aprendizaje	Acompañar y mejorar el aprendizaje mediante retroalimentación continua.	Continúa, flexible y centrada en el proceso; promueve la autorregulación.
Sumativa	Al final de una unidad o periodo	Valorar el logro de los resultados de aprendizaje alcanzados.	Generalmente calificable; certifica el nivel de desempeño del estudiante.

Fuente: Elaboración propia.

Articulación de los tres enfoques evaluativos

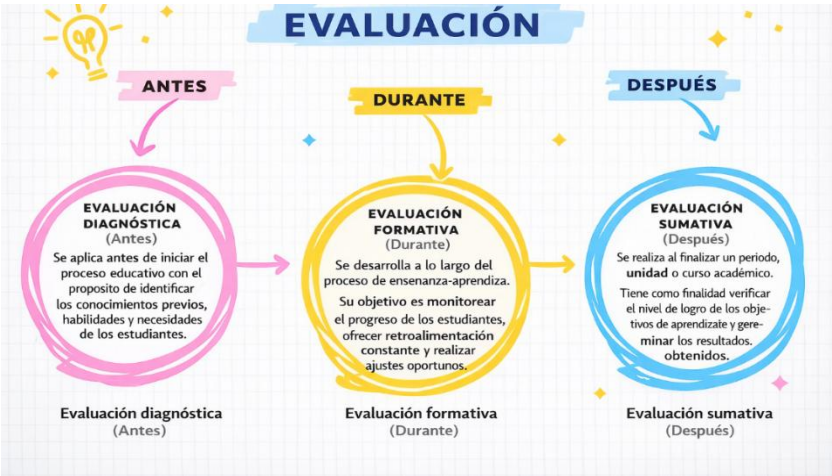
La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa no deben entenderse como procesos aislados, sino como componentes interrelacionados de un sistema evaluativo coherente. En la educación superior, la articulación de estos enfoques permite construir una visión integral del aprendizaje y fortalecer la toma de decisiones pedagógicas (Díaz-Barriga, 1969).

La evaluación diagnóstica proporciona información inicial que orienta la planificación docente; la evaluación formativa acompaña y regula el proceso de aprendizaje; y la evaluación sumativa certifica los logros alcanzados. Cuando estos enfoques se integran de manera equilibrada, la evaluación se convierte en una herramienta al servicio del aprendizaje y no en un fin en sí misma (Mejía Mejía et al., 2019).

En contextos inclusivos, esta articulación favorece la equidad educativa, ya que permite reconocer el progreso individual del estudiante y ofrecer múltiples oportunidades para demostrar el aprendizaje (Díez Villoria & Sánchez Fuentes, 2015).

Ilustración 35

Evaluación en el proceso educativo



La imagen representa de manera organizada los principales tipos de evaluación utilizados en el ámbito educativo según el momento en

que se aplican. Incluye la evaluación diagnóstica, que se realiza antes de iniciar el proceso de enseñanza para conocer los saberes previos del estudiante; la evaluación formativa, que se aplica durante el desarrollo del aprendizaje con el fin de acompañar, orientar y mejorar el proceso educativo; y la evaluación sumativa, que se lleva a cabo al finalizar un periodo o curso para verificar el cumplimiento de los objetivos y los aprendizajes alcanzados. *Nota.*

Implicaciones para la práctica docente universitaria

La implementación efectiva de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa exige un cambio de enfoque en la práctica docente universitaria. El profesor deja de ser un mero calificador para convertirse en un mediador del aprendizaje, capaz de utilizar la evaluación como una herramienta pedagógica estratégica (Díez Villoria & Sánchez Fuentes, 2015).

Esto implica diseñar instrumentos evaluativos coherentes con los objetivos de aprendizaje, comunicar criterios claros y promover la participación activa del estudiante en el proceso evaluativo. Asimismo, requiere una formación docente continua que fortalezca las competencias evaluativas y el uso pedagógico de tecnologías digitales.

Ventajas de la integración de los enfoques evaluativos

- Permite una comprensión integral del aprendizaje.

- Favorece la mejora continua y la autorregulación del estudiante.
- Promueve prácticas evaluativas más equitativas e inclusivas.
- Facilita la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas.
- Fortalece la coherencia entre enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Limitaciones y desafíos

- Predominio de prácticas evaluativas tradicionales centradas en la calificación.
- Sobrecarga de trabajo docente en la implementación de evaluación formativa.
- Uso limitado de los resultados diagnósticos para la planificación.
- Resistencia al cambio en la cultura evaluativa institucional.

6.2. Evaluación por competencias

La evaluación por competencias se consolida en la educación superior como un enfoque evaluativo orientado a valorar el desempeño del estudiante en contextos significativos, considerando la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores (Restrepo-Palacio & Cifuentes, 2020). Este tipo de evaluación responde a la necesidad de superar modelos tradicionales centrados en la memorización de contenidos, para avanzar hacia prácticas que

reflejen la complejidad del aprendizaje y las demandas del ejercicio profesional y social.

En contextos inclusivos y digitales, la evaluación por competencias adquiere un valor estratégico, ya que permite reconocer distintas formas de demostrar el aprendizaje y favorece una valoración más equitativa del desempeño estudiantil (Arbesú García & Gutiérrez Martínez, 1969). Este enfoque parte del supuesto de que aprender no significa únicamente adquirir información, sino saber movilizarla de manera pertinente para resolver situaciones reales, tomar decisiones fundamentadas y actuar de forma ética y responsable.

Desde una perspectiva pedagógica, la evaluación por competencias se vincula estrechamente con el diseño curricular y con los perfiles de egreso de las carreras universitarias (González-Fernández & Gambetta-Tessini, 2021). Evaluar por competencias implica alinear los resultados de aprendizaje, las actividades formativas y los instrumentos de evaluación, garantizando coherencia entre lo que se enseña, lo que se aprende y lo que se evalúa.

Fundamentos pedagógicos de la evaluación por competencias

La evaluación por competencias se sustenta en enfoques pedagógicos constructivistas y socioculturales, que conciben el aprendizaje como un proceso activo, contextualizado y situado.

Desde esta perspectiva, el conocimiento se construye a partir de la interacción con el entorno y con otros sujetos, y se evidencia a través del desempeño en tareas complejas y significativas (Menzala-Peralta & Ortega-Menzala, 2023).

Este enfoque evaluativo reconoce que las competencias no se desarrollan de manera fragmentada, sino mediante la integración progresiva de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Por ello, la evaluación por competencias se orienta a valorar procesos y productos de aprendizaje que reflejen dicha integración, evitando la fragmentación excesiva de los contenidos (Martínez-Hernández, 2025).

En la educación superior, la evaluación por competencias contribuye a fortalecer la pertinencia de la formación académica, al vincularla con situaciones propias del ámbito profesional, social y académico. Asimismo, favorece el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y la capacidad de transferencia del aprendizaje.

Características de la evaluación por competencias en la universidad

La evaluación por competencias presenta características específicas que la diferencian de los enfoques evaluativos tradicionales. Entre las más relevantes se encuentra su carácter contextualizado, ya que

las tareas evaluativas se diseñan a partir de situaciones reales o verosímiles que requieren la aplicación integrada de conocimientos y habilidades (Orosco-Fabian et al., 2025).

Otra característica clave es su enfoque criterial, que implica la definición clara de criterios e indicadores de desempeño previamente establecidos y compartidos con el estudiantado. Esta claridad favorece la transparencia y la equidad en la evaluación, permitiendo que el estudiante comprenda qué se espera de su desempeño.

Asimismo, la evaluación por competencias se orienta hacia el desarrollo progresivo, reconociendo que las competencias se construyen a lo largo del tiempo (Martínez Altarriba, 2003). En este sentido, la evaluación no se limita a momentos finales, sino que se articula con procesos formativos y retroalimentación continua.

Evaluación por competencias en contextos inclusivos

En contextos inclusivos, la evaluación por competencias ofrece oportunidades significativas para atender la diversidad del estudiantado universitario. Al centrarse en el desempeño y no en un único formato de evaluación, este enfoque permite que los estudiantes demuestren sus aprendizajes a través de diferentes evidencias, respetando sus estilos y ritmos de aprendizaje (López Presmanes et al., 2022).

La evaluación por competencias favorece la equidad educativa al valorar el progreso individual y reconocer múltiples formas de logro. No obstante, su implementación inclusiva exige una planificación cuidadosa que considere ajustes razonables, accesibilidad de los instrumentos y criterios flexibles sin perder rigurosidad académica.

Desde esta perspectiva, el docente debe adoptar una mirada pedagógica sensible a la diversidad, evitando comparaciones normativas entre estudiantes y priorizando la valoración del desempeño en relación con los criterios establecidos (Ruiz & Moya, 2020).

Evaluación por competencias en entornos digitales

La incorporación de tecnologías digitales amplía las posibilidades de la evaluación por competencias en la educación superior. Los entornos virtuales de aprendizaje permiten diseñar tareas auténticas, recopilar evidencias diversas y realizar un seguimiento continuo del progreso estudiantil (Artavia Díaz, 2025).

Portafolios digitales, proyectos colaborativos en línea, simulaciones virtuales y presentaciones multimedia constituyen ejemplos de instrumentos que facilitan la evaluación del desempeño en contextos digitales. Estas herramientas permiten evidenciar no solo el resultado final, sino también el proceso de aprendizaje.

No obstante, el uso de tecnologías en la evaluación por competencias requiere criterios claros de validez, confiabilidad y ética (Olmos Migueláñez, 2008). La tecnología debe estar al servicio del aprendizaje y no convertirse en un factor de exclusión o de simplificación excesiva del proceso evaluativo.

Ilustración 36
Evaluación por competencias en entornos digitales



El mapa conceptual representa de manera organizada la evaluación por competencias en entornos digitales, destacando su enfoque en el logro de desempeños específicos que integran saberes, habilidades y actitudes. Asimismo, se visualizan los tipos de evaluación aplicables formativa, sumativa y auténtica junto con el uso de herramientas digitales como plataformas virtuales y evaluaciones en línea. La imagen también resalta las principales ventajas, como la retroalimentación inmediata y la personalización del aprendizaje, así

como los desafíos asociados, entre ellos la brecha digital, la seguridad de la información y la validez de los procesos evaluativos. *Nota.*

Rol del docente y del estudiante en la evaluación por competencias

En la evaluación por competencias, el rol del docente se redefine como diseñador de situaciones evaluativas significativas, mediador del aprendizaje y facilitador de la retroalimentación (Gómez Méndez et al., 2023). El profesor universitario debe establecer criterios claros, diseñar instrumentos coherentes y acompañar el proceso evaluativo de manera continua.

El estudiante, por su parte, asume un rol activo y reflexivo, participando en la comprensión de los criterios de evaluación, en la autoevaluación de su desempeño y en la toma de decisiones para mejorar su aprendizaje (Lucas Guadamud et al., 2025). Este protagonismo favorece el desarrollo de la autorregulación y la responsabilidad académica.

La interacción entre docente y estudiante en el proceso evaluativo fortalece la transparencia, la confianza y el compromiso con el aprendizaje.

Tabla 26

Ventajas y desafíos de la evaluación por competencias en la educación superior

Dimensión	Ventajas de la evaluación por competencias	Limitaciones y desafíos
Enfoque evaluativo	Favorece una evaluación significativa y contextualizada del aprendizaje.	Requiere mayor tiempo de diseño y planificación por parte del docente.
Coherencia curricular	Refuerza la articulación entre currículo, enseñanza y evaluación.	Demanda formación específica en evaluación basada en competencias.
Desarrollo del estudiante	Promueve el desarrollo de competencias transferibles a distintos contextos.	Puede generar resistencia en entornos habituados a la evaluación tradicional.
Atención a la diversidad	Atiende las necesidades y ritmos diversos del estudiantado.	Presenta dificultades en la definición de criterios e indicadores claros.
Vinculación profesional	Se alinea con las exigencias y demandas del ámbito profesional.	Exige acuerdos institucionales para su correcta implementación.

Fuente: Elaboración propia.

6.3. Instrumentos digitales de evaluación

La incorporación de instrumentos digitales de evaluación en la educación superior ha transformado de manera significativa las prácticas evaluativas, ampliando las posibilidades para recopilar, analizar y retroalimentar el aprendizaje del estudiantado (Durán, 2025). En contextos inclusivos y digitales, estos instrumentos permiten diversificar las evidencias de aprendizaje, favorecer la flexibilidad y responder a las necesidades de una población estudiantil cada vez más heterogénea.

Los instrumentos digitales de evaluación no deben entenderse únicamente como herramientas tecnológicas, sino como recursos pedagógicos que, correctamente diseñados, contribuyen a una evaluación más formativa, auténtica y centrada en el desarrollo de competencias (Loor - Quimíz et al., 2024). Su valor educativo radica en la intencionalidad con la que se utilizan y en su alineación con los objetivos de aprendizaje, los criterios de evaluación y los principios de inclusión educativa.

En la educación universitaria, el uso de instrumentos digitales se ha visto fortalecido por la expansión de los entornos virtuales de aprendizaje, que facilitan la gestión de actividades evaluativas, el seguimiento del progreso estudiantil y la provisión de retroalimentación oportuna. No obstante, su implementación requiere una reflexión crítica que evite la adopción acrítica de

herramientas digitales sin sustento pedagógico (Alarcón Andino et al., 2025).

Tipos de instrumentos digitales de evaluación en la educación superior

En la educación universitaria, existe una amplia variedad de instrumentos digitales de evaluación que pueden utilizarse de manera complementaria, de acuerdo con los objetivos formativos y el contexto educativo (Reinoso Molina et al., 2024).

Entre los más utilizados se encuentran los cuestionarios en línea, que permiten evaluar conocimientos conceptuales y proporcionar retroalimentación inmediata. Las tareas y actividades digitales facilitan la evaluación del desempeño mediante producciones escritas, multimedia o colaborativas (Carrera Farran et al., 2011). Los portafolios digitales constituyen instrumentos clave para recopilar evidencias del aprendizaje a lo largo del tiempo, favoreciendo la reflexión y la autorregulación.

Otros instrumentos relevantes incluyen las rúbricas digitales, que clarifican criterios de evaluación y niveles de desempeño; las evaluaciones entre pares, que promueven la corresponsabilidad y el pensamiento crítico; y las herramientas de analítica de aprendizaje, que permiten monitorear el progreso estudiantil y tomar decisiones pedagógicas informadas (Hurtado-Guerrero et al., 2025).

La selección de los instrumentos debe responder a criterios pedagógicos y no a la disponibilidad tecnológica, garantizando coherencia con el enfoque inclusivo y competencial.

Ilustración 37

Instrumentos digitales de evaluación en la educación superior



El mapa conceptual presenta de manera estructurada los principales instrumentos digitales utilizados para la evaluación en la educación superior. Se destacan los cuestionarios y tests en línea, las plataformas virtuales de evaluación, los portafolios electrónicos, las herramientas de evaluación colaborativa, las simulaciones y juegos educativos, así como las evaluaciones basadas en video. **Nota.**

Instrumentos digitales y evaluación inclusiva

Los instrumentos digitales de evaluación ofrecen oportunidades significativas para promover la inclusión educativa, siempre que se

diseñen considerando la accesibilidad, la flexibilidad y la equidad (Mullo Chochos et al., 2025). En este sentido, la evaluación digital puede contribuir a reducir barreras relacionadas con el tiempo, el espacio y los formatos tradicionales de evaluación.

La posibilidad de adaptar los instrumentos, ofrecer tiempos diferenciados, utilizar distintos formatos de respuesta y proporcionar retroalimentación personalizada favorece la atención a la diversidad del estudiantado. No obstante, la evaluación digital también puede generar nuevas formas de exclusión si no se consideran aspectos como la brecha digital, la conectividad y las competencias tecnológicas de los estudiantes (Díaz-Posada et al., 2017).

Ilustración 38

Instrumentos digitales y evaluación inclusiva



La imagen presenta un mapa conceptual que explica cómo los instrumentos digitales apoyan una evaluación inclusiva en el ámbito educativo. En el centro se destaca la relación entre tecnología y evaluación, rodeada de palabras clave como recursos digitales, herramientas de evaluación, colaboración en línea y equidad. Cada sección muestra elementos esenciales como accesibilidad, personalización del aprendizaje, rúbricas digitales, feedback accesible y trabajo colaborativo. *Nota.*

Rol del docente en el uso de instrumentos digitales de evaluación

El uso efectivo de instrumentos digitales de evaluación implica una redefinición del rol docente en la educación superior. El profesor universitario asume funciones de diseñador de experiencias evaluativas, mediador del aprendizaje y facilitador de la retroalimentación (San Martín Gutiérrez et al., 2016) .

