

REVISTA ANDINA DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS



UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR
Sede Central

ÓRGANO INTERNACIONAL ACADÉMICO DE LA COMUNIDAD ANDINA

Año 3

Nº 4

2026





REVISTA ANDINA
DE INVESTIGACIONES
EN CIENCIAS
PEDAGÓGICAS

UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR (Sede Central)

Revista Andina de investigaciones en Ciencias Pedagógicas:
Año: 3 – N° 4 - 2026

Presidencia del Comité Editorial: Dr. José Luis Gutiérrez Sardán

Comité Editorial/evaluador: (Orden alfabético de apellido)

Dr. Augusto Ballivián Céspedes - *Universidad Andina Simón Bolívar (Sede Central)*

Dra. Ana Sabina Barrios Estrada - *Universidad de Nariño*

Dr. Carlos Bravo Reyes - *Universidad Autónoma Gabriel René Moreno*

Dr. José Antonio Bringas L. - *Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona*

Dra. Mary Flores Barrón - *Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca*

Dra. Nataly Alicia Gantier Limiñani - *Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca*

Dra. Virginia Gonfiantini - *Universidad Nacional de Rosario*

Dr. Grover Alfredo Linares Padilla - *Universidad Andina Simón Bolívar (Sede Central)*

Dra. Liliana Morenza Padilla - *Universidad Autónoma Gabriel René Moreno*

Dra. Ivonne Fabiana Ramírez Martínez - *Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca*

Dr. Leonardo Rodríguez Zoya - *Universidad de Buenos Aires*

Dra. Ana María Verde Retana - *Universidad de Ciencias Pedagógicas*

Dr. Juan Richard Villacorta Guzmán - *Escuela Militar de Ingeniería*

Dr. Mario Yapu Condo - *Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca*

Coordinación General / Editor: M.Sc. Antonio Enrique Durán Pacheco

Soporte informático de plataforma OJS: Ing. Joaquín Saavedra

Diagramación: Jorge Delfin Cuenca Churqui

Redacción y estilo: Lic. Iván Bustillos Zamorano - Lic. María Virginia Ortiz Echazú

DL: 3-3-169-2024

ISSN: 3007-6811 (Edición Impresa)

ISSN: 3008-0754 (Edición On-line)

Impresa en marzo de 2026 en los Talleres Gráficos de la UASB, en Sucre-Bolivia.

Las opiniones y resultados alcanzados por los autores en los artículos científicos de esta revista, tienen carácter individual. Todos los derechos reservados. Se autoriza la reproducción parcial o total del material contenido en esta revista para fines exclusivamente educativos o investigativos, siempre y cuando se especifique la fuente y a los autores.

Contenido

Pág.

- 6 Presentación
José Luis Gutiérrez Sardán
-
- 9 Rendimiento académico y actitudes positivas hacia el estudio: percepciones de estudiantes y docentes universitarios de la Carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte.
Yuraima Yannine de los Ángeles Zambrano Mendoza
- 33 Competencias Docentes para el fortalecimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios
Demetrio Iván Zanafría Herrera
- 73 Dificultades para aprender Álgebra Lineal: un problema cognitivo, pedagógico y afectivo
Iván Agustín Quizhpe Uchuari
- 105 Pedagogía de la Educación Virtual: análisis de las Competencias Digitales de los docentes universitarios
Sylvia Ibeth Tapia Tapia
- 137 Repensar la formación profesional en Comunicación en Ecuador: Pertinencia en la interacción entre Estado, Universidad y Sociedad
Humberto Cuesta-Ormaza

- 171 La Investigación en la Formación del Docente Universitario: una perspectiva crítica.
Katia Lorena Santos Zurita
- 197 Formación Pedagógica y Competencias Didácticas: una mirada a las tensiones percibidas por docentes en Ecuador
Julia Elizabeth Mendieta León
- 235 Aplicación de las TIC en la formación docente de la Carrera de Educación Básica en Ecuador
Jaime Efrén Chillogallo Ordóñez
-

253 Convocatoria para postular artículos.

259 Parámetros y criterios de evaluación de los artículos postulados.

PRESENTACIÓN

Nos complace presentar a la comunidad académica internacional el cuarto número de la Revista Andina de Investigaciones en Ciencias Pedagógicas (Año 3, Nº4) de la Universidad Andina Simón Bolívar – Sede Central (UASB), como una publicación que reafirma el compromiso con la producción y difusión del conocimiento.