El docente debe seleccionar y diseñar instrumentos digitales alineados con los objetivos de aprendizaje, establecer criterios claros y comunicar expectativas de manera transparente. Asimismo, debe interpretar los resultados de la evaluación digital para orientar la mejora del aprendizaje y ajustar su práctica pedagógica (Mendoza Lara, 2010). La formación docente en evaluación digital resulta clave para garantizar un uso pedagógico y ético de estos instrumentos,

evitando prácticas reduccionistas centradas únicamente en la automatización de la calificación.

Consideraciones éticas y de calidad en la evaluación digital

La evaluación mediante instrumentos digitales plantea importantes consideraciones éticas relacionadas con la protección de datos, la privacidad, la autenticidad del trabajo estudiantil y la transparencia de los procesos evaluativos. En la educación superior, estas consideraciones adquieren especial relevancia debido al uso intensivo de plataformas y sistemas digitales (Castro Castro et al., 2023).

Es fundamental garantizar que los instrumentos digitales sean válidos, confiables y accesibles, y que su uso respete los derechos del estudiantado. Asimismo, se deben establecer criterios claros para el uso de tecnologías automatizadas y herramientas de analítica de aprendizaje, evitando decisiones evaluativas opacas o descontextualizadas (Rueda Beltrán et al., 1969).

La calidad de la evaluación digital depende, en gran medida, de la coherencia entre los instrumentos utilizados y los objetivos formativos, así como de la reflexión ética que oriente su implementación.

Ilustración 39

Las consideraciones éticas y de calidad en la evaluación digital



La imagen presenta un mapa mental que organiza de manera visual las principales consideraciones éticas y de calidad en la evaluación digital en la educación superior. En el centro se sitúa el concepto principal, del cual se desprenden ejes fundamentales como la privacidad y confidencialidad de los datos, la transparencia y equidad en los criterios de evaluación, la integridad académica y la validez y fiabilidad de los instrumentos utilizados. *Nota.*

6.4. Evaluación auténtica y rúbricas

La evaluación auténtica se posiciona como un enfoque evaluativo clave en la educación superior contemporánea, al centrarse en la

valoración del aprendizaje a través de tareas que reflejan situaciones reales o verosímiles del ámbito académico, profesional y social (Tigrero Suárez, 2025). En contextos inclusivos y digitales, este tipo de evaluación permite superar modelos tradicionales basados exclusivamente en pruebas estandarizadas, favoreciendo una valoración más significativa, contextualizada y equitativa del desempeño estudiantil.

A diferencia de la evaluación tradicional, la evaluación auténtica se orienta a valorar la capacidad del estudiante para aplicar conocimientos, habilidades y actitudes en contextos complejos y relevantes (Andrade-Aguilar et al., 2025). Este enfoque resulta especialmente pertinente en la evaluación por competencias, ya que permite evidenciar el nivel de dominio alcanzado mediante la resolución de tareas integradoras que demandan análisis, toma de decisiones y reflexión crítica.

En la educación universitaria, la evaluación auténtica contribuye a fortalecer la pertinencia de la formación académica, al vincular el aprendizaje con situaciones propias del ejercicio profesional. Asimismo, favorece la motivación y el compromiso del estudiante, al percibir sentido y utilidad en las actividades evaluativas propuestas (Sosa-Abreu, 2024).

Fundamentos pedagógicos de la evaluación auténtica

La evaluación auténtica se sustenta en enfoques constructivistas y socioculturales del aprendizaje, que conciben el conocimiento como una construcción activa y situada. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se evidencia cuando el estudiante es capaz de transferir lo aprendido a contextos reales o simulados, demostrando comprensión profunda y capacidad de acción (López Valdez & García Pineda, 2025).

Este enfoque evaluativo reconoce que el aprendizaje significativo no puede evaluarse únicamente mediante la reproducción de información, sino que requiere tareas que integren distintos saberes y competencias. Por ello, la evaluación auténtica se orienta a valorar procesos complejos, tales como la resolución de problemas, la argumentación, la creación de productos y la toma de decisiones éticas (Araujo, 2014).

En contextos inclusivos, la evaluación auténtica ofrece oportunidades para que los estudiantes demuestren sus aprendizajes de diversas maneras, respetando la diversidad de estilos, ritmos y trayectorias formativas.

Características de la evaluación auténtica en la educación superior

La evaluación auténtica presenta características específicas que la diferencian de otros enfoques evaluativos (Veytia Bucheli &

Rodríguez Serrano, 2021). Una de las más relevantes es su contextualización, ya que las tareas evaluativas se diseñan a partir de situaciones reales o cercanas a la práctica profesional del estudiante.

Otra característica clave es su integración de saberes, al requerir la movilización conjunta de conocimientos conceptuales, habilidades procedimentales y actitudes. Asimismo, la evaluación auténtica pone énfasis en el proceso de aprendizaje, valorando no solo el producto final, sino también las estrategias empleadas, la reflexión y la toma de decisiones durante el desarrollo de la tarea (Hamodi et al., 1969).

En entornos digitales, estas características se potencian mediante el uso de herramientas que permiten simular contextos profesionales, recopilar evidencias variadas y facilitar el seguimiento del desempeño estudiantil.

Las rúbricas como instrumento clave de la evaluación auténtica

Las rúbricas constituyen instrumentos fundamentales para la evaluación auténtica, ya que permiten establecer criterios claros y niveles de desempeño explícitos para valorar tareas complejas. En la educación superior, las rúbricas contribuyen a garantizar la transparencia, la coherencia y la equidad en los procesos evaluativos (Ayala-Chavez et al., 2025) .

Una rúbrica bien diseñada describe de manera precisa los criterios de evaluación y los distintos niveles de logro, facilitando la comprensión

de las expectativas por parte del estudiante. Este instrumento favorece la autorregulación del aprendizaje, al permitir que el estudiante identifique sus fortalezas y aspectos a mejorar.

En contextos digitales, las rúbricas pueden integrarse en plataformas virtuales de aprendizaje, automatizando parte del proceso evaluativo y facilitando la retroalimentación oportuna (Quilca Guagalango et al., 2024). No obstante, su valor pedagógico depende de la claridad conceptual y de su alineación con los objetivos de aprendizaje.

Diseño de rúbricas con enfoque inclusivo

El diseño de rúbricas en contextos inclusivos exige considerar la diversidad del estudiantado y garantizar que los criterios de evaluación sean accesibles, comprensibles y equitativos. Las rúbricas deben centrarse en el desempeño y no en características personales del estudiante, evitando sesgos que puedan generar exclusión (Valenzuela-Valenzuela et al., 2021).

Un enfoque inclusivo en el diseño de rúbricas implica ofrecer descriptores claros, utilizar un lenguaje sencillo y proporcionar ejemplos que orienten la comprensión. Asimismo, es recomendable involucrar al estudiante en la revisión o construcción de las rúbricas, promoviendo la corresponsabilidad en el proceso evaluativo (Vera Cubas, 2022).

Las rúbricas inclusivas permiten valorar el progreso individual y reconocer distintos niveles de logro, contribuyendo a una evaluación más justa y formativa.

Ilustración 40

Diseño de rúbricas con enfoque inclusivo en la educación superior



 Diseño de Rúbricas con Enfoque Inclusivo 		
Principios  Lenguaje Claro y Sensible	Estrategias Inclusivas • Utilizar un lenguaje sencillo y libre de prejuicios. • Evitar términos complejos o tecnicismos.	Buenas Prácticas • Especificar claramente los criterios de evaluación. • Usar ejemplos ilustrativos para aclarar expectativas.
 Flexibilidad y Accesibilidad	• Permitir distintos formatos para evidenciar el aprendizaje. • Asegurar que las rúbricas sean accesibles para todos.	• Ofrecer opciones de presentación variadas (escribir, grabar video, crear multimedia, etc.). • Proporcionar versiones digitales con herramientas de accesibilidad.
 Relevancia Cultural	• Incorporar ejemplos y criterios que reflejen contextos y experiencias diversas. • Reconocer y valora la diversidad cultural de los estudiantes.	• Utilizar casos y referencias de diferentes culturas • Mostrar sensibilidad hacia las distintas identidades y tradiciones.
 Retroalimentación Constructiva	• Brindar comentarios que promuevan el aprendizaje y el desarrollo. • Ser específico, respetuoso y positivo en la retroalimentación.	• Utilizar comentarios personalizados y motivadores. • Ofrecer sugerencias concretas para mejorar el desempeño.
 Evaluación Continua y Participativa	• Involucrar a los estudiantes en el proceso de evaluación. • Facilitar la autoevaluación y coevaluación.	• Invitar a los estudiantes a reflexionar sobre su propio trabajo. • Fomentar la cooperación y el dialogo en la evaluación entre pares.

La imagen presenta una infografía organizada en formato de tabla que sintetiza los principios fundamentales para el diseño de rúbricas con enfoque inclusivo. A través de columnas que integran principios, estrategias inclusivas y buenas prácticas, se abordan aspectos como el uso de un lenguaje claro y sensible, la flexibilidad y accesibilidad

en la evaluación, la relevancia cultural, la retroalimentación constructiva y la evaluación continua y participativa. *Nota.*

Evaluación auténtica, rúbricas y entornos digitales

La integración de la evaluación auténtica y las rúbricas en entornos digitales amplía las posibilidades de la evaluación universitaria. Herramientas como portafolios digitales, simulaciones, proyectos multimedia y presentaciones virtuales permiten diseñar tareas auténticas que reflejan situaciones profesionales reales (Alvarez Cisternas et al., 2022).

Las plataformas digitales facilitan la recopilación de evidencias, el uso de rúbricas electrónicas y la retroalimentación personalizada. Sin embargo, es fundamental que la tecnología se utilice con una intencionalidad pedagógica clara y que se garantice la accesibilidad de los instrumentos evaluativos.

Rúbrica analítica para la evaluación auténtica

La rúbrica analítica para la evaluación auténtica es un instrumento pedagógico que desglosa el desempeño del estudiante en criterios específicos y niveles de logro claramente definidos. Su finalidad es valorar no solo el producto final, sino también los procesos de aprendizaje, permitiendo una evaluación más objetiva, transparente y

coherente con situaciones reales o contextualizadas propias del ámbito académico y profesional.

Este tipo de rúbrica favorece la retroalimentación formativa, ya que proporciona al estudiante información precisa sobre sus fortalezas y aspectos por mejorar en cada criterio evaluado. Además, promueve la autorregulación y el aprendizaje autónomo, al hacer explícitas las expectativas de desempeño desde el inicio de la actividad, lo que resulta especialmente relevante en contextos inclusivos y digitales (Alarcón Trillo De Suazo et al., 2024). En la educación superior, la rúbrica analítica se alinea con la evaluación por competencias, pues facilita la valoración de habilidades complejas como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la aplicación del conocimiento en contextos reales.

6.5. Retroalimentación efectiva

La retroalimentación efectiva constituye uno de los pilares fundamentales de la evaluación formativa en la educación superior, ya que orienta al estudiante sobre su desempeño, clarifica las expectativas académicas y promueve la mejora continua del aprendizaje. En contextos inclusivos y digitales, la retroalimentación adquiere un valor estratégico, al convertirse en un medio para acompañar procesos diversos, fortalecer la autorregulación y favorecer la equidad educativa (Cáceres-Baca, 2025).

Tradicionalmente, la retroalimentación se ha reducido a comentarios finales asociados a una calificación, limitando su potencial pedagógico. Sin embargo, los enfoques contemporáneos de evaluación conciben la retroalimentación como un proceso sistemático, oportuno y dialógico, integrado al aprendizaje y no únicamente al cierre de una actividad (Baca et al., 2025). En este sentido, la retroalimentación efectiva se orienta a proporcionar información clara, específica y accionable que permita al estudiante comprender qué ha logrado, qué necesita mejorar y cómo puede hacerlo.

En la educación superior, la retroalimentación efectiva contribuye al desarrollo de competencias académicas y profesionales, al fomentar la reflexión crítica, la toma de decisiones y la responsabilidad del estudiante frente a su propio aprendizaje. Su impacto se potencia cuando se articula con criterios de evaluación claros, rúbricas bien diseñadas y oportunidades reales de mejora (Cubillos-Bravo & Avello-Sáez, 2022).

Fundamentos pedagógicos de la retroalimentación efectiva

La retroalimentación efectiva se sustenta en enfoques pedagógicos constructivistas y metacognitivos, que reconocen el aprendizaje como un proceso activo y autorregulado. Desde esta perspectiva, la retroalimentación no se limita a informar sobre errores o aciertos,

sino que busca estimular la reflexión del estudiante sobre su proceso de aprendizaje y orientarlo hacia la mejora (Ordorika & Lloyd, 1969).

En contextos inclusivos, la retroalimentación cumple una función reguladora y motivacional, al reconocer el esfuerzo, valorar el progreso y ofrecer orientaciones personalizadas. Este enfoque favorece un clima de confianza y respeto, en el que el error se concibe como una oportunidad de aprendizaje y no como un motivo de sanción.

Asimismo, la retroalimentación efectiva se vincula con la teoría del aprendizaje autorregulado, al proporcionar al estudiante información que le permite planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje (Vázquez-Alonso et al., 2014). En este sentido, la retroalimentación se convierte en una herramienta clave para el desarrollo de la autonomía académica.

Características de la retroalimentación efectiva

La retroalimentación efectiva presenta una serie de características que determinan su impacto en el aprendizaje. En primer lugar, debe ser oportuna, es decir, proporcionarse en un momento en que el estudiante aún pueda utilizarla para mejorar su desempeño. La retroalimentación tardía pierde gran parte de su valor pedagógico (Gil Lazala, 2025).

Otra característica fundamental es su claridad y especificidad. Los comentarios generales o ambiguos resultan poco útiles para orientar la mejora. En cambio, la retroalimentación efectiva se centra en criterios concretos y ofrece ejemplos o sugerencias claras sobre cómo avanzar (Calatayud, 2019). Además, la retroalimentación debe ser constructiva y orientada a la acción, enfocándose en lo que el estudiante puede hacer para mejorar, más que en la simple descripción de errores. En contextos inclusivos, también es importante que la retroalimentación sea respetuosa, motivadora y adaptada a las necesidades individuales.

Tipos de retroalimentación en la educación superior

En la educación superior, la retroalimentación puede adoptar diversas formas, cada una con aportes específicos al aprendizaje. La retroalimentación descriptiva proporciona información detallada sobre el desempeño del estudiante en relación con los criterios establecidos. La retroalimentación formativa se integra al proceso de aprendizaje y orienta la mejora continua (Cornejo Pino & Almonacid Rivera, 2024).

La retroalimentación dialogada implica un intercambio entre docente y estudiante, favoreciendo la reflexión conjunta y la clarificación de expectativas. Asimismo, la retroalimentación entre pares promueve la corresponsabilidad y el desarrollo del pensamiento crítico, al

permitir que los estudiantes evalúen y comenten el trabajo de sus compañeros (Romero-González, 2024).

En contextos digitales, la retroalimentación puede presentarse en formatos escritos, audios, videos o mediante herramientas automáticas. La diversidad de formatos contribuye a atender distintos estilos de aprendizaje y a enriquecer la experiencia educativa.

Retroalimentación efectiva en entornos digitales

La incorporación de tecnologías digitales ha ampliado significativamente las posibilidades de ofrecer retroalimentación efectiva en la educación superior. Los entornos virtuales de aprendizaje permiten proporcionar retroalimentación inmediata, personalizada y multimodal, favoreciendo un seguimiento más continuo del progreso estudiantil (Carrasco Lema et al., 2024).

Herramientas como comentarios en línea, grabaciones de audio o video, retroalimentación automática y analítica de aprendizaje facilitan la identificación de fortalezas y áreas de mejora (Abad Abad et al., 2025). No obstante, la eficacia de la retroalimentación digital depende de su calidad pedagógica y de la claridad con la que se comunican las orientaciones.

En contextos inclusivos, la retroalimentación digital debe considerar la accesibilidad de los formatos y la claridad del lenguaje, evitando

barreras que dificulten la comprensión o el aprovechamiento de los comentarios por parte del estudiante.

Rol del docente y del estudiante en la retroalimentación

En los procesos de retroalimentación efectiva, el rol del docente se centra en ofrecer orientaciones claras, coherentes y alineadas con los criterios de evaluación, así como en generar oportunidades para que el estudiante utilice la retroalimentación para mejorar (Plúa Alarcón & Vidal Velásquez, 2025). El docente actúa como mediador del aprendizaje, promoviendo un diálogo pedagógico que fortalece la comprensión y la motivación.

El estudiante, por su parte, asume un rol activo al interpretar la retroalimentación, reflexionar sobre su desempeño y aplicar las sugerencias recibidas. La retroalimentación efectiva requiere, por tanto, una disposición del estudiante para asumir la responsabilidad de su aprendizaje y participar en procesos de autoevaluación y mejora (Bravo Bravo et al., 2025).

Ventajas de la retroalimentación efectiva

- Favorece la mejora continua del aprendizaje.
- Fortalece la autorregulación y la autonomía del estudiante.
- Promueve un clima de confianza y motivación.
- Contribuye a la equidad y la inclusión educativa.
- Mejora la calidad de la enseñanza y la evaluación.

Limitaciones y desafíos

- Alta demanda de tiempo y esfuerzo docente.
- Riesgo de retroalimentación superficial o genérica.
- Dificultades para asegurar que el estudiante utilice la retroalimentación.
- Necesidad de formación docente en retroalimentación efectiva.

6.6. Evaluación inclusiva centrada en el progreso

La evaluación inclusiva centrada en el progreso representa un cambio sustantivo en la manera de concebir y practicar la evaluación del aprendizaje en la educación superior. Este enfoque desplaza la atención exclusiva en los resultados finales y en la comparación entre estudiantes, para situarla en el avance individual, el esfuerzo sostenido y la evolución del aprendizaje a lo largo del tiempo (Duarte Castillo et al., 2025). En contextos universitarios caracterizados por la diversidad, evaluar el progreso implica reconocer que el aprendizaje no es lineal ni homogéneo, sino un proceso gradual influido por múltiples factores personales, académicos y contextuales.

Desde una perspectiva inclusiva, la evaluación centrada en el progreso se fundamenta en el principio de equidad educativa, entendida no como la aplicación uniforme de criterios, sino como la provisión de oportunidades justas para que todos los estudiantes

puedan demostrar su aprendizaje (Tambaco Quintero et al., 2025). Este enfoque resulta especialmente pertinente en entornos digitales, donde es posible realizar un seguimiento continuo y sistemático del desempeño, favoreciendo la toma de decisiones pedagógicas oportunas.

La evaluación del progreso como enfoque pedagógico

Evaluar el progreso supone concebir la evaluación como un proceso longitudinal, orientado a identificar cambios, avances y mejoras en el aprendizaje del estudiante. A diferencia de la evaluación tradicional, que suele centrarse en un momento puntual, la evaluación del progreso valora la trayectoria formativa, considerando el punto de partida y el desarrollo alcanzado (Bendezú Monge, 2025).

Este enfoque reconoce que el error forma parte del aprendizaje y que los avances, aunque sean graduales, constituyen evidencias valiosas del desarrollo de competencias. En la educación superior, evaluar el progreso permite acompañar al estudiante en su proceso formativo, promoviendo la perseverancia, la motivación y la autorregulación (Mellado Moreno et al., 2021).

Desde esta perspectiva, la evaluación inclusiva centrada en el progreso no elimina los estándares académicos, sino que los interpreta de manera flexible y contextualizada, garantizando la rigurosidad sin sacrificar la equidad.

Ejes de la evaluación inclusiva centrada en el progreso

La evaluación inclusiva centrada en el progreso puede comprenderse a partir de varios ejes interrelacionados que orientan su implementación en la educación superior:

a) Reconocimiento del punto de partida

Este eje implica identificar los conocimientos previos, habilidades y condiciones iniciales del estudiante. Reconocer el punto de partida permite valorar el progreso real y evitar comparaciones injustas basadas únicamente en resultados finales.

b) Seguimiento continuo del aprendizaje

La evaluación del progreso requiere observación sistemática, registro de evidencias y retroalimentación constante. En contextos digitales, este seguimiento se ve facilitado por plataformas que permiten monitorear avances y dificultades de manera continua.

c) Valoración del esfuerzo y la constancia

Además del logro académico, este enfoque considera el compromiso, la participación y la perseverancia del estudiante como componentes relevantes del aprendizaje, especialmente en trayectorias formativas complejas.

d) Enfoque formativo y orientador

La evaluación centrada en el progreso se orienta a la mejora, no a la sanción. Su finalidad principal es orientar al estudiante sobre cómo avanzar y fortalecer su aprendizaje.

¿Qué preguntas orientan la evaluación centrada en el progreso?

Una forma de diferenciar este enfoque es a través de las preguntas que guían el proceso evaluativo:

- ¿Desde dónde inicia el estudiante su proceso de aprendizaje?
- ¿Qué avances se evidencian a lo largo del tiempo?
- ¿Qué estrategias ha desarrollado para mejorar su desempeño?
- ¿Cómo ha utilizado la retroalimentación recibida?
- ¿Qué apoyos necesita para continuar progresando?

Estas preguntas desplazan el énfasis del “resultado obtenido” hacia el “proceso recorrido”, reforzando una evaluación más humana, justa y pedagógicamente significativa.

Evaluación inclusiva del progreso en entornos digitales

Los entornos digitales ofrecen condiciones favorables para la evaluación centrada en el progreso, al permitir el registro continuo de evidencias y la visualización de la evolución del aprendizaje (Silvera Fonseca, 2016). Portafolios digitales, registros de participación, actividades secuenciadas y analítica de aprendizaje constituyen herramientas clave para este enfoque.

En contextos inclusivos, estas herramientas facilitan la personalización de la evaluación y el ajuste de estrategias pedagógicas, siempre que se utilicen con criterios éticos y pedagógicos claros. No obstante, es fundamental garantizar que el uso de tecnologías no genere nuevas barreras de acceso o comprensión (Vásquez Villanueva et al., 2023). La evaluación digital del progreso debe priorizar la claridad de los criterios, la accesibilidad de los instrumentos y la retroalimentación comprensible, evitando una sobrecarga de información que dificulte la interpretación del avance estudiantil.

Implicaciones para la práctica docente universitaria

Adoptar una evaluación inclusiva centrada en el progreso implica un cambio significativo en la práctica docente universitaria. El docente deja de actuar exclusivamente como calificador para asumir un rol de acompañante del aprendizaje, observando, orientando y ajustando su intervención pedagógica en función del avance del estudiante (Santibañez Mite et al., 2025).

Este enfoque exige planificación, flexibilidad y una actitud reflexiva frente a la evaluación. Asimismo, demanda una cultura institucional que valore el proceso formativo y respalde prácticas evaluativas inclusivas, evitando presiones excesivas centradas únicamente en resultados cuantitativos.

Ventajas de la evaluación inclusiva centrada en el progreso

- Promueve la equidad y la justicia educativa.
- Reconoce la diversidad de trayectorias de aprendizaje.
- Favorece la motivación y la autorregulación del estudiante.
- Reduce el carácter punitivo de la evaluación.
- Se alinea con enfoques formativos y competenciales.

Síntesis del capítulo

El Capítulo 6 ha abordado la evaluación del aprendizaje como un proceso pedagógico fundamental en la educación superior, especialmente en contextos caracterizados por la diversidad del estudiantado y la integración de tecnologías digitales. A lo largo del capítulo se ha enfatizado que la evaluación no debe concebirse únicamente como un mecanismo de medición o certificación, sino como una herramienta orientada a acompañar, regular y mejorar el aprendizaje de manera equitativa y significativa.

En primer lugar, se analizó la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa como enfoques complementarios que, articulados de manera coherente, permiten obtener una visión integral del proceso de aprendizaje. Se destacó el valor de la evaluación diagnóstica para reconocer el punto de partida del estudiante, la centralidad de la evaluación formativa como eje del acompañamiento pedagógico y la función certificadora de la evaluación sumativa, subrayando la

necesidad de evitar prácticas evaluativas centradas exclusivamente en resultados finales.

Posteriormente, se desarrolló la evaluación por competencias como un enfoque que prioriza el desempeño del estudiante en contextos significativos, valorando la integración de conocimientos, habilidades y actitudes. Este enfoque fue analizado desde una perspectiva inclusiva y digital, resaltando su potencial para reconocer diversas formas de evidenciar el aprendizaje y su alineación con los perfiles de egreso y las demandas del ámbito profesional.

El capítulo también profundizó en el uso de instrumentos digitales de evaluación, destacando su contribución a la diversificación de evidencias, el seguimiento continuo del progreso y la retroalimentación oportuna. Se enfatizó que el valor de estos instrumentos no radica en la tecnología en sí misma, sino en su uso pedagógico, ético e inclusivo, orientado al desarrollo de competencias y a la mejora del aprendizaje.

Asimismo, se abordó la evaluación auténtica y el uso de rúbricas como estrategias clave para valorar aprendizajes en contextos reales o verosímiles, promoviendo la transparencia, la equidad y la autorregulación del estudiante. Se destacó la importancia de diseñar rúbricas claras, accesibles y alineadas con los objetivos de aprendizaje, especialmente en entornos digitales e inclusivos.

La retroalimentación efectiva fue presentada como un componente esencial de la evaluación formativa, capaz de orientar la mejora continua, fortalecer la autonomía del estudiante y promover una cultura de aprendizaje reflexivo. Finalmente, se analizó la evaluación inclusiva centrada en el progreso como un enfoque que reconoce la diversidad de trayectorias académicas y valora el avance individual, el esfuerzo y la evolución del aprendizaje a lo largo del tiempo.

En conjunto, el Capítulo 6 pone de manifiesto que una evaluación inclusiva y digital en la educación superior exige coherencia pedagógica, flexibilidad, formación docente y compromiso institucional. Solo desde una concepción de la evaluación centrada en el aprendizaje, el progreso y la equidad será posible fortalecer la calidad educativa y responder a las demandas de una universidad inclusiva e innovadora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Abad, V. A., Chicaiza Ortega, L. M., & Bustamante González, G. M. (2025). Evaluación inclusiva: Estrategias de evaluación adaptativa para estudiantes con necesidades educativas específicas. *Neosapiencia. Revista especializada en Ciencias de la Educación*, 3(1), 122-140.
<https://doi.org/10.64018/neosapiencia.v3i1.25>
- Alarcón Andino, A. J., Alarcón Andino, M. E., Alarcón Andino, M. E., & Muñoz Chitupanta, L. F. (2025). Evaluación por competencias: Un cambio de paradigma en la educación. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual «ALCON»*, 5(2), 245-255.
<https://doi.org/10.62305/alcon.v5i2.501>
- Alarcón Belmonte, I., Jiménez Lozano, A. I., Sánchez Collado, C., Forero Chaves, V., Cabrera Majada, A., & García-Gutiérrez Gómez, R. (2025). Abordaje de los determinantes digitales de salud: Principales ventajas y retos de la salud digital en el

mundo actual. *Atención Primaria*, 57(10), 103311.
<https://doi.org/10.1016/j.aprim.2025.103311>

Alarcón Trillo De Suazo, A. Y., Suazo Zárata, J. P., & Rodríguez Saavedra, L. (2024). Retroalimentación efectiva en entornos de enseñanza digital por docentes. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(35), 2233-2243.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i35.864>

Alastor, E., & Martínez-García, I. (2025). Competencias Digitales e Inteligencia Artificial en el Prácticum: Un marco conceptual para la formación de agentes educativos. *Revista Practicum*, 10(1), 66-84. <https://doi.org/10.24310/rep.10.1.2025.21780>

Alvarez Cisternas, M., Torres Orellana, B. D. R., & Medina Guajardo, I. S. (2022). Retroalimentación efectiva con estímulos positivos desde lo emocional. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review / Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 10(1), 47-62.
<https://doi.org/10.37467/gkarevedu.v10.3171>

- Andrade-Aguilar, D. G., Maldonado-Carrera, E. S., Cadena-Caspi, G. X., Morales-Pinenla, V. T., & Cabezas-Toapanta, N. D. C. (2025). La evaluación formativa como estrategia de aprendizaje en el ámbito escolar. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 1(5), 81-93. <https://doi.org/10.53877/rc1.5-573>
- Araujo, S. M. (2014). La evaluación y la Universidad en Argentina: Políticas, enfoques y prácticas. *Revista de la Educación Superior*, 43(172), 57-77. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.03.009>
- Arbesú García, M. I., & Gutiérrez Martínez, E. (1969). El portafolios formativo. Un recurso para la reflexión y auto-evaluación en la docencia. *Perfiles Educativos*, 36(143). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.143.44025>
- Artavia Díaz, K. Y. (2025). Evaluación de los aprendizajes, tecnologías digitales y calidad educativa: Revisión sistemática de avances y desafíos actuales. *Revista Peruana de Educación*, 7(14), 53-63. <https://doi.org/10.37260/repe.v7n14.6>

- Ayala-Chavez, N. E., Cevallos-Orbe, W. P., Balcazar-Elizalde, M. A., Carrera-Guanoluisa, L. O., & Encalada-Alcivar, V. X. (2025). Modelos de evaluación formativa y su influencia en los logros educativos en bachillerato. *Revista Científica Ciencia y Método*, 3(3), 28-41. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n3/58>
- Baca, E., Amaguaña, M., Lara, G., Chuquin, J., Flores, A., & Salinas, C. (2025). Técnicas e Instrumentos de Evaluación en Educación Inicial y Preparatoria: Una Revisión Narrativa de Prácticas Esenciales: Evaluative Techniques and Instruments in Early and Preparatory Education: A Narrative Review of Essential Practices. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales*, 4(3). <https://doi.org/10.70577/reg.v4i3.195>
- Bendezú Monge, T. (2025). Evaluación formativa para mejorar los aprendizajes: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(36), 681-698. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.945>

- Bravo Bravo, P. P., Arciniega Espinoza, M. M., Alcivar Ordoñez, L. G., Maridueña Novillo, M. O., & Solano Peñafiel, M. S. (2025). Desafíos y oportunidades en la evaluación educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 6133-6157. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17354
- Cáceres-Baca, E. F. (2025). Retroalimentación efectiva generada por inteligencia híbrida (IA/humana) en educación a distancia. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 9, e9841. <https://doi.org/10.32541/recie.v9.841>
- Calatayud, M. A. (2019). Orquestrar la Evaluación Inclusiva en los Centros Educativos. ¿Por dónde Empezar? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 165. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.009>
- Carrasco Lema, E. G., Ibáñez Vallejo, V. M., Díaz Betancourt, G. P., & Salinas Rivera, J. A. (2024). Tendencias en Educación Inclusiva: Implementación de Evaluaciones Contextualizadas para Promover la Equidad y la Diversidad. *ULEAM Bahía*

Magazine (UBM), 5(9), 117-124.

<https://doi.org/10.56124/ubm.v5i9.014>

Carrera Farran, F. X., Vaquero Tió, E., & Balsells Bailón, M. (2011).

Instrumento de evaluación de competencias digitales para adolescentes en riesgo social. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 35, a154.

<https://doi.org/10.21556/edutec.2011.35.410>

Castro Castro, D. R., Bravo Tovar, G., Menjura Camacho, S. L., &

Espitia Valderrama, G. (2023). La Evaluación Diagnóstica como Práctica Docente para Reconocer las necesidades de aprendizajes en dos instituciones educativas del departamento de Cundinamarca – Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 9915-9931.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8560

Condor-Campos, B., Párraga-Panéz, A., Maximiliano-Velásquez, D.