Esta nueva edición tiene un significado especial, porque marca un hito en el camino trazado hacia los estándares internacionales de indexación previstos para las revistas científicas. Este desafío de producción y difusión que inició hace más de dos años, responde a las políticas institucionales de la UASB, orientadas a atender las necesidades investigativas de los Estados y las sociedades.

Una revista científica de estas características requiere seguir rigurosos procesos de calidad, periodicidad, visibilidad, integridad académica, arbitraje, internacionalización de contenidos y otros que son exigidos por las agencias de acreditación editorial.

En estos cuatro números semestrales, la Revista Andina de investigaciones en Ciencias Pedagógicas ha fortalecido sistemáticamente su sistema editorial. Estos esfuerzos la posicionan como un espacio confiable y de prestigio para la difusión del conocimiento producido en la región andina, con proyección, visibilidad e impacto internacional en las redes de producción académica.

La investigación educativa que promovemos no solo cumple una función académica, sino también de vinculación con las realidades y necesidades sociales, económicas y políticas de Latinoamérica, además de contribuir a la democratización del acceso al conocimiento y el tratamiento científico de las problemáticas locales, nacionales y regionales.

Estamos satisfechos por haber alcanzado esta primera etapa, pero no podemos dejar de tomar en cuenta que aún se tiene por delante

desafíos significativos, como son los procesos de indexación internacional, las acreditaciones, la sostenibilidad de la revista, la mejora constante del sistema editorial, la adaptación a las nuevas tecnologías y el reto de participar de un entorno globalizado.

Sin embargo, estamos seguros que estos desafíos también representan oportunidades para innovar, para fortalecer alianzas estratégicas y para consolidar una cultura institucional orientada hacia la calidad.

Finalmente, resulta indispensable expresar reconocimiento al equipo que hace posible esta revista: los pares evaluadores, la coordinación y edición general, el soporte informático, los revisores, los diagramadores y administrativos que trabajan permanentemente para alcanzar este resultado.

Dr. José Luis Gutiérrez Sardán

RECTOR

UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR - SEDE CENTRAL

ÓRGANO INTERNACIONAL ACADÉMICO DE LA COMUNIDAD ANDINA

RENDIMIENTO ACADÉMICO Y ACTITUDES POSITIVAS HACIA EL ESTUDIO: PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES Y DOCENTES UNIVERSITARIOS DE LA CARRERA PEDAGOGÍA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Academic performance and positive attitudes towards study: perceptions of university students and teachers of pedagogy in physical activity and sports

DOI: <https://doi.org/10.69633/0mb4x004>

Recibido: 25/02/2026 Aceptado: 16/03/2026

*Yuraima Yannine de los Ángeles Zambrano Mendoza

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7732-5685>

Universidad Nacional de Loja
yuraima.zambrano@unl.edu.ec

RESUMEN

La actitud positiva hacia el estudio es un factor fundamental para el rendimiento académico, y la educación superior no escapa a ello: por lo general los estudiantes inician con motivación, pero va disminuyendo a lo largo de la carrera. El objetivo de esta investigación es analizar las percepciones de estudiantes y profesores universitarios de la Carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte de una institución de educación superior ecuatoriana, bajo el enfoque cuantitativo con diseño no experimental transversal.

Los resultados evidenciaron que la actitud positiva del estudiante, en combinación con el acompañamiento académico de los docentes, impacta de manera positiva en el rendimiento académico. Se concluye que existe una

* Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Psicología Infantil y Educación Parvularia; Máster Universitario en Psicopedagogía y Magister en Educación Básica. Se desempeña como docente universitaria en grado y posgrado, directora de trabajos de titulación e integrante del par académico revisor en la Facultad de la Educación, el Arte y la Comunicación de la Universidad Nacional de Loja. Doctoranda en Ciencias Pedagógicas de la Universidad Andina Simón Bolívar – Sede Central.

correlación entre la actitud positiva hacia el estudio, el acompañamiento y el rendimiento académico, destacando la importancia del acompañamiento en el fomento de la actitud positiva y la mejora del quehacer académico. Entre las sugerencias resalta la necesidad de desarrollar investigaciones longitudinales que evalúen esta correlación en diversos momentos.