V., & Arrieta-Amaya, E. (2025). *Análisis de las competencias matemáticas en la educación básica regular: Una revisión sistemática*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.16990638>

- Cornejo Pino, C., & Almonacid Rivera, E. A. (2024). Evaluación formativa: Reflexiones sobre la educación inclusiva. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(19). <https://doi.org/10.35305/rece.v2i19.828>
- Cubillos-Bravo, R., & Avello-Sáez, D. (2022). Tecnologías de apoyo a la rehabilitación e inclusión. Recomendaciones para el abordaje de niñas, niños y adolescentes con trastornos del neurodesarrollo. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(6), 604-614. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2022.10.003>
- Díaz-Barriga, Á. (1969). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos*, 36(143). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.143.44027>
- Díaz-Posada, L.-E., Varela-Londoño, S.-P., & Rodríguez-Burgos, L.-P. (2017). Inteligencias múltiples e implementación del currículo: Avances, tendencias y oportunidades. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 69-83. [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30046-1](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30046-1)

- Díez Villoria, E., & Sánchez Fuentes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43(2), 87-93.
<https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Duarte Castillo, B. A., Jumbo Jaramillo, M. M., León Villón, A. D. L. M., Gavilánez López, L. O., & Romero Saldarriaga, M. A. (2025). La Evaluación Formativa en la Educación Básica de Ecuador: Un Eje para la Calidad Educativa. *Ciencia y Reflexión*, 4(3), 1320-1350.
<https://doi.org/10.70747/cr.v4i3.445>
- Durán, Á. L. (2025). Evaluación por competencias en la educación dominicana: Distancia entre la teoría y la práctica. *Sociedad & Tecnología*, 8(1), 151-158.
<https://doi.org/10.51247/st.v8i1.487>
- Fontal, O., Ibañez-Etxeberria, A., Gil-Biraud, V. E., & Arias, B. (2025). Conocer y comprender el patrimonio cultural en entornos digitales: Un enfoque utilizando MIMIC y modelos

de red. *Revista de Psicodidáctica*, 30(2), 500169.
<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2025.500169>

Gatica-Lara, F., & Uribarren-Berrueta, T. D. N. J. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 61-65. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72684-X](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72684-X)

Gil Lazala, R. M. (2025). Uso de herramientas digitales en la evaluación educativa: Experiencias y desafíos en América Latina. *Pedagogical Constellations*, 4(1), 262-279. <https://doi.org/10.69821/constellations.v4i1.97>

Gómez Méndez, R. E., Vega Rivadeneira, C. C., & Lujano Pata, M. J. (2023). Evaluación inclusiva en el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Estrategias y buenas prácticas. *Neosapiencia. Revista especializada en Ciencias de la Educación*, 1(2), 1-14. <https://doi.org/10.64018/neosapiencia.v1i2.1>

González-Fernández, D., & Gambetta-Tessini, K. (2021). Estrategias para potenciar la retroalimentación en los talleres

disciplinarios de las carreras de Ciencias de la Salud.

Educación Médica, 22, 283-287.

<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.07.005>

Hamodi, C., López Pastor, V. M., & López Pastor, A. T. (1969).

Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles*

Educativos, 37(147).

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47271>

Hurtado-Guerrero, M., Espoz-Lazo, S., Yáñez-Sepúlveda, R., Soto-

González, M., Castro-Dávila, A., Galeano-Rojas, D.,

Valdivia-Moral, P., & Hinojosa-Torres, C. (2025).

Instrumentos y estrategias de evaluación auténtica en

Educación Física escolar: Una revisión sistemática. *Retos*, 73,

784-797. <https://doi.org/10.47197/retos.v73.117462>

Loor - Quimíz, E. D. R., Jurado-Martínez, G., & Tapia-Bastidas, T.

(2024). Impacto de las evaluaciones didácticas digitales, en el

aprendizaje cooperativo en estudiantes de nivel superior.

MQRInvestigar, 8(4), 517-548.

<https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.517-548>

López Presmanes, J. L., Galcerán Álvarez, I. M., Linares Álvaro, M. J., & Torricella Morales, R. G. (2022). Evaluación de las competencias digitales en un ambiente universitario. *Revista Científica Sinapsis*, 21(1).
<https://doi.org/10.37117/s.v21i1.657>

López Valdez, J. M., & García Pineda, E. (2025). La Evaluación Socioformativa en la Cultura Digital: Un Enfoque Inclusivo y Accesible. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(2), 3464-3478. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i2.792>

Lucas Guadamud, L. A., Guadamud Valencia, T. E., Lucas Guadamud, Y. B., & Alcívar Vargas, J. M. (2025). Evaluación por competencias en educación física: Diseño y validación de instrumentos para valorar habilidades docentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 12627-12647. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16839

Martínez Altarriba, M. C. (2003). Evaluación de la competencia. Qué es y por qué realizarla. *SEMERGEN - Medicina de Familia*, 29(11), 591-598. [https://doi.org/10.1016/S1138-3593\(03\)74255-5](https://doi.org/10.1016/S1138-3593(03)74255-5)

Martínez, C., Duaso, M., Tricas-Sauras, S., Fernández, E., Moreno-Arroyo, C., Sancho, R., Feliu, A., Puig-Llobet, M., & Pardavila-Belio, I. (2025). 544 - IMPACTO DE UNA FORMACIÓN DIGITAL EN CESACIÓN TABÁQUICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: EVALUACIÓN PRE-POST DEL PROYECTO INSTRUCT EN ESPAÑA Y REINO UNIDO. *Gaceta Sanitaria*, 39, 106668. [https://doi.org/10.1016/S0213-9111\(25\)00406-6](https://doi.org/10.1016/S0213-9111(25)00406-6)

Martínez-Hernández, C. (2025). Evaluación de competencias geográficas permitiendo el uso discente de la IA generativa. *Interdisciplinary Journal of Didactics*, 2, 59-74. <https://doi.org/10.14198/ijd.28999>

Martín-Párraga, L., Llorente-Cejudo, C., & Cabero-Almenara, J. (2022). Análisis de las competencias digitales docentes desde

- los marcos e instrumentos de evaluación. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 18, 62-79. <https://doi.org/10.46661/ijeri.7444>
- Mejía Mejía, G. P., López Cabrera, M. V., Hernandez-Rangel, E., & Cerano Fuentes, J. L. (2019). Diseño de un modelo de evaluación mediante la integración de tecnología inmersiva y a distancia. *Educación Médica*, 20(3), 140-145. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.02.009>
- Mellado Moreno, P. C., Sánchez-Antolín, P., & Blanco-García, M. (2021). Tendencias de la evaluación formativa y sumativa del alumnado en Web of Sciences. *Alteridad*, 16(2), 170-183. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.01>
- Mendoza Lara, E. (2010). La evaluación del lenguaje: Orientaciones alternativas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30(4), 167-173. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(10\)70152-2](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(10)70152-2)
- Menzala-Peralta, C. C., & Ortega-Menzala, E. (2023). Evaluación basada en competencias en educación superior. *Horizontes*.

Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7(28),
836-851.

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.558>

Mullo Chochos, F. C., Pungaña Zaruma, M. H., Del Valle Anastacio,
G. L., Rubio Sosa, M. L., & Carrión Pazmiño, Y. P. (2025).
Integración del currículo por competencias en la educación
básica: Un camino hacia la calidad educativa. *Revista Social
Fronteriza*, 5(1).

[https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(1\)567](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)567)

Olmos Migueláñez, S. (2008). *Evaluación formativa y sumativa de
estudiantes universitarios: Aplicación de las tecnologías a la
evaluación educativa* [Universidad de Salamanca].

<https://doi.org/10.14201/gredos.18453>

Ordorika, I., & Lloyd, M. (1969). Teorías críticas del Estado y la
disputa por la educación superior en la era de la globalización.
Perfiles Educativos, 36(145).

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.145.45989>

Orosco-Fabian, J. R., Pomasunco-Huaytalla, R., Gómez-Galindo, W., & Rosales-Puchoc, A. M. (2025). Evaluación de la Competencia Digital de Seguridad en Estudiantes de una Universidad del Centro del Perú. *Revista Docentes 2.0*, 18(1), 472-486. <https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.632>

Plúa Alarcón, M. I., & Vidal Velásquez, M. D. J. (2025). Propuesta de evaluación formativa y retroalimentación efectiva a estudiantes con necesidades educativas especiales. *DISCE. Revista Científica Educativa y Social*, 2(2), 41-59. <https://doi.org/10.69821/DISCE.v2i2.21>

Quilca Guagalango, B. E., López Muenala, J. D., Guamán Tenezaca, M. L., Casagallo Lugmaña, E. M., & Briones Caicedo, W. E. (2024). Recursos Educativos en los Centros Educativos Ecuatorianos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 4958-4973. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9832

Reinoso Molina, W. A., Bravo Basurto, M. J., Ríos Pangay, C. E., Zambrano Herrera, S. D. C., & Pesantez Barros, A. N. (2024).

Innovación Educativa y Evaluación por Competencias Hacia un Futuro Transformador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 833-854.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9461

Restrepo-Palacio, S., & Cifuentes, Y. D. M. S. (2020). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital en Educación Superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(109), 932-961.
<https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002801877>

Romero-González, L. M. (2024). LA EVALUACIÓN INCLUSIVA PARA UNA EVALUACIÓN JUSTA. *KNOW AND SHARE PSYCHOLOGY*, 5(4), 267-277.
<https://doi.org/10.25115/kasp.v5i4.10345>

Rueda Beltrán, M., Schmelkes, S., & Díaz-Barriga, Á. (1969). La evaluación educativa. Presentación del número especial de Perfiles Educativos 2013: La evaluación en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 36(145).
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.145.45995>

Ruiz, J., & Moya, S. (2020). Evaluación de las competencias y de los resultados de aprendizaje en destrezas y habilidades en los estudiantes de Grado de Podología de la Universidad de Barcelona. *Educación Médica*, 21(2), 127-136. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.08.007>

Sabirón, F., & Arraiz, A. (2016). Aprendiendo de la evaluación: Decálogo para la evaluación auténtica de competencias profesionales a través del Portafolio. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1). <https://doi.org/10.15366/riee2013.6.1.008>

San Martín Gutiérrez, S., Jiménez Torres, N., & Jerónimo Sánchez-Beato, E. (2016). La evaluación del alumnado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula Abierta*, 44(1), 7-14. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.03.003>

Santibañez Mite, C. D. R., Pérez Guapacaza, M. D. J., Alcivar Quezada, J. K., & Saona Vargas, J. J. (2025). Criterios pedagógicos para la evaluación educativa de la población estudiantil con necesidades educativas específicas asociadas

- y no asociados a la discapacidad. *Revista Social Fronteriza*, 5(2). [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(2\)670](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(2)670)
- Senent Boza, A., & Morales Conde, S. (2025). Cómo transmitir de manera efectiva el conocimiento. *Cirugía Española*, 103(7), 800109. <https://doi.org/10.1016/j.ciresp.2025.800109>
- Shah, S. S., Shah, A. A., Memon, F., Kemal, A. A., & Soomro, A. (2021). Aprendizaje en línea durante la pandemia de COVID-19: Aplicación de la teoría de la autodeterminación en la ‘nueva normalidad’. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), 169-178. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.12.004>
- Silvera Fonseca, L. M. (2016). La evaluación y su incidencia en la deserción escolar: ¿Falla de un sistema, de las instituciones educativas, del docente o del estudiante? *Educación y Humanismo*, 18(31), 313-325. <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1381>
- Sosa-Abreu, P. C. (2024). La evaluación por competencia en el contexto de la praxeología: Una revisión crítica. *Revista*

Multidisciplinaria Voces de América y el Caribe, 1(1), 305-326. <https://doi.org/10.69821/REMUUVAC.v1i1.42>

Tambaco Quintero, S. L., Rodríguez Paredes, C. L., Vera Mera, M. V., & Meza Arguello, D. M. (2025). Evaluación educativa: Revisión de modelos alternativos frente a la evaluación estandarizada. *Sage Sphere International Journal*, 2(4), 1-13. <https://doi.org/10.63688/746pa815>

Tigero Suárez, F. E. (2025). La evaluación en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje en la carrera de Educación Básica de la Universidad Península de Santa Elena. *Revista Interdisciplinaria de Educación, Salud, Actividad Física y Deporte*, 2(1), 74-95. <https://doi.org/10.70262/riesafd.v2i1.2025.53>

Valenzuela-Valenzuela, D., Bastías-Vega, N., & Pérez-Villalobos-, C. (2021). Resultados de una capacitación sobre retroalimentación efectiva para tutores clínicos de internado de universidades chilenas. *Revista de la Fundación*

<https://doi.org/10.33588/fem.244.1134>

Vásquez Villanueva, S., Vidal Coronado, R. M., Reátegui Torres, G. R., Yalta Campos, M., Soplin Rios, J. A., & Huanca Ramos, G. (2023). Evaluación formativa: Sus valores significativos para los procesos enseñanza y aprendizaje. *Paidagogo*, 5(2), 3-16. <https://doi.org/10.52936/p.v5i2.231>

Vázquez-Alonso, Á., Aponte, A., Manassero-Mas, M.-A., & Montesano, M. (2014). Una secuencia de enseñanza-aprendizaje sobre un tema socio-científico: Análisis y evaluación de su aplicación en el aula. *Educación Química*, 25, 190-202. [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(14\)70558-0](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(14)70558-0)

Vera Cubas, M. D. (2022). Retroalimentación como herramienta efectiva para el aprendizaje. *TZHOECOEN*, 14(2), 21-33. <https://doi.org/10.26495/tzh.v14i2.2281>

Veytia Bucheli, M. G., & Rodríguez Serrano, K. (2021). La retroalimentación efectiva en estudiantes desde la perspectiva

de los docentes. *Transdigital*, 2(4).

<https://doi.org/10.56162/transdigital63>

CAPÍTULO 7. INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Alejandro Alex Flores Suarez

<https://orcid.org/0000-0002-3258-2549>

Universidad de Otavalo

aflores@uotavalo.edu.ec

*La investigación y la innovación pedagógica constituyen ejes
fundamentales para el desarrollo profesional continuo del docente*

(Imbernón, 2017).

Introducción

La educación superior contemporánea se enfrenta a transformaciones profundas derivadas de los cambios sociales, tecnológicos y científicos que caracterizan a la sociedad del conocimiento (González Cifuentes & González Pardo, 2023). En este contexto, el rol del docente universitario ha evolucionado significativamente, trascendiendo la función tradicional de transmisor de contenidos para convertirse en investigador, innovador pedagógico y aprendiz permanente. La calidad de la docencia universitaria se encuentra estrechamente vinculada a la capacidad del profesorado para investigar su práctica, innovar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y comprometerse con su desarrollo profesional continuo (Calderón Arregui et al., 2023).

La investigación educativa, la innovación pedagógica y el desarrollo profesional docente constituyen pilares fundamentales para la mejora de la educación superior. Estos componentes no deben entenderse como procesos aislados, sino como dimensiones interdependientes que se retroalimentan mutuamente (Barcia Cedeño et al., 2024). La investigación permite comprender y transformar la práctica docente; la innovación traduce ese conocimiento en acciones pedagógicas contextualizadas; y el desarrollo profesional garantiza la actualización y sostenibilidad de dichas transformaciones.

Asimismo, la universidad actual demanda una mayor producción académica y científica por parte del profesorado, no solo como requisito institucional, sino como una forma de contribuir al avance del conocimiento y al fortalecimiento de comunidades académicas (Vera Arias et al., 2023). En este marco, la publicación científica se convierte en un medio de difusión, validación y transferencia del conocimiento generado desde la práctica educativa.

Este capítulo aborda la investigación, la innovación y el desarrollo profesional docente desde una perspectiva integral, analizando sus fundamentos, estrategias, escenarios colaborativos y proyecciones futuras. A través de enfoques diversos y estructuras diferenciadas, se pretende ofrecer una visión amplia y crítica que contribuya al fortalecimiento de la docencia universitaria y a la consolidación de

una cultura académica reflexiva, innovadora y comprometida con la calidad educativa (Marzábal et al., 2015).

Objetivo:

Contribuir al fortalecimiento de la docencia universitaria mediante el análisis de la investigación educativa, la innovación pedagógica y el desarrollo profesional docente, promoviendo prácticas académicas reflexivas, colaborativas y orientadas a la mejora continua y a la producción científica.

7.1. Investigación educativa en la universidad

La investigación educativa en la universidad constituye un eje estratégico para el fortalecimiento de la calidad de la docencia, la innovación pedagógica y el desarrollo profesional del profesorado (Díaz-Cruz et al., 2024). En el contexto de la educación superior, investigar no se limita a la producción de conocimiento disciplinar, sino que implica analizar, comprender y transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en los distintos escenarios formativos. De este modo, la investigación educativa se configura como una práctica reflexiva que articula teoría, práctica y contexto institucional (Rubina-López, Lazo-Salcedo, Lucas-Cabello, et al., 2025).

En la universidad contemporánea, caracterizada por la diversidad del estudiantado, la incorporación de tecnologías digitales y la

orientación hacia la formación por competencias, la investigación educativa adquiere una relevancia particular. A través de ella, el docente universitario puede identificar problemáticas reales del aula, evaluar el impacto de sus estrategias pedagógicas y generar evidencias que orienten la toma de decisiones académicas (Berrocal Contreras et al., 2024). En este sentido, la investigación educativa contribuye a superar prácticas docentes basadas exclusivamente en la experiencia personal o en modelos tradicionales poco contextualizados.

Asimismo, la investigación educativa cumple una función clave en la construcción de una cultura académica orientada a la mejora continua. Cuando la universidad promueve la investigación sobre la práctica docente, se favorece el desarrollo de una docencia más consciente, crítica y fundamentada, alineada con los principios de calidad, inclusión e innovación educativa (Cabezas et al., 2021).

Fundamentos y propósitos de la investigación educativa universitaria

La investigación educativa en la universidad se fundamenta en enfoques epistemológicos que conciben el conocimiento pedagógico como un saber situado, dinámico y contextualizado. A diferencia de la investigación puramente experimental o disciplinar, la investigación educativa reconoce la complejidad de los fenómenos

educativos y la influencia de factores institucionales, sociales y culturales en los procesos de aprendizaje (Melero et al., 2023).

Uno de los propósitos centrales de la investigación educativa es comprender la realidad educativa universitaria, identificando fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora. Este propósito se complementa con la transformación de la práctica docente, ya que la investigación no se orienta únicamente a describir fenómenos, sino a generar cambios pedagógicos significativos (Camus-Camus & Vergara-Núñez, 2022).

Otro propósito relevante es la producción de conocimiento educativo, que contribuye al debate académico y a la construcción colectiva de saberes en el campo de la educación superior. En este sentido, la investigación educativa permite sistematizar experiencias, validar prácticas innovadoras y difundir resultados que pueden ser transferidos a otros contextos institucionales.

La investigación educativa como práctica reflexiva del docente universitario

La investigación educativa se vincula estrechamente con el concepto de docencia reflexiva, entendida como la capacidad del profesor universitario para analizar críticamente su propia práctica y tomar decisiones informadas para mejorarla. Investigar la práctica docente implica cuestionar supuestos, revisar estrategias didácticas y evaluar

el impacto de las acciones pedagógicas en el aprendizaje del estudiantado (Troncoso A. et al., 2022).

Desde esta perspectiva, el docente deja de ser un mero aplicador de metodologías para convertirse en un profesional reflexivo e investigador, capaz de generar conocimiento a partir de su experiencia en el aula (Mels et al., 2023). Este enfoque fortalece la autonomía profesional del docente y promueve una actitud de aprendizaje permanente.

La investigación educativa como práctica reflexiva también favorece la articulación entre docencia, investigación e innovación, pilares fundamentales de la universidad. Cuando el docente investiga su práctica, los resultados de dicha investigación pueden derivar en propuestas innovadoras que transformen los procesos de enseñanza y aprendizaje (Barba Cardenas, 2025).

Tipologías de investigación educativa en la universidad

La investigación educativa universitaria puede adoptar diversas modalidades, de acuerdo con sus objetivos, enfoques metodológicos y niveles de intervención. Entre las tipologías más relevantes se encuentran la investigación-acción, la investigación descriptiva, la investigación evaluativa y la investigación aplicada (Fernández Valdez, 2025).

La investigación-acción se caracteriza por su enfoque participativo y reflexivo, en el que el docente-investigador analiza una problemática de su práctica, implementa acciones de mejora y evalúa sus resultados. Este tipo de investigación resulta especialmente pertinente para la innovación pedagógica y la mejora continua.

La investigación descriptiva permite analizar fenómenos educativos, como estilos de aprendizaje, prácticas docentes o percepciones del estudiantado, contribuyendo a una mejor comprensión del contexto universitario (Vaillant, 2019). Por su parte, la investigación evaluativa se orienta a valorar programas, estrategias o políticas educativas, ofreciendo información relevante para la toma de decisiones institucionales.

La investigación aplicada busca dar respuesta a problemas concretos de la práctica educativa, generando soluciones contextualizadas y transferibles.

Tabla 27
Tipologías de investigación educativa en la universidad

Tipo de investigación	Características principales	Aporte a la docencia universitaria
------------------------------	------------------------------------	---

Investigación- acción	Reflexiva, participativa y contextualizada	Mejora directa de la práctica
Investigación descriptiva	Análisis sistemático de fenómenos educativos	Comprensión del contexto
Investigación evaluativa	Valoración de programas y estrategias	Toma de decisiones académicas
Investigación aplicada	Solución de problemas específicos	Innovación pedagógica

Fuente: Elaboración propia.

Condiciones institucionales para el desarrollo de la investigación educativa

El desarrollo de la investigación educativa en la universidad no depende únicamente de la iniciativa individual del docente, sino también de las condiciones institucionales que la favorecen o limitan. Entre estas condiciones se encuentran las políticas de investigación, los incentivos académicos, la disponibilidad de tiempo y recursos, y la formación metodológica del profesorado (Cárdenas-Contreras, 2022).

Las instituciones de educación superior que promueven la investigación educativa suelen contar con programas de apoyo, líneas de investigación, financiamiento y reconocimiento académico. Estas condiciones facilitan la consolidación de una cultura investigativa y

fomentan la participación del profesorado en proyectos de investigación educativa.

No obstante, en muchos contextos universitarios, la investigación educativa enfrenta desafíos significativos, como la sobrecarga laboral docente, la priorización de la investigación disciplinar sobre la pedagógica y la falta de formación específica en metodologías de investigación educativa (Escuder et al., 2022).

Ventajas de la investigación educativa en la universidad

- Contribuye a la mejora de la calidad de la docencia.
- Favorece la innovación pedagógica basada en evidencias.
- Fortalece el desarrollo profesional docente.
- Genera conocimiento contextualizado y transferible.
- Promueve una cultura académica reflexiva.

7.2. Innovación pedagógica

La innovación pedagógica en la educación superior se ha convertido en un componente central para responder a las transformaciones sociales, tecnológicas y culturales que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Pozo-Camacho et al., 2023). Innovar en pedagogía no implica únicamente introducir cambios superficiales o incorporar recursos tecnológicos, sino transformar de manera intencional las prácticas docentes, los enfoques didácticos y las

concepciones sobre el aprendizaje, con el propósito de mejorar la calidad educativa y la experiencia formativa del estudiantado.

En el contexto universitario, la innovación pedagógica surge, en muchos casos, como respuesta a problemáticas persistentes tales como la baja participación estudiantil, el aprendizaje memorístico, la desconexión entre teoría y práctica y la dificultad para atender la diversidad del alumnado (Andrés et al., 2025). Frente a estos desafíos, la innovación se presenta como un proceso reflexivo y contextualizado que busca generar soluciones pedagógicas pertinentes, sostenibles y alineadas con los objetivos institucionales.

La innovación pedagógica no debe entenderse como un acto aislado ni como una iniciativa individual desarticulada, sino como un proceso sistemático que se apoya en la investigación educativa, el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional docente (Suárez et al., 2021). Desde esta perspectiva, innovar supone cuestionar prácticas tradicionales, experimentar nuevas estrategias y evaluar su impacto en el aprendizaje, promoviendo una cultura académica orientada a la mejora continua.

Innovación pedagógica y transformación de la docencia universitaria

La innovación pedagógica desempeña un papel clave en la transformación de la docencia universitaria, al replantear el rol del

docente y del estudiante en el proceso educativo. En modelos innovadores, el docente deja de ser el centro exclusivo de la enseñanza para convertirse en un mediador del aprendizaje, diseñador de experiencias formativas y facilitador de procesos reflexivos (Wilches-Visbal & Castillo-Pedraza, 2024).

Por su parte, el estudiante asume un rol más activo y participativo, involucrándose en la construcción del conocimiento, el trabajo colaborativo y la autorregulación de su aprendizaje. Esta transformación pedagógica favorece el desarrollo de competencias transversales, tales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación y el aprendizaje autónomo.

La innovación pedagógica también impacta en la organización de los espacios y tiempos de aprendizaje, promoviendo modalidades flexibles, híbridas y centradas en el estudiante (Layton Jaramillo et al., 2024). En este sentido, la innovación no se limita al aula, sino que se extiende a los entornos virtuales, las prácticas profesionales y los escenarios comunitarios.

Dimensiones y niveles de la innovación pedagógica

La innovación pedagógica en la educación superior puede analizarse a partir de distintas dimensiones y niveles, que permiten comprender su alcance y profundidad. Estas dimensiones incluyen aspectos

metodológicos, evaluativos, tecnológicos, curriculares y organizacionales (Romero Jiménez et al., 2025).

En cuanto a los niveles, la innovación puede manifestarse como una innovación incremental, que introduce mejoras graduales en prácticas existentes, o como una innovación transformadora, que implica cambios profundos en los modelos pedagógicos y en la cultura institucional. Ambos niveles son relevantes y pueden coexistir en una misma institución, siempre que respondan a necesidades reales y cuenten con respaldo académico.

Tabla 28

Dimensiones y niveles de la innovación pedagógica universitaria

Dimensión	Descripción	Nivel	Nivel
		incremental	transformador
Metodológica	Estrategias de enseñanza	Ajuste de actividades	Cambio de enfoque pedagógico
Evaluativa	Formas de evaluar	Nuevos instrumentos	Evaluación auténtica e inclusiva
Tecnológica	Uso de TIC	Apoyo a la docencia	Rediseño de entornos de aprendizaje

Curricular	Organización de contenidos	Actualización temática	Currículos flexibles por competencias
Organizacional	Gestión académica	Mejora de procesos	Cultura institucional innovadora

Fuente: Elaboración propia.

Innovación pedagógica basada en la investigación

Un elemento fundamental de la innovación pedagógica es su vinculación con la investigación educativa. La innovación basada en evidencias permite diseñar, implementar y evaluar prácticas pedagógicas con mayor rigor y pertinencia, evitando enfoques improvisados o modas educativas sin sustento teórico (Gómez et al., 2025).

En la educación superior, la investigación educativa proporciona información valiosa sobre el impacto de las innovaciones en el aprendizaje, la motivación y la participación estudiantil. Asimismo, favorece la sistematización de experiencias innovadoras y su difusión en comunidades académicas, contribuyendo a la construcción colectiva del conocimiento pedagógico (Rodríguez Jiménez et al., 2021).

La articulación entre investigación e innovación fortalece la profesionalización de la docencia universitaria y promueve una práctica pedagógica reflexiva, orientada a la mejora continua.

Condiciones institucionales para la innovación pedagógica

El desarrollo de procesos de innovación pedagógica sostenibles requiere condiciones institucionales favorables. Entre estas condiciones se encuentran el liderazgo académico, el apoyo directivo, la disponibilidad de recursos, la formación docente y el reconocimiento de las iniciativas innovadoras (Alzamora et al., 2025).

Las instituciones que promueven la innovación pedagógica suelen contar con políticas claras, programas de incentivo y espacios de experimentación pedagógica. Estas condiciones facilitan la participación del profesorado y reducen las resistencias al cambio, favoreciendo la consolidación de una cultura institucional innovadora.

No obstante, la innovación pedagógica también enfrenta obstáculos, como la rigidez curricular, la sobrecarga laboral docente y la falta de articulación entre las distintas áreas académicas (Rodríguez-Ojeda et al., 2021). Superar estos desafíos exige una visión estratégica y un compromiso institucional sostenido.

Impacto de la innovación pedagógica en el aprendizaje universitario

Diversos estudios han evidenciado que las prácticas pedagógicas innovadoras pueden tener un impacto positivo en el aprendizaje universitario, especialmente cuando se orientan al desarrollo de competencias y a la participación activa del estudiante (Moncayo Redin et al., 2024). La innovación pedagógica contribuye a mejorar la motivación, el compromiso y la profundidad del aprendizaje, siempre que se implemente de manera coherente y contextualizada.

Sin embargo, el impacto de la innovación no es automático ni uniforme. Su efectividad depende de factores como la calidad del diseño pedagógico, la preparación del docente, la disposición del estudiantado y el contexto institucional (Ernesto Floresmilo Mejía Ibarra et al., 2025). Por ello, la evaluación de las innovaciones pedagógicas resulta indispensable para identificar logros, limitaciones y oportunidades de mejora.

Ilustración 41

Impacto de la innovación pedagógica en el aprendizaje universitario



El mapa conceptual presenta de forma organizada y estructurada el impacto de la innovación pedagógica en el aprendizaje universitario. En el centro se ubica el concepto principal, del cual se desprenden elementos clave como la definición de la innovación pedagógica, las estrategias innovadoras empleadas, las ventajas educativas y los cambios generados en los procesos de aprendizaje. Asimismo, se incluyen aspectos relacionados con el desarrollo institucional, destacando la formación continua del profesorado y la incorporación de tecnologías educativas. *Nota.*

7.3. Formación continua del profesorado

La formación continua del profesorado universitario constituye un componente esencial del desarrollo profesional docente y un requisito indispensable para garantizar la calidad de la educación superior en contextos de cambio permanente (Figueroa Vargas, 2019). A diferencia de la formación inicial, que proporciona bases conceptuales y pedagógicas generales, la formación continua responde a la necesidad de actualización, profundización y transformación de las competencias docentes a lo largo de toda la trayectoria profesional.

En la universidad contemporánea, la formación continua adquiere un carácter estratégico, ya que el docente enfrenta desafíos relacionados con la diversidad del estudiantado, la incorporación de tecnologías digitales, la innovación pedagógica y las exigencias de la investigación y la producción académica (Alvarez Chaves & Saborío-Taylor, 2025). En este sentido, la formación continua no puede concebirse como un conjunto de acciones aisladas, sino como un proceso sistemático, progresivo y contextualizado, orientado a la mejora sostenida de la práctica docente.

La formación continua como proceso de desarrollo profesional

La formación continua del profesorado universitario se entiende como un proceso de desarrollo profesional que acompaña al docente

a lo largo de su carrera académica. Este proceso implica no solo la adquisición de nuevos conocimientos, sino también la revisión crítica de creencias, prácticas y enfoques pedagógicos, en función de las demandas del contexto educativo y de las necesidades del estudiantado (González-Rivera, 2025).

Desde esta perspectiva, la formación continua se vincula estrechamente con la identidad profesional docente, al favorecer la construcción de un perfil académico reflexivo, comprometido con el aprendizaje permanente. La actualización pedagógica, disciplinar y tecnológica contribuye a fortalecer la confianza profesional del docente y su capacidad para tomar decisiones pedagógicas fundamentadas (Carranco Madrid et al., 2024).

Asimismo, la formación continua permite al profesorado responder de manera más efectiva a los cambios curriculares, institucionales y sociales, evitando la obsolescencia profesional y promoviendo una docencia pertinente y contextualizada.

Ejes fundamentales de la formación continua del profesorado universitario

La formación continua del profesorado puede analizarse a partir de diversos ejes que orientan su diseño e implementación en la educación superior. Estos ejes no constituyen etapas rígidas, sino

dimensiones interrelacionadas que se desarrollan de manera progresiva (De La Vega Rodríguez, 2021).

Un primer eje corresponde a la actualización pedagógica, orientada al conocimiento y aplicación de nuevos enfoques didácticos, metodologías activas y estrategias de evaluación. Este eje resulta clave para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y para atender la diversidad del estudiantado.

Un segundo eje se relaciona con la actualización disciplinar e investigativa, que permite al docente mantenerse al día en su campo de conocimiento y fortalecer sus competencias para la investigación y la producción académica (Latorre Quintana et al., 2025). La articulación entre docencia e investigación se ve favorecida cuando el profesorado participa activamente en procesos de formación continua vinculados a su disciplina.

Un tercer eje corresponde al desarrollo de competencias digitales, indispensable en contextos educativos mediados por tecnologías. La formación continua en este ámbito debe trascender el uso instrumental de herramientas digitales y centrarse en su integración pedagógica, ética e inclusiva.

Escenarios de formación continua en la educación superior

La formación continua del profesorado universitario se desarrolla en distintos escenarios, tanto formales como informales, que

contribuyen de manera complementaria al desarrollo profesional. Estos escenarios incluyen programas institucionales de capacitación, estudios de posgrado, formación en servicio, aprendizaje entre pares y autoformación (Rubina-López, Lazo-Salcedo, Bazán-Linares, et al., 2025).