Palabras clave: *educación superior, actitud positiva, rendimiento académico, acompañamiento académico.*

ABSTRACT

A positive attitude towards studying is a fundamental factor for academic performance, and higher education is no exception: generally, students start with motivation, but it decreases over the course of their studies. The objective of this research is to analyze the perceptions of students and university professors of the Physical Activity and Sports Pedagogy program at an Ecuadorian higher education institution, using a quantitative approach with a non-experimental cross-sectional design. The results showed that a student's positive attitude, combined with the academic support of teachers, positively impacts academic performance. It is concluded that there is a correlation between a positive attitude towards studying, support, and academic performance, highlighting the importance of support in fostering a positive attitude and improving academic work. Among the suggestions, the need to develop longitudinal studies that evaluate this correlation at different times stands out.

Keywords: *higher education, positive attitude, academic performance, academic support.*

INTRODUCCIÓN

La actitud positiva hacia el estudio constituye un factor fundamental en el rendimiento académico del estudiantado, en cualquier nivel educativo, porque transforma la obligación en motivación intrínseca, con el fomento de hábitos consistentes y resiliencia ante los desafíos del día a día. En el caso de la educación y en áreas prácticas como la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte, esta disposición inicial suele ser muy entusiasta, aunque con el tiempo disminuye por diversos factores; un declive que, sin embargo, se puede revertir con estrategias orientadas al reconocimiento de logros que reduzcan la apatía, consiguiendo no solo mejores calificaciones sino egresados más comprometidos con su profesión.

Hablar sobre actitud positiva hacia el estudio y su impacto en el rendimiento académico implica comprender ambos constructos. En torno a la primera, Malca et al. (2023) la definen como un estado mental predispuesto, cargado de efecto favorable, el pensamiento constructivo y optimista que actúa como impulsor intrínseco del rendimiento académico, mediado por factores extrínsecos como calidad educativa y planes de estudio; al respecto, Inlago (2023) vincula esta actitud a estrategias motivacionales que mejoran el aprendizaje.

En relación al rendimiento académico, en esta investigación se asumió lo planteado por Grasso (2020), quien define a este rendimiento como el desempeño evaluado de los estudiantes en el ámbito académico, directamente relacionado con la capacidad cognitiva, el esfuerzo personal y la calidad de la formación docente recibida; en este sentido, mientras más altos son los resultados obtenidos por los estudiantes, mayor evidencia del logro educativo, lo que constituye un reflejo en el que convergen las competencias de los estudiantes y las

estrategias pedagógicas efectivas empleadas por el docente para generar aprendizajes significativos en el hecho académico.

En los últimos años, diversas investigaciones internacionales confirman la relación entre actitud positiva hacia el estudio y rendimiento académico; al respecto, Villar-Sánchez et al. (2022) identificaron en estudiantes de ingeniería en Chile que la motivación intrínseca, la metodología docente activa y la percepción de utilidad de las asignaturas actúan como predictores clave de actitudes favorables, las cuales median de manera positiva en el rendimiento académico de los estudiantes.

En este mismo orden de ideas, Mandujano y Meléndez (2022) demostraron en Perú una correlación significativa y moderada entre actitudes positivas hacia el estudio en formación inicial y un rendimiento académico de nivel aceptable o superior, reforzando la idea de que la disposición del estudiante hacia el estudio favorece los logros sostenidos. Mantilla-Ojeda y Mogollón-Canal (2025) identificaron factores psicosociales internos y externos que influyen en el rendimiento académico de estudiantes universitarios, concluyendo que dicho desempeño depende de un abordaje integral de variables psicosociales que están más allá de lo académico; entre estas variables destacan “la motivación, el compromiso, la responsabilidad, la autoestima, la persistencia, la regulación emocional, la vocación, la superación personal, la disciplina y el autoconcepto” (p. 63), que no son más que los elementos de la actitud positiva que plantea Malca et al. (2023) e Inlago (2023).

En relación a los estudios en Ecuador, destacan las investigaciones de Esparza et al. (2020) y de Borja et al. (2021), quienes enfatizan en los factores socioeconómicos, familiares y académicos como determinantes del rendimiento académico

universitario, por lo que proponen una mediación pedagógica y repensar currículos para contrarrestar desafíos psicosociales. Por otro lado, Gómez y Bowen (2025) desarrollaron una investigación con el objetivo de diagnosticar las causas del bajo rendimiento académico y su impacto en la deserción estudiantil; los resultados evidenciaron que la desmotivación, el insuficiente apoyo académico-institucional y las redes débiles entre estudiantes son factores clave que impactan de manera negativa en el rendimiento académico y elevan la tasa de deserción.