Los programas institucionales de formación continua suelen estar orientados a prioridades estratégicas de la universidad, como la innovación pedagógica, la evaluación por competencias o la educación inclusiva (Abreu Suarez, 2017). Por su parte, la formación en servicio se caracteriza por su vinculación directa con la práctica docente, permitiendo aplicar de manera inmediata los aprendizajes adquiridos.

El aprendizaje entre pares y la participación en comunidades académicas constituyen escenarios especialmente valiosos, ya que favorecen el intercambio de experiencias, la reflexión colectiva y la construcción compartida de conocimiento pedagógico (Malagón Terrón & Graell Martín, 2022).

Formación continua y transformación de la práctica docente

Uno de los principales retos de la formación continua del profesorado universitario consiste en garantizar su impacto real en la práctica docente. La formación pierde su sentido transformador cuando se limita a la transmisión de contenidos sin generar cambios en las

concepciones y acciones pedagógicas del docente (López et al., 2023).

Para que la formación continua contribuya efectivamente a la mejora de la docencia, es necesario que esté vinculada a problemáticas reales del aula y que promueva procesos de reflexión, experimentación y evaluación de la práctica. En este sentido, la formación basada en la investigación de la propia práctica y en la innovación pedagógica resulta especialmente efectiva (Liechti & Sesé, 2025).

La transformación de la práctica docente también requiere tiempo, acompañamiento y apoyo institucional, ya que los cambios pedagógicos profundos no se producen de manera inmediata ni individual.

El rol de la institución en la formación continua del profesorado

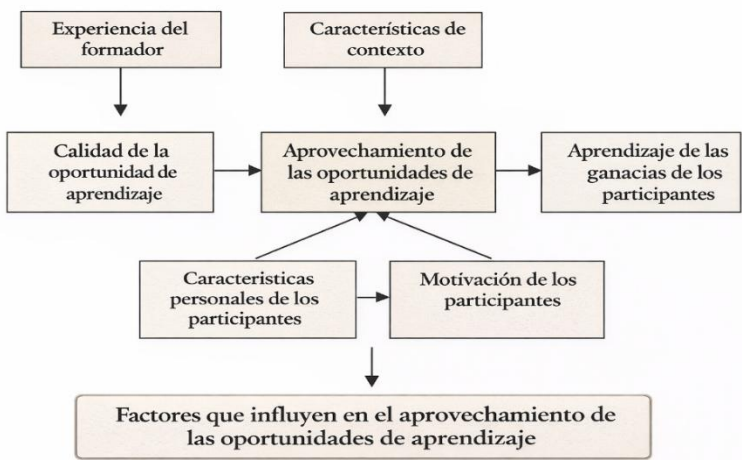
La responsabilidad de la formación continua no recae únicamente en el docente, sino también en la institución de educación superior. La universidad debe generar condiciones que favorezcan el desarrollo profesional, tales como políticas claras, reconocimiento académico, incentivos y espacios de formación pertinentes (Quijije Véliz et al., 2025).

El respaldo institucional resulta clave para legitimar la formación continua como una dimensión central de la labor docente y no como una actividad secundaria o voluntaria. Asimismo, la coherencia entre

las políticas de formación, evaluación docente y promoción académica fortalece el compromiso del profesorado con su desarrollo profesional (Muñoz Martínez & Garay Garay, 2015).

Ilustración 42

Factores que influyen en el aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje



El diagrama presenta de manera estructurada los principales factores que inciden en el aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje y en las ganancias formativas de los participantes. Se destacan elementos vinculados al formador, como su experiencia y la calidad de las oportunidades de aprendizaje que diseña, así como factores contextuales que condicionan el proceso educativo. Asimismo, se incorporan las características personales y la

motivación de los participantes como variables clave que influyen directamente en el aprovechamiento del aprendizaje. *Nota.*

Beneficios de la formación continua del profesorado

La formación continua del profesorado universitario ofrece múltiples beneficios tanto a nivel individual como institucional (Martínez Molina, 2024). Entre los más relevantes se encuentran la mejora de la calidad docente, la actualización permanente de competencias, el fortalecimiento de la identidad profesional y la promoción de una cultura académica orientada al aprendizaje permanente.

Además, la formación continua contribuye a la innovación pedagógica, a la mejora de los resultados de aprendizaje y a la consolidación de comunidades académicas comprometidas con la excelencia educativa.

Tabla 29

Desafíos y tensiones en la formación continua

Desafío o tensión	Descripción
Falta de tiempo	Las responsabilidades académicas y administrativas limitan la participación del profesorado en procesos de formación continua.

Sobrecarga laboral	El exceso de tareas docentes dificulta la dedicación sostenida al desarrollo profesional.
Baja pertinencia formativa	Algunos programas no responden a las necesidades reales del contexto educativo y disciplinar.
Resistencia al cambio	Persisten actitudes de rechazo frente a nuevas metodologías o enfoques innovadores.
Necesidad de visión institucional	Se requiere una planificación estratégica y una cultura institucional que valore el desarrollo profesional docente.

Fuente: Elaboración propia.

7.4. Comunidades de aprendizaje docente

Las comunidades de aprendizaje docente constituyen una de las estrategias más relevantes para el fortalecimiento del desarrollo profesional en la educación superior, al promover espacios de interacción, colaboración y reflexión colectiva entre profesores universitarios. A diferencia de los modelos tradicionales de formación individual, las comunidades de aprendizaje se basan en la idea de que el conocimiento pedagógico se construye socialmente, a partir del intercambio de experiencias, saberes y prácticas situadas (Díaz Rodríguez, 2025).

En el contexto universitario, las comunidades de aprendizaje docente permiten superar el aislamiento profesional que históricamente ha caracterizado la labor académica, favoreciendo una cultura de colaboración y aprendizaje compartido (Palencia Salas et al., 2022). Estas comunidades no solo contribuyen a la mejora de la práctica docente, sino que también fortalecen la identidad profesional del profesorado y el sentido de pertenencia institucional.

La lógica colaborativa de las comunidades de aprendizaje docente

Las comunidades de aprendizaje docente se sustentan en una lógica colaborativa que reconoce el valor del aprendizaje entre pares. En este enfoque, cada docente aporta su experiencia, conocimientos y perspectivas, enriqueciendo el aprendizaje colectivo y generando oportunidades para la construcción compartida de soluciones pedagógicas (Eirín-Nemiña, 2018).

La colaboración no se limita a la socialización de buenas prácticas, sino que implica procesos más profundos de análisis crítico, discusión pedagógica y reflexión conjunta sobre los desafíos de la docencia universitaria. A través de estas interacciones, los docentes desarrollan una comprensión más amplia y contextualizada de su práctica, favoreciendo la mejora continua (Miranda Beltrán & Ortiz Bernal, 2020).

Este enfoque colaborativo también promueve relaciones horizontales entre los participantes, basadas en la confianza, el respeto y el reconocimiento mutuo, condiciones indispensables para el aprendizaje colectivo.

Escenarios de funcionamiento de las comunidades de aprendizaje docente

Las comunidades de aprendizaje docente pueden desarrollarse en diversos escenarios, tanto presenciales como virtuales, formales e informales. En el ámbito universitario, estas comunidades pueden surgir a nivel de departamentos, facultades, programas académicos o redes interinstitucionales (Loján Carrión et al., 2025).

Los escenarios presenciales facilitan el diálogo directo, la observación de prácticas y el acompañamiento pedagógico cercano. Por su parte, las comunidades virtuales amplían las posibilidades de participación, permitiendo la interacción asincrónica, el acceso a recursos compartidos y la continuidad del trabajo colaborativo más allá de los límites espaciales y temporales (Kennedy, 2014). Independientemente del escenario, lo fundamental es que la comunidad cuente con objetivos claros, espacios de interacción sistemática y un compromiso sostenido por parte de sus miembros.

Dinámicas internas de las comunidades de aprendizaje docente

El funcionamiento efectivo de una comunidad de aprendizaje docente depende de las dinámicas internas que se establecen entre sus miembros. Estas dinámicas incluyen la identificación de problemáticas comunes, el intercambio de experiencias, la reflexión crítica sobre la práctica y la construcción conjunta de propuestas de mejora (Cajamarca-Correa et al., 2024).

Las comunidades más consolidadas incorporan dinámicas como la observación entre pares, el análisis de casos, la investigación colaborativa y la sistematización de experiencias. Estas prácticas favorecen el aprendizaje situado y la transferencia de conocimientos a la práctica docente cotidiana.

Asimismo, las dinámicas participativas fortalecen el sentido de corresponsabilidad y compromiso con el aprendizaje colectivo, evitando que la comunidad se convierta en un espacio meramente informativo o administrativo.

Funciones pedagógicas y profesionales de las comunidades docentes

Las comunidades de aprendizaje docente cumplen múltiples funciones en la educación superior. En el plano pedagógico, contribuyen a la mejora de la enseñanza mediante el intercambio de estrategias didácticas, la reflexión sobre metodologías activas y la revisión de prácticas evaluativas.

En el ámbito profesional, estas comunidades favorecen el desarrollo de competencias docentes, investigativas y colaborativas, fortaleciendo la profesionalización de la docencia universitaria (Cruz-Rizo & Matos-Hernández, 2025). Además, las comunidades pueden convertirse en espacios de generación de proyectos de investigación educativa e innovación pedagógica, articulando docencia, investigación y extensión.

Desde una perspectiva institucional, las comunidades de aprendizaje docente contribuyen a la construcción de una cultura académica colaborativa y orientada a la mejora continua.

Comunidades de aprendizaje docente e innovación educativa

Las comunidades de aprendizaje docente desempeñan un papel clave en los procesos de innovación educativa, al constituirse en espacios propicios para la experimentación pedagógica y la evaluación compartida de prácticas innovadoras. La innovación se fortalece cuando es colectiva, reflexiva y contextualizada, características propias de estas comunidades (Parrilla, 2021).

A través del trabajo colaborativo, los docentes pueden diseñar, implementar y evaluar innovaciones pedagógicas, compartiendo aprendizajes y ajustando estrategias en función de los resultados obtenidos. Este enfoque reduce el riesgo de innovaciones aisladas o poco sostenibles y favorece su consolidación institucional.

Condiciones para la sostenibilidad de las comunidades de aprendizaje docente

La sostenibilidad de las comunidades de aprendizaje docente depende de diversas condiciones, entre las que destacan el liderazgo pedagógico, el apoyo institucional, el reconocimiento del tiempo dedicado y la alineación con los objetivos académicos de la universidad (Santana Castro & Morales Vásquez, 2025).

El respaldo institucional resulta fundamental para legitimar estas comunidades como espacios de desarrollo profesional y no como iniciativas marginales. Asimismo, la existencia de una coordinación o facilitación pedagógica contribuye a mantener la continuidad y el enfoque del trabajo colaborativo.

Aportes de las comunidades de aprendizaje docente

Las comunidades de aprendizaje docente generan aportes significativos a distintos niveles. A nivel individual, fortalecen la reflexión pedagógica, la motivación y el aprendizaje profesional del docente (León et al., 2025). A nivel colectivo, promueven la colaboración, la innovación y la construcción compartida de conocimiento. A nivel institucional, contribuyen a mejorar la calidad educativa y a consolidar una cultura académica orientada al aprendizaje permanente.

Ilustración 43
Comunidades de aprendizaje docente



El mapa conceptual presenta de manera estructurada el concepto de comunidades de aprendizaje docente, destacando sus propósitos, beneficios, características y actividades clave. A partir del concepto central, se organizan elementos como el desarrollo profesional continuo, la colaboración y el apoyo mutuo, la innovación pedagógica y la mejora de la enseñanza. Asimismo, se incluyen características fundamentales como la participación voluntaria, los objetivos comunes y el clima de respeto y confianza, junto con actividades como reuniones periódicas, observación de clases y análisis reflexivo de la práctica. *Nota.*

7.5. Producción académica y publicación científica

La integración de tecnologías digitales en la educación superior ha transformado profundamente las prácticas de enseñanza, aprendizaje, investigación y gestión académica. Sin embargo, este proceso de

digitalización también ha generado nuevos desafíos éticos, riesgos de seguridad y responsabilidades ciudadanas que deben ser abordados de manera sistemática y formativa. En este contexto, la ética, la seguridad y la ciudadanía digital se consolidan como dimensiones esenciales de las competencias digitales universitarias, tanto para docentes como para estudiantes (Martínez Sánchez et al., 2014).

A diferencia de los enfoques puramente técnicos, este subtema se centra en la dimensión axiológica y social del uso de tecnologías, reconociendo que toda práctica digital implica decisiones éticas, manejo responsable de la información y participación consciente en entornos digitales. La universidad, como espacio de formación integral, tiene la responsabilidad de promover una cultura digital basada en valores, derechos y deberes, orientada al bien común y a la convivencia democrática.

Principios rectores de la ética digital en la educación superior

La ética digital en la universidad se fundamenta en principios que orientan el uso responsable, justo y reflexivo de las tecnologías. Entre estos principios destacan el respeto a la dignidad humana, la protección de la privacidad, la equidad en el acceso a la información, la transparencia y la responsabilidad en el uso de datos (Martín-Salinas et al., 2015).

Estos principios adquieren especial relevancia en contextos educativos digitales, donde el uso de plataformas virtuales, sistemas de evaluación en línea e inteligencia artificial implica el tratamiento de grandes volúmenes de información personal y académica. Desde una perspectiva ética, el uso de estas tecnologías debe garantizar el respeto a los derechos de los usuarios y evitar prácticas discriminatorias, invasivas o excluyentes.

La ética digital no se limita al cumplimiento normativo, sino que implica el desarrollo de una conciencia crítica sobre las consecuencias sociales, educativas y personales del uso de tecnologías en la educación superior.

Seguridad digital como condición para el aprendizaje en entornos virtuales

La seguridad digital constituye un componente fundamental para garantizar entornos educativos confiables y protegidos. En la educación superior, la seguridad digital abarca aspectos como la protección de datos personales, la gestión segura de contraseñas, la prevención del ciberacoso, el uso responsable de dispositivos y la protección frente a amenazas digitales (Pacheco Olea, 2025). En contextos universitarios altamente digitalizados, los riesgos asociados a la seguridad digital pueden afectar tanto a estudiantes como a docentes, comprometiendo la integridad de la información

académica y la confianza en los sistemas institucionales. Por ello, la seguridad digital debe abordarse no solo desde una perspectiva técnica, sino también formativa, promoviendo hábitos responsables y prácticas preventivas (Arteaga Toro & Osorio Carrero, 2024).

Ilustración 44

Seguridad digital como condición para el aprendizaje en entornos virtuales



La imagen presenta un mapa conceptual de diseño formal que organiza los elementos fundamentales de la seguridad digital en contextos educativos virtuales. Se destacan aspectos como las políticas y normativas, la formación y concienciación digital, la protección de la privacidad y la ciberseguridad. Cada componente muestra acciones clave orientadas a la prevención de riesgos, la protección de datos y el uso responsable de las plataformas digitales.

Nota.

Ciudadanía digital en el contexto universitario

La ciudadanía digital se refiere a la capacidad de participar de manera ética, crítica y responsable en los entornos digitales. En la educación superior, este concepto adquiere una dimensión formativa clave, ya que la universidad no solo prepara profesionales competentes, sino ciudadanos capaces de interactuar de forma responsable en la sociedad digital (Agustín Padilla Caballero et al., 2022).

La ciudadanía digital implica el respeto a normas de convivencia en línea, el uso crítico de la información, la participación responsable en redes digitales y el ejercicio de derechos y deberes en entornos virtuales. Asimismo, incluye la capacidad de reconocer y enfrentar fenómenos como la desinformación, el discurso de odio y la vulneración de derechos en el espacio digital.

Desde esta perspectiva, la universidad debe promover prácticas educativas que fortalezcan la ciudadanía digital, integrándola de manera transversal en el currículo y en las experiencias formativas.

Dilemas éticos frecuentes en el uso de tecnologías educativas

El uso de tecnologías digitales en la educación superior plantea dilemas éticos que requieren reflexión y posicionamiento institucional. Entre los más frecuentes se encuentran el plagio académico, el uso indebido de inteligencia artificial, la vigilancia digital excesiva y la inequidad en el acceso a recursos tecnológicos.

Estos dilemas no pueden resolverse únicamente mediante sanciones o regulaciones, sino que exigen procesos formativos que promuevan la reflexión ética y la toma de decisiones responsables (Area & Adell, 2021). La universidad debe generar espacios de diálogo y análisis crítico que permitan abordar estos desafíos desde una perspectiva pedagógica.

La gestión ética de estos dilemas contribuye a fortalecer la integridad académica y la confianza en los procesos educativos digitales.

Responsabilidades compartidas en ética y seguridad digital

La promoción de la ética, la seguridad y la ciudadanía digital en la educación superior constituye una responsabilidad compartida entre la institución, el profesorado y el estudiantado. La universidad debe establecer políticas claras, marcos normativos y programas formativos que orienten el uso responsable de tecnologías (Querétaro et al., 2024).

El profesorado, por su parte, cumple un rol clave como mediador y modelo de prácticas éticas digitales, integrando estos principios en su enseñanza y evaluación. El estudiantado, finalmente, debe asumir una actitud activa y responsable en el uso de tecnologías, reconociendo su impacto en el aprendizaje propio y colectivo (Hernández León & Rodríguez-Conde, 2024).

Esta corresponsabilidad fortalece la construcción de una cultura digital ética y segura en la comunidad universitaria.

Proyección formativa de la ética y la ciudadanía digital

La ética, la seguridad y la ciudadanía digital no deben concebirse como contenidos aislados, sino como competencias transversales que acompañan la formación universitaria a lo largo de toda la trayectoria académica. Su integración sistemática contribuye a la formación de profesionales críticos, responsables y comprometidos con el uso ético de la tecnología (Lagos et al., 2024).

En un contexto de acelerada transformación digital, la universidad tiene el desafío de anticipar nuevos escenarios y formar a sus miembros para enfrentar de manera ética y segura los retos del futuro digital.

Ventajas de integrar ética y ciudadanía digital en la educación superior

- Fortalece la integridad académica y la responsabilidad social.
- Promueve entornos digitales seguros y confiables.
- Contribuye a la formación integral del estudiante.
- Favorece la convivencia y el respeto en entornos virtuales.
- Prepara profesionales conscientes del impacto social de la tecnología.

Limitaciones y desafíos

- Falta de formación específica en ética digital.
- Brechas en competencias digitales y acceso tecnológico.
- Dificultad para abordar dilemas éticos emergentes.
- Necesidad de actualización permanente de normativas.

7.6. Tendencias futuras de la docencia universitaria

La docencia universitaria se encuentra en un proceso de transformación acelerada, impulsado por cambios tecnológicos, sociales, culturales y económicos que redefinen las formas de enseñar, aprender y evaluar en la educación superior. Las tendencias futuras de la docencia universitaria no deben entenderse como predicciones rígidas, sino como líneas de evolución que orientan la toma de decisiones pedagógicas, institucionales y profesionales en un contexto de incertidumbre y cambio permanente (Rozo Sandoval & Rueda Ortiz, 2023).

En este escenario, el rol del docente universitario se redefine progresivamente, ampliando sus funciones hacia la mediación pedagógica, el diseño de experiencias de aprendizaje, la investigación educativa y el acompañamiento formativo del estudiante (Tapia Peralta et al., 2023). Las tendencias emergentes demandan una docencia más flexible, inclusiva, interdisciplinaria y

orientada al aprendizaje a lo largo de la vida, en coherencia con los principios de calidad e innovación educativa.

Transformación del rol docente en la universidad del futuro

Una de las tendencias más relevantes en la docencia universitaria es la transformación del rol del profesorado. El docente deja de ser un transmisor exclusivo de contenidos para asumir funciones como facilitador del aprendizaje, diseñador de experiencias formativas, mentor académico e investigador de su propia práctica (Cabello et al., 2025).

Este cambio implica el desarrollo de nuevas competencias profesionales, entre las que destacan las competencias pedagógicas avanzadas, las competencias digitales, la capacidad de trabajo colaborativo y la reflexión crítica sobre la práctica docente. Asimismo, se espera que el docente universitario participe activamente en procesos de innovación curricular y evaluación institucional (Villamar Vásquez et al., 2025).

La redefinición del rol docente también exige un cambio en las políticas de formación, evaluación y reconocimiento académico, alineándolas con las nuevas exigencias de la docencia universitaria.

Tendencias pedagógicas emergentes en la educación superior

Las tendencias pedagógicas futuras apuntan hacia modelos centrados en el estudiante, el aprendizaje activo y la construcción significativa del conocimiento. Metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje experiencial, el aprendizaje interdisciplinario y el aprendizaje personalizado ganan protagonismo en los entornos universitarios (Pereda-Loyola & Duran-Llaro, 2023).

Asimismo, se observa una creciente integración de modalidades híbridas y flexibles, que combinan espacios presenciales y virtuales, favoreciendo la accesibilidad y la personalización del aprendizaje (Rodríguez Cabrera, 2022). Estas tendencias requieren una planificación pedagógica rigurosa y una evaluación coherente con los objetivos formativos.

Tabla 30
Principales tendencias pedagógicas en la docencia universitaria

Tendencia pedagógica	Características principales	Implicaciones para el docente
Aprendizaje centrado en el estudiante	Protagonismo del estudiante	Diseño de experiencias activas
Educación híbrida	Combinación presencial–virtual	Gestión flexible del aula

Aprendizaje personalizado	Ritmos y trayectorias diversas	Atención a la diversidad
Interdisciplinariedad	Integración de saberes	Trabajo colaborativo docente

Fuente: Elaboración propia.

Tecnologías emergentes y docencia universitaria

El avance de tecnologías emergentes constituye una de las tendencias más influyentes en la docencia universitaria. Herramientas como la inteligencia artificial, la analítica de aprendizaje, la realidad aumentada y los entornos virtuales avanzados están transformando las prácticas docentes y los procesos de evaluación (Molina et al., 2025).

Estas tecnologías ofrecen oportunidades para personalizar el aprendizaje, automatizar tareas administrativas y mejorar el seguimiento del progreso estudiantil. No obstante, su incorporación plantea desafíos éticos, pedagógicos y formativos que deben ser abordados desde una perspectiva crítica e inclusiva (Ramos-Rivadeneira & Jiménez-Toledo, 2023).

La docencia universitaria del futuro requerirá docentes capaces de integrar estas tecnologías de manera pedagógica, ética y responsable, evitando enfoques tecno centristas.

Ilustración 45
Tecnologías emergentes en la educación: usos educativos y desafíos

Tecnología	Uso educativo	Riesgos y desafíos
Inteligencia artificial	Tutoría personalizada	Ética y privacidad
Analítica de aprendizaje	Seguimiento del progreso	Uso responsable de datos
Realidad aumentada/virtual	Aprendizaje experiencial	Accesibilidad
Plataformas adaptativas	Personalización	Dependencia tecnológica
Plataformas adaptativas	Se alinea con las exigencias y corderva riulciante.	Dependencia tecnológica
Tecnología docente	Se alinea con las exigencias del ámbito profesional.	Exige acuerdos institucionales para su correcta implementa.

La imagen presenta una tabla de carácter académico que compara diversas tecnologías emergentes aplicadas al ámbito educativo, específicamente la inteligencia artificial, la analítica de aprendizaje, la realidad aumentada y virtual, y las plataformas adaptativas. En ella se sintetizan sus principales usos educativos y los riesgos o desafíos asociados, destacando aspectos como la personalización del aprendizaje, el seguimiento del progreso, la accesibilidad y las implicaciones éticas y tecnológicas, con el fin de apoyar una implementación responsable en contextos educativos digitales. *Nota.*

Docencia universitaria e inclusión educativa

La inclusión educativa se consolida como una tendencia transversal en la docencia universitaria futura. La atención a la diversidad, la accesibilidad universal y la equidad en el aprendizaje se convierten en criterios fundamentales para el diseño pedagógico y la evaluación (Márquez Díaz, 2021).

Las tendencias futuras enfatizan la necesidad de aplicar principios de diseño universal para el aprendizaje, ofrecer múltiples formas de representación y expresión, y evaluar el progreso individual del estudiante (Corral S., 2020). En este sentido, la docencia universitaria deberá orientarse hacia prácticas más flexibles y sensibles a las diferencias individuales.

Esta tendencia implica una formación docente sólida en educación inclusiva y un compromiso institucional con políticas de equidad y justicia educativa.

Internacionalización y docencia universitaria

La internacionalización de la educación superior influye directamente en las tendencias futuras de la docencia universitaria. Programas académicos compartidos, movilidad virtual, aulas interculturales y colaboración internacional amplían los escenarios de enseñanza y aprendizaje.

El docente universitario deberá desarrollar competencias interculturales y comunicativas que le permitan trabajar en contextos diversos y globalizados (Armada Pacheco, 2023). Asimismo, la docencia internacionalizada favorece el intercambio de buenas prácticas y la innovación pedagógica.

Evaluación y aseguramiento de la calidad en la docencia futura

Otra tendencia relevante es la transformación de los sistemas de evaluación y aseguramiento de la calidad docente. Se observa un desplazamiento desde modelos centrados en indicadores cuantitativos hacia enfoques más integrales que valoran la calidad pedagógica, la innovación y el impacto en el aprendizaje.

La evaluación docente futura deberá considerar evidencias diversas, tales como prácticas innovadoras, investigación educativa, retroalimentación estudiantil y participación en comunidades académicas (Aguilar Cuenca et al., 2025).

Tabla 31

Evolución de la evaluación de la docencia universitaria

Enfoque tradicional	Enfoque emergente
Evaluación centrada en horas	Evaluación centrada en impacto
Indicadores cuantitativos	Evidencias cualitativas
Observación aislada	Evaluación continua

Enfoque punitivo	Enfoque formativo
<i>Fuente:</i> Elaboración propia.	

Desafíos estratégicos para la docencia universitaria del futuro

A pesar de las oportunidades, las tendencias futuras de la docencia universitaria también plantean desafíos estratégicos, como la brecha digital, la sobrecarga laboral docente, la resistencia al cambio y la necesidad de formación continua.

Superar estos desafíos requiere liderazgo institucional, inversión en desarrollo profesional docente y una visión estratégica que articule innovación, inclusión y calidad educativa (Ruiz Domínguez & Maggio, 2024).

Síntesis del capítulo

El Capítulo 7 ha abordado la investigación, la innovación y el desarrollo profesional docente como ejes estratégicos para el fortalecimiento de la docencia universitaria en contextos de transformación social, tecnológica y educativa. A lo largo del capítulo se ha puesto de manifiesto que la calidad de la educación superior depende, en gran medida, de la capacidad del profesorado para investigar su práctica, innovar de manera fundamentada y comprometerse con un proceso de formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.

En primer lugar, se analizó la investigación educativa en la universidad como una práctica reflexiva y contextualizada que permite comprender y transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se destacó su contribución a la mejora de la docencia, a la generación de conocimiento pedagógico y a la consolidación de una cultura académica basada en la evidencia y la mejora continua. Asimismo, se subrayó la importancia de contar con condiciones institucionales que favorezcan el desarrollo de la investigación educativa y reconozcan su valor en la labor docente.

Posteriormente, se desarrolló la innovación pedagógica como un proceso transformador orientado a responder a los desafíos de la educación superior contemporánea. Se enfatizó que innovar no significa únicamente incorporar tecnologías, sino repensar las prácticas docentes, los enfoques didácticos y los modelos de evaluación, a partir de la investigación y la reflexión pedagógica. La innovación fue presentada como una acción colectiva y sostenible, estrechamente vinculada al contexto institucional y al aprendizaje del estudiantado.

El capítulo también abordó la formación continua del profesorado como un proceso permanente de desarrollo profesional, indispensable para enfrentar los cambios curriculares, tecnológicos y sociales. Se destacó que la formación continua debe ser pertinente, contextualizada y orientada a la transformación de la práctica

docente, promoviendo una identidad profesional reflexiva y comprometida con el aprendizaje permanente.

Asimismo, se analizaron las comunidades de aprendizaje docente como espacios colaborativos de construcción colectiva de conocimiento, intercambio de experiencias y fortalecimiento de la cultura académica. Estas comunidades fueron presentadas como escenarios clave para la innovación, la investigación educativa y el desarrollo profesional, al promover el aprendizaje entre pares y el trabajo colaborativo.

Finalmente, se exploraron las tendencias futuras de la docencia universitaria, destacando la transformación del rol docente, la integración de tecnologías emergentes, la inclusión educativa, la internacionalización y la evolución de los sistemas de evaluación y aseguramiento de la calidad. Estas tendencias evidencian la necesidad de una docencia universitaria flexible, inclusiva y orientada al aprendizaje significativo.

En conjunto, el Capítulo 7 reafirma que la investigación, la innovación y el desarrollo profesional docente constituyen pilares fundamentales para una educación superior de calidad. Su articulación coherente y sostenida permite fortalecer la docencia universitaria y responder de manera pertinente a los desafíos actuales y futuros de la educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu Suarez, A. J. (2017). La Ética en la Investigación Educativa.

Revista Científica, 2(4), 338-350.

<https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.4.19.338-350>

Aguilar Cuenca, M. I., Maza Córdova, J., & Román Aguilar, M. (2025). Análisis Sistemático de Barreras y Facilitadores en Adopción de Tecnologías Emergentes en Educación Superior Iberoamericana. *Prohominum*, 7(2), 69-88. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0334>

Agustín Padilla Caballero, J. E., Rojas Zuñiga, L. M., Valderrama Zapata, C. A., Ruiz De La Cruz, J. R., & Flores Cabrera De Ruiz, K. (2022). Herramientas digitales más eficaces en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 669-678. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.367>

Alvarez Chaves, A., & Saborío-Taylor, S. (2025). Integración de la inteligencia artificial en los procesos de investigación educativa y evaluación de aprendizajes: Una experiencia con estudiantes de la carrera de Estudios Sociales y Educación Cívica en la Universidad Nacional de Costa Rica. *Revista de*

Investigación e Innovación Educativa, 3(1), 22-37.

<https://doi.org/10.59721/rinve.v3i1.30>

Alzamora, J. C., Rivera Cabrera, G., Galdos-Bejar, M., & Yhuri Carreazo, N. (2025). Influencia de la publicación científica durante pregrado en la producción académica de egresados de medicina. *Investigación en Educación Médica*, 14(54), 80-88.
<https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2025.54.24607>

Andrés, G. D., Cherniz, A. S., Gareis, F., & Tossolini, I. D. R. (2025). Estrategias de innovación pedagógica en carreras presenciales: Tensiones entre presencialidad y virtualidad. *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 91, 70-80. <https://doi.org/10.21556/edutec.2025.91.3589>

Area, M., & Adell, J. (2021). Tecnologías Digitales y Cambio Educativo. Una Aproximación Crítica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4).
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>

- Armada Pacheco, J. M. (2023). Desafíos de la docencia universitaria ante la educación 4.0. *e-Revista Multidisciplinaria del Saber*, 1-14. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v1i.11>
- Arteaga Toro, D., & Osorio Carrero, C. J. (2024). *COMPETENCIA DIGITAL EN EDUCACIÓN: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.13227973>
- Barba Cardenas, S. D. J. (2025). Desarrollo profesional docente y práctica reflexiva en una unidad educativa pública de la ciudad del Coca. *Ciencia y Reflexión*, 4(1), 31-50. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.82>
- Barcia Cedeño, E. I., Tambaco Quintero, A. R., Angulo Quiñónez, O. G., Prado Zamora, M. E., & Valverde Prado, N. G. (2024). Análisis de tendencias y futuro de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior: Perspectivas y desafíos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 3061-3076. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9637
- Berrocal Contreras, D., Díaz, A. M., & Pereira Hernández, S. (2024). Comunidades de aprendizaje docente para mejoramiento de

competencias investigativas y planeación curricular.
Enunciación, 29(1), 16-41.
<https://doi.org/10.14483/22486798.21142>

Cabello, J. D., Moreno Beltrán, R., & Hernández Valerio, J. S. (2025).
Inteligencia artificial en la educación universitaria:
Perspectivas, retos y oportunidades. *Transdigital*, 6(11),
e423. <https://doi.org/10.56162/transdigital423>

Cabezas, V., Gómez, C., Orrego, V., Medeiros, M. P., Palacios, P.,
Nogueira, A., Suckel, M., & Peri, A. (2021). Comunidades de
Aprendizaje Profesional Docente en Chile: Dimensiones y
fases de desarrollo. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(3),
141-165. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300141>

Cajamarca-Correa, M. A., Cangas-Cadena, A. L., Sánchez-Simbaña,
S. E., & Pérez-Guillermo, A. G. (2024). Nuevas tendencias en
el uso de recursos y herramientas de la Tecnología Educativa
para la Educación Universitaria. *Journal of Economic and*

Social Science Research, 4(3), 127-150.