En el caso de la institución de estudio que alberga a la carrera Pedagogía de la Actividad Física y Deporte (de la cual se mantiene el anonimato para salvaguardar la seguridad de la muestra), se observó que sus estudiantes comienzan los estudios de manera muy entusiasta, con mucha motivación y con buen rendimiento académico; pero a medida que avanzan en los ciclos de la carrera, dicho rendimiento va disminuyendo y en muchos casos desertan; por ello, surge la necesidad de conocer las percepciones de estudiantes y profesores en torno a este tema.

Así, el presente estudio tiene como objetivo analizar las percepciones de estudiantes y profesores universitarios de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte de una universidad ecuatoriana, sobre la actitud positiva hacia el estudio y su relación con el rendimiento académico; esta investigación, al sistematizar dichas percepciones intenta llenar vacíos en la literatura sobre el tema, la cual, por lo demás, otorga prioridad a los análisis y postulados teóricos sobre las voces empíricas de los actores educativos: estudiantes y profesores.

Esta investigación se justifica por la necesidad urgente de sistematizar las percepciones de dichos actores educativos frente a la disminución progresiva de la motivación inicial que genera deserción y bajo rendimiento académico; desde el ámbito académico-pedagógico, la indagación aporta evidencia que posibilitaría el diseño de estrategias de acompañamiento que optimicen hábitos y metodologías de docentes y estudiantes y, psicosocialmente visibiliza cómo la actitud positiva influye de manera directa en el bienestar emocional y la permanencia estudiantil.

MÉTODOS

La presente investigación se desarrolló bajo el paradigma positivista con un enfoque cuantitativo, porque se apoyó en la recopilación de datos cuantificables; y con un diseño no experimental transversal, porque no se manipularon deliberadamente las variables, sino que se miden y analizan tal como ocurren en su contexto natural, en un único momento o punto específico en el tiempo, porque su propósito principal es describir las características, incidencia o relación entre variables en un momento determinado (Hernández et al., 2014).

La investigación se llevó a cabo, como ya se dijo, en una universidad ecuatoriana en la que se imparte la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte; la población estudiantil de esta carrera para el momento de la investigación era 1.200 estudiantes y 12 docentes distribuidos en diferentes ciclos. Se utilizaron dos tipos de muestra: muestreo censal en el caso de los docentes y muestreo aleatorio con los estudiantes; fueron seleccionados 211 alumnos (57 mujeres y 154 varones), de diferentes ciclos de la carrera, lo que representó el 17.6% de la población total de la carrera. Para recolectar la información

se trabajó con encuestas y cuestionarios, se aplicaron dos interrogatorios con la escala de Likert, uno para docentes y otro para los estudiantes del contexto investigativo.

El cuestionario dirigido a los estudiantes constaba de cinco partes: a) datos sociodemográficos; b) Dimensión 1: Motivación y Actitud hacia el Estudio; c) Dimensión 2: Percepción del Apoyo Docente y Acompañamiento Pedagógico; d) Dimensión 3: Impacto del Acompañamiento en el Rendimiento Académico; y e) Dimensión 4: Uso de Recursos y Estrategias de Aprendizaje. El de docentes también fue dividido en cinco secciones: a) datos sociodemográficos; b) Dimensión 1: Implementación del Acompañamiento Pedagógico; c) Dimensión 2: Actitud del Estudiante Hacia el Estudio; d) Dimensión 3: Impacto del Acompañamiento en el Rendimiento Académico; y e) Dimensión 4: Innovación y Tecnología en el Acompañamiento Pedagógico.

La investigación tuvo cuatro momentos: a) revisión documental y definición del problema, que permitió formular, definir y delimitar el problema, además de identificar la metodología; b) diseño, validación y confiabilidad de los instrumentos, cuando una vez diseñados fueron sometidos a juicio de expertos y se evaluó su validez mediante análisis factorial exploratorio con comunalidades $0.74-0.97 > 0.5$ que, según Rúa-Rodríguez et al. (2022), son apropiadas, y la confiabilidad con Alfa de Cronbach de $0.887-0.889$ en el instrumento de estudiantes y $0.957-0.958$ en el de docentes, ambos procesos en SPSS 26; c) aplicación de instrumentos, una vez que los cuestionarios fueron validados, se aplicaron a las muestras mencionadas; y d) Interpretación de resultados y hallazgos, mediante el análisis estadístico descriptivo e inferencial en SPSS 26.