<https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n3/124>

Calderón Arregui, D. A., Godoy Mena, M. J., & Marrero Fernández, A. (2023). Análisis de la Ley de Educación Superior de Argentina en relación a las tendencias actuales. *Revista San Gregorio*, 1(55), 218-236.
<https://doi.org/10.36097/rsan.v1i55.2148>

Camus-Camus, J., & Vergara-Núñez, J. (2022). Consideraciones curriculares y prácticas sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-20.
<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14372>

Cárdenas-Contreras, G. E. (2022). Docencia Universitaria y Competencias para la Era Pospandemia: Un Proceso Hacia la Alfabetización Digital. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 14(2), 5-14.
<https://doi.org/10.37843/rted.v14i2.299>

- Carranco Madrid, S. del P., Reinoso Ortiz, D. D., & Torres Barzola, G. A. (2024). *Inversión en investigación y producción científica de las universidades ecuatorianas*. Zenodo.
<https://doi.org/10.5281/ZENODO.13978642>
- Corral S., M. M. (2020). Sociedad 5.0 y tecnologías emergentes al 2030. *Revista SISTEMAS*, 154, 4-6.
<https://doi.org/10.29236/sistemas.n154a1>
- Cruz-Rizo, L., & Matos-Hernández, E. C. (2025). Para un perfeccionamiento de la publicación científica en educación superior: Estrategia de redacción ético-colaborativa. *Portal de la Ciencia*, 6(3), 433-445.
<https://doi.org/10.51247/pdlc.v6i3.624>
- De La Vega Rodríguez, L. F. (2021). Investigación sobre enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales: Una revisión. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 307-325.
<https://doi.org/10.21703/rexe.20212043delavega16>

Díaz Rodríguez, J. A. (2025). La naturaleza provisional del conocimiento científico-disciplinar: Implicaciones para la formulación de preguntas de investigación educativa. *Revista Boletín Redipe*, 14(3), 57-69.
<https://doi.org/10.36260/mkdk0z26>

Díaz-Cruz, V., Saavedra-Carrion, N. P., & Zevallos-Delgado, K. D. P. (2024). Competencia Investigativa y Desarrollo Profesional Docente. *Revista Docentes 2.0*, 17(1), 261-270.
<https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.471>

Eirín-Nemiña, R. (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 259-278.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100259>

Ernesto Floresmilo Mejía Ibarra, Digna Vanessa Chulde Morales, Juan Marcelo Campos Ortiz, Edgar Lenin Tipán Alvia, Luis Lenin Fuertes Imbaquingo, & Andrea Belén Tapia Cevallos. (2025). Innovación pedagógica y tecnologías digitales: Un análisis crítico de la literatura reciente. *Revista*

Latinoamericana de Calidad Educativa, 2(3), 62-69.

<https://doi.org/10.70625/rlce/181>

Escuder, C. S., Mínguez, R. T., & Cerezuela, G. P. (2022).

EFFECTIVIDAD DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA. *Educação & Sociedade*, 43, e241333. <https://doi.org/10.1590/es.241333>

Fernández Valdez, D. H. (2025). *Desarrollo profesional en equipos*

directivos: Una revisión de la literatura. Zenodo.

<https://doi.org/10.5281/ZENODO.14853832>

Figueroa Vargas, A. (2019). Innovaciones en la formación inicial

docente y los desafíos para el desarrollo profesional docente.

Revista Saberes Educativos, 2, 103.

<https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.52120>

Gómez, M. I., Naoki, K., & Velásquez-Noriega, P. (2025). Género y

productividad de las publicaciones en ecología en Bolivia: Un análisis de cuatro décadas. *Ecología Austral*, XXX-XXX.

<https://doi.org/10.25260/EA.25.35.2.1.2549>

González Cifuentes, D., & González Pardo, R. (2023). Abordajes de la comunicación organizacional: Un análisis sistemático de la producción académica en Web of Science. *methaodos revista de ciencias sociales*, 11(2), m231102a03. <https://doi.org/10.17502/mrcs.v11i2.612>

González-Rivera, J. A. (2025). Inteligencia Artificial en la Producción y Redacción Científica en Psicología. *Revista Caribeña de Psicología*, e13901. <https://doi.org/10.37226/rcp.v9i1.13901>

Hernández León, N., & Rodríguez-Conde, M.-J. (2024). Inteligencia artificial aplicada a la educación y la evaluación educativa en la Universidad: Introducción de sistemas de tutorización inteligentes, sistemas de reconocimiento y otras tendencias futuras. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 24(78). <https://doi.org/10.6018/red.594651>

Kennedy, A. (2014). Models of Continuing Professional Development: A framework for analysis. *Professional*

Development in Education, 40(3), 336-351.

<https://doi.org/10.1080/19415257.2014.929293>

Latorre Quintana, M., Rivera, Á. A., & Vivas, D. A. (2025).

Investigación traslacional en el currículo de medicina: Una propuesta de reforma desde la práctica docente. Reflexiones sobre la reforma curricular. *Educación Médica*, 26(4), 101051. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2025.101051>

Layton Jaramillo, S. E., Pulido De Castellanos, R., Aguaded

Ramírez, E., & Duarte Velasco, Ó. G. (2024). Evaluación de un modelo de Innovación Pedagógica basado en Comunidades Profesionales de Aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(1), 1-24. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.28014>

León, J., Núñez-Regueiro, F., & Santana-Monagas, E. (2025).

Relaciones recíprocas entre los mensajes docentes que promueven el compromiso y la motivación del alumnado. *Revista de Psicodidáctica*, 30(2), 500165. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2025.500165>

- Liecthi, N., & Sesé, A. (2025). La gestión del talento docente en España. *Revista de Psicodidáctica*, 500175.
<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2025.500175>
- Loján Carrión, M. D. C., Zambrano Solís, M. J., Torres Torres, O. L., Chávez Colcha, A. P., & Villareal Morales, N. J. (2025). Modelo pedagógico mediado por TIC integrando ADDIE y gamificación: Una propuesta para mejorar la investigación educativa. *Revista Científica UISRAEL*, 12(1), 185-201.
<https://doi.org/10.35290/rcui.v12n1.2025.1438>
- López, L., Morales, M., & Navarro, I. (2023). La Gestión de Recursos Humanos en el Sector Educativo y su Impacto en el Desarrollo Profesional Docente: Una Revisión Sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9329-9353. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7632
- Malagón Terrón, F. J., & Graell Martín, M. (2022). La formación continua del profesorado en los planes estratégicos de las universidades españolas. *Educación XXI*, 25(1), 433-458.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.30321>

- Márquez Díaz, J. E. (2021). Tecnologías emergentes, reto para la educación Superior Colombiana. *Ingeniare*, 23, 35-57.
<https://doi.org/10.18041/1909-2458/ingeniare.2.2882>
- Martínez Molina, O. A. (2024). La investigación educativa: Un faro que ilumina el camino hacia la transformación: Educational Research: A Beacon that Illuminates the Path Towards Transformation. *Revista Scientific*, 9(Ed. Esp.), 10-18.
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.E.0.10-18>
- Martínez Sánchez, M. Á., Díaz Herrera, M., Lima Fernández, A. I., Herrera Gómez, M., & Herrera-Viedma, E. (2014). Un análisis bibliométrico de la producción académica española en la categoría de Trabajo Social del «Journal Citation Report». *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(2), 429-438.
https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2014.v27.n2.44662
- Martín-Salinas, C., Parro-Moreno, A. I., & Cid-Galán, M. L. (2015). Utilización de mapas conceptuales como innovación docente

- para el desarrollo de competencias. *Educación Médica*, 16(3), 173-176. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2015.09.004>
- Marzábal, A., Rocha, A., & Toledo, B. (2015). Caracterización del desarrollo profesional de profesores de ciencias. Parte I: Sistemas de representación implícita en la epistemología profesional docente. *Educación Química*, 26(2), 117-126. <https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.04.006>
- Melero, R., Uribe Tirado, A., & Armengou, C. (2023). Conocimiento científico abierto, difusión y acceso a la producción académica. Ideas para un debate. *Hipertext.net*, 27, 1-4. <https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2023.i27.01>
- Mels, C., Lagoa, L., Collazzi, G., & Cuevasanta, D. (2023). Desafíos y oportunidades para la formación continua del profesorado en Uruguay. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3430>
- Miranda Beltrán, S., & Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: Un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista*

Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>

Molina, P., Escobar, J., & Aleman, M. (2025). Tecnologías emergentes y desempeño docente en una escuela profesional universitaria, Perú. *Technological Innovations Journal*, 4(3), 7-18. <https://doi.org/10.35622/j.ti.2025.03.001>

Moncayo Redin, J., Jiménez Contreras, J., & Llerena-Izquierdo, J. (2024). Innovación pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de matemáticas para estudiantes de bachillerato general unificado considerando tecnologías de información y comunicación. *Revista InGenio*, 7(2), 70-84. <https://doi.org/10.18779/ingenio.v7i2.807>

Muñoz Martínez, M., & Garay Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 389-399. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>

Pacheco Olea, L. A. (2025). Tendencias en la Investigación sobre Desempeño y Engagement Docente en Relación con el

Rendimiento Académico Universitario Un Enfoque Bibliométrico. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(2), 1123-1160.
<https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i2.1196>

Palencia Salas, V., Villagrà Sobrino, S., & Rubia Avi, B. (2022). Lagunas en la formación inicial docente en investigación educativa: Un estudio de caso. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 1-21.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13743>

Parrilla, Á. (2021). Pensar el Desarrollo Profesional Docente desde la Investigación: Rutas Participativas e Inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 39-52.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200039>

Pereda-Loyola, R. A., & Duran-Llano, K. L. (2023). La competencia digital docente como un desafío en los entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(2), 467-484. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2887>

- Pozo-Camacho, M. J., Esteves-Fajardo, Z. I., & Baque-Pibaque, L. M. (2023). El desarrollo de habilidades y destrezas en la investigación educativa. *EPISTEME KOINONIA*, 6(11), 109-120. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i11.2425>
- Quijije Véliz, F. S., Loor Cedeño, G. M., Loor Macías, D. G., & Murillo Quimiz, A. R. (2025). La inteligencia artificial como recurso didáctico en la formación docente universitaria en Ecuador. *UNESUM - Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria*, 9(3), 281-292. <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v9.n3.2025.281-292>
- Ramos-Rivadeneira, D. X., & Jiménez-Toledo, J. A. (2023). La innovación desde las tecnologías emergentes para la competitividad empresarial. *Gestión y Desarrollo Libre*, 9(17). <https://doi.org/10.18041/2539-3669/gestionlibre.17.2024.11052>
- Rodríguez Cabrera, S. (2022). Estrategias de evaluación en entornos virtuales de aprendizaje: Una revisión crítica de la literatura.

<https://doi.org/10.62943/nrj.v1n1.2022.1>

Rodríguez Jiménez, A., Miqueli Rodríguez, B., & Dávila Valdés, Y. (2021). Identificación de necesidades de formación continua del profesorado ante las demandas educativas del siglo XXI. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1-32. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.44073>

Rodríguez-Ojeda, F. J., Chinga-Mármol, P. K., Ron-Barahona, V. M., & Salinas-Domínguez, R. (2021). Innovación pedagógica a través del desarrollo profesional docente: Impacto en la calidad educativa [Pedagogical innovation through teacher professional development: Impact on educational quality]. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4(especial), 11-21. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4iespecial.235>

Romero Jiménez, J. D. C., Tumbaco Gabino, J. E., Barragán Camacho, M. J., & Gilces Loor, E. J. (2025). Factores que inciden en la baja producción científica en la educación

superior. Revisión sistemática. *RECIMUNDO*, 9(2), 308-322.

[https://doi.org/10.26820/recimundo/9.\(2\).abril.2025.308-322](https://doi.org/10.26820/recimundo/9.(2).abril.2025.308-322)

Rozo Sandoval, C., & Rueda Ortiz, R. (2023). Educación superior en el contexto de la digitalización: Retos, tensiones y posibilidades pedagógicas. *Nómadass*, 56.

<https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a9>

Rubina-López, A., Lazo-Salcedo, C. A., Bazán-Linares, M. V., & Fermín-Vásquez, C. (2025). La educación en la era digital y virtualización de educación universitaria: Avances, desafíos y tendencias hacia el futuro al 2050. *Innova Science Journal*, 3(4), 208-226. <https://doi.org/10.63618/omd/isj/v3/n4/132>

Rubina-López, A., Lazo-Salcedo, C. A., Lucas-Cabello, A., Bazán-Linares, M. V., & Vasquez-Cipriano, F. (2025). Competencias digitales en la investigación científica universitaria: Tendencias, desafíos y oportunidades. *Innova Science Journal*, 3(3), 151-167. <https://doi.org/10.63618/omd/isj/v3/n3/74>

Ruiz Domínguez, M. Á., & Maggio, M. (2024). EN LA BÚSQUEDA DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EMERGENTE: UNA REVISIÓN SISTÉMICA. *Etic@net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 24(2), 385-408.
<https://doi.org/10.30827/eticanet.v24i2.30566>

Santana Castro, E. K., & Morales Vásquez, E. E. (2025). Programa de Desarrollo Profesional Docente en la Era Digital: Un Análisis Teórico: Professional Teacher Development Program in the Digital Era: A Theoretical Analysis. *Revista Scientific*, 10(35), 257-274.
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.12.257-274>

Suárez, N., Requeiro, R., Urosa, B. M., & Cáceres, M. L. (2021). Evaluación de la docencia universitaria. Tendencias y tensiones fundamentales. *Formación Universitaria*, 14(3), 37-46. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000300037>

- Tapia Peralta, S. R., Cabrera Pinta, S. P., Santín Castillo, N. J., Tandazo Yunga, M. A., & Carrión Cango, J. D. C. (2023). Revolucionando el aprendizaje: Desafíos y oportunidades en la era digital. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 9620-9631. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6858
- Troncoso A., A., Aguayo C., G., Acuña Z., C. C., & Torres R., L. (2022). Creatividad, innovación pedagógica y educativa: Análisis de la percepción de un grupo de docentes chilenos. *Educação e Pesquisa*, 48, e238562. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248238562>
- Universidad Autónoma de Querétaro, Córdova Esparza, D. M., Romero González, J. A., López Martínez, R. E., García Ramírez, Ma. T., & Sánchez Hernández, D. C. (2024). Development of teaching digital competencies through virtual environments: A systematic review. *Apertura*, 16(1), 142-161. <https://doi.org/10.32870/Ap.v16n1.2489>

- Universidad de Los Lagos, Kroff, F. J., Coria, D. F., Universidad de Los Lagos, Ferrada, C. A., & Universidad de Los Lagos. (2024). Inteligencia Artificial en la educación universitaria: Innovaciones, desafíos y oportunidades. *Espacios*, 45(05), 120-135. <https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n05p09>
- Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: Un campo en construcción (Directors and teacher learning communities: a field under construction). *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 87-106. <https://doi.org/10.14244/198271993073>
- Vera Arias, M. J., Coba Rojas, J. C., Saldarriaga Vera, A. A., Vera Vera, J. E., & Mendoza Vega, J. A. (2023). Capacitación Docente para Lograr el Reconocimiento en la Innovación Pedagógica. Revisión Bibliográfica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 796-810. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7769
- Villamar Vásquez, G. I., Carranco Madrid, S. D. P., Jurado Ronquillo, M. C., & Guillén Rodríguez, P. Y. (2025). La educación

superior. Un análisis de la calidad y la relevancia en la formación de los docentes. Una revisión sistemática. *RECIMUNDO*, 9(1), 692-712. [https://doi.org/10.26820/recimundo/9.\(1\).enero.2025.692-712](https://doi.org/10.26820/recimundo/9.(1).enero.2025.692-712)

Wilches-Visbal, J. H., & Castillo-Pedraza, M. C. (2024). Evaluación de la productividad histórica de autores colombianos de odontología en Scopus. *Salud UIS*, 56(1). <https://doi.org/10.18273/saluduis.56.e:24004>



ISBN: 978-9942-7494-3-7