RESULTADOS

Los resultados se presentan en tres partes: la primera corresponde a la descripción sociodemográfica de las muestras, tanto de estudiantes como de docentes; la segunda, a los hallazgos en las dimensiones evaluadas del instrumento de los estudiantes; y, la tercera, a los resultados en las dimensiones evaluadas del cuestionario aplicado a los docentes.

Datos Sociodemográficos de la Muestra

El cuestionario aplicado a estudiantes y docentes estuvo orientado a conocer los datos sociodemográficos de género, edad, número de miembros en el hogar, carrera universitaria y año que cursa (docentes en formación), y formación académica y profesional (docentes), con el propósito de conocer el perfil de los encuestados. Los hallazgos obtenidos se presentan de manera sintetizada en la Tabla 1.

Tabla 1
Información sociodemográfica de la muestra

Variable	Categoría	Estudiantes (n=211) f	%	Docentes (n=12) f	%
Género	Masculino	154	73,0	9	75,0
	Femenino	57	27,0	3	25,0
Edad	25-34	209	99,1	5	41,7
	35-44	2	0,9	3	25,0
	45-54	0	0,0	3	25,0
	55+	0	0,0	1	8,3
Miembros hogar	1	9	4,3	3	25,0
	2	17	8,1	0	0,0
	3	37	17,5	6	50,0
	4+	148	70,1	3	25,0
Información académica de los docentes en formación					
Carrera de los estudiantes: Pedagogía Act. Física	211	100	Año que cursan los estudiantes	1er	25,1
				2do	30,3
				3er	25,6
				4to	15,6
				5to	3,4
Información académica y profesional de los docentes					
Nivel académico			Experiencia profesional		
Licenciatura	0	0,0	<5 años	6	50,0
Maestría	11	91,7	5-10 años	3	25,0
Doctorado	1	8,3	11-20	2	6,7
			>20	1	8,3

Nota: Elaboración propia a partir de los datos sociodemográficos de estudiantes y docentes

En la Tabla 1 se expone, en frecuencias, las características sociodemográficas y académicas de los estudiantes y docentes de la muestra. En relación a los alumnos, se pudo conocer que: a) en género, tres cuartos, el 73%, eran varones, y solo 27% mujeres; b) en edad, como era de esperar, casi todos (99,1%) estaban entre 25 y 34 años y solo el 0,9 (dos personas) entre 35 y 44 años; c) el 100% cursa la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte; d) en el ciclo, año de estudio, es notoria la disminución a partir del tercer año; los estudiantes eran: el 25.1% de 1er. año, el 30.3% de 2do. año, el 25.6% de 3er. año, el 15.6% de 4to. año y solo el 3.4% de 5to. Año, y e) sobre el número de miembros en el hogar, se trataba de jóvenes de familias numerosas: el 70% vivía en hogares con 4

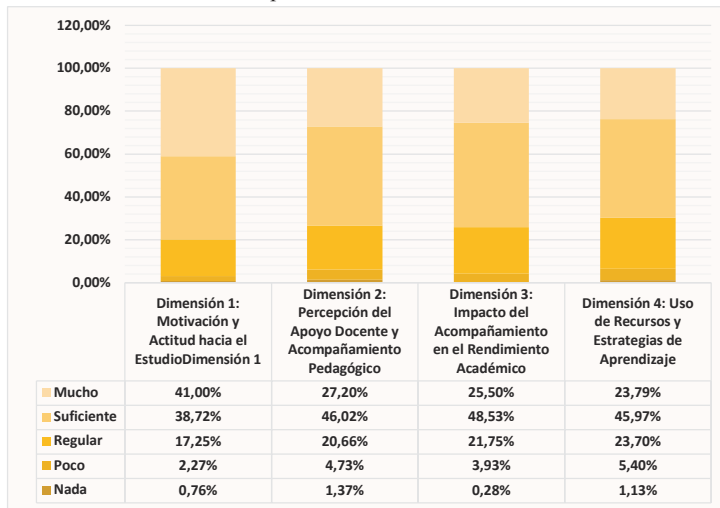
o más miembros, 17.5% en hogares de 3 miembros, el 8.1% en hogares de 2 miembros y solo 4,3% en hogares de 1 miembro.

En cuanto a los docentes, los rasgos sociodemográficos fueron: a) en género, nuevamente la mayoría masculina abrumadora: el 75% eran varones y apenas el 25% mujeres; b) en edad, no deja de ser llamativo que buena parte son profesores jóvenes: el 41.67% estaba entre 25 y 34 años, 25% entre 35 y 44 años otro 25% entre 45 y 54 años y solo 8.33% con 55 años o más; c) en el nivel académico, es significativo el predominio de la formación a nivel de maestría, el 91.67% tenía este grado, aunque el 8.33% contaba con doctorado y 0% de docentes solo con licenciatura; d) en cuanto a la experiencia docente en educación superior, llama la atención que el 50% tenía menos de 5 años de experiencia en docencia, el 25% de 5 a 10 años, el 6,67% de 11 a 20 años y apenas el 8,33% con más de 20 años de docencia; y e) acerca del número de miembros en el hogar, otra vez la familia relativamente numerosa: 25% vivía en hogares con cuatro o más integrantes, el 50% en viviendas de tres miembros, el 0% en domicilios de dos, y el 25% en hogares unipersonales. Los resultados evidencian un perfil docente diverso en sus características sociales y académicas, pero con una alta formación académica.

Resultados del instrumento aplicado a estudiantes

La escala de Likert aplicada a estudiantes y docentes daba la posibilidad de elegir entre nada, poco, regular, suficiente y mucho para evaluar las dimensiones adelantadas en la parte del método. Los estudiantes expresaron su percepción de la importancia que para ellos tiene: a) su motivación y actitud hacia el estudio; b) el apoyo del docente y su acompañamiento pedagógico; c) el acompañamiento docente para el rendimiento académico; y, d) el uso de recursos y estrategias de aprendizaje.

Figura 1.
Resultados del instrumento aplicado a estudiantes



Nota: Elaboración propia a partir de los resultados de las dimensiones evaluadas en los estudiantes.

En la Figura 1, en la dimensión 1, respecto a cuán importante ve su motivación y actitud hacia el estudio para su dedicación, concentración y esfuerzo en su aprendizaje, el 0,76% percibe este aspecto como nada importante, el 2,27% como poco importante, el 17,25% le da una relevancia regular, el 38,72% la considera suficientemente importante y 41,00% restante la percibe como de mucha importancia.

Los resultados obtenidos en esta dimensión concuerdan con Fishbein y Ajzen (1980) en relación a cómo las creencias y evaluaciones forman actitudes positivas en el estudiantado, y con Escamilla y Guzmán (2020) que relieván la importancia del acompañamiento pedagógico a través del uso de estrategias cognitivas y *metacognitivas*, porque estas fortalecen la motivación y el desempeño estudiantil, y con Mandujano y Meléndez (2022), quienes confirman que existe una correlación

significativa entre actitud positiva y rendimiento académico de los estudiantes.

La dimensión 2 estuvo destinada a evaluar la percepción de los estudiantes sobre el apoyo, las estrategias y los recursos brindados por los docentes y la institución para facilitar su proceso de aprendizaje, permitiendo analizar cómo las tutorías, la retroalimentación, el soporte emocional y la disponibilidad de recursos impactan en los hábitos de estudio, la motivación y el rendimiento académico; los hallazgos fueron que el 1,37% considera que esta efectividad estaba en nada, el 4,7% en un nivel “poco”, el 20,66% la valora como regular, 46,02% como suficiente y 27,20% en mucho.

Los resultados concuerdan con lo planteado por Arteaga y Tola (2025), quienes destacan que el acompañamiento pedagógico refuerza el papel del docente como mediador del aprendizaje, impactando de manera directa en la motivación y autonomía de los estudiantes, Al respecto, autores como Larico et al. (2022) y Yana et al. (2024) confirman que la tutoría y el acompañamiento pueden optimizar la calidad educativa y el rendimiento académico de los estudiantes.

En la dimensión 3 se midió la percepción de los estudiantes en torno al efecto que tuvo el acompañamiento que les brindaban los docentes y la institución en su rendimiento académico; al respecto, el 0,28% afirma que este acompañamiento no tiene nada de impacto, 3,93% que tiene poco impacto, 21,75% que el impacto es regular, el 48,53% que impacta de manera suficiente y el 25,50% restante que tiene mucho impacto.

Estas respuestas coinciden con lo planteado por Fuentes y Romero (2002) en su modelo Teórico Cuantitativo, cuando destacan cómo las intervenciones directas pueden influir

positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes, tesis que concuerda con lo planteado por Yana et al. (2024), que afirman que la tutoría sistemática e individualizada potencia el desempeño estudiantil, mientras que Mantilla-Ojeda y Mogollón-Canal (2025) argumentan que para mejorar el impacto del acompañamiento académico es de vital importancia integrar variables psicosociales, como la autoestima, el manejo del estrés y del entorno familiar, de manera de lograr un efecto verdaderamente significativo en el estudiantado.

Y la cuarta dimensión, orientada a medir cómo los estudiantes perciben la disponibilidad y el aprovechamiento de diversos materiales y herramientas, y cómo esto facilita su quehacer académico. el cuestionario arrojó que el 1,13% considera que esta disponibilidad y aprovechamiento está en el nivel de nada, el 5,40% en el nivel de poco, el 23,70% en regular, el 45,97% en suficiente y el 23,79% en mucho.

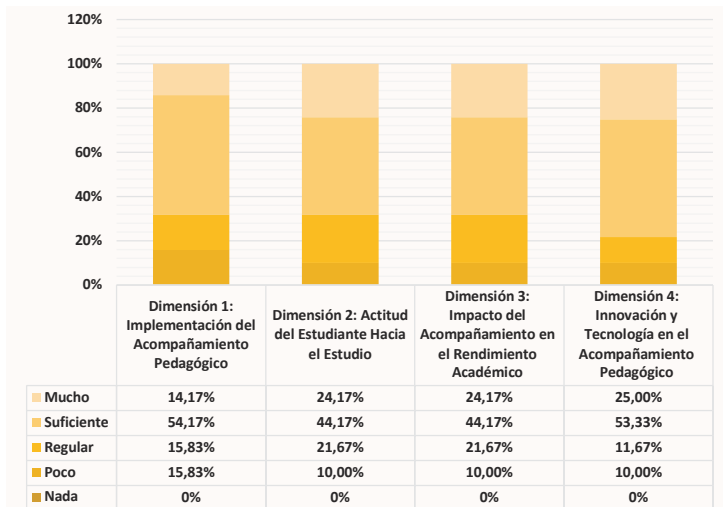
Los resultados de esta dimensión ratifican lo planteado por Arteaga y Tola (2025), que afirman que el acompañamiento académico efectivo va más allá del aula, porque trasciende hacia el apoyo emocional y el aprendizaje autónomo y, por ende, hacia un quehacer académico más significativo; en este sentido, tal y como plantea Tomalá et al. (2023) en su Modelo RC4, el acompañamiento pedagógico debe ser visto de manera integral, apoyado en el uso de estrategias de integración, de guías didácticas y herramientas tecnológicas, destacando la importancia de la innovación y la adaptabilidad según las necesidades del estudiantado.

Resultados del instrumento aplicado a docentes

Como ya se adelantó en el apartado del método, el cuestionario aplicado a docentes recogió las percepciones que tienen sobre: a) la implementación del acompañamiento pedagógico; b) la actitud del estudiante hacia el estudio; c) el impacto del acompañamiento en el rendimiento académico, y d) la incidencia de la innovación y la tecnología en el acompañamiento pedagógico. Los resultados obtenidos se presentan en la Figura 2.

Figura 2.

Resultados del instrumento aplicado a docentes



Nota: Elaboración propia

En la figura 2 se observa que la percepción de los docentes sobre la implementación del acompañamiento pedagógico en la institución contexto de estudio, el 0% considera que este acompañamiento está en el nivel de nada, el 15,83% en poco, otro 15,83% en regular, el 54,17% en suficiente y el 14,17% en mucho.

Sobre estos resultados, Moreno et al. (2020) y Escamilla y Guzmán (2020) enfatizan en la importancia de contar con programas académicos que apoyen a los estudiantes a fomentar su motivación y, por ende, la optimización de su rendimiento académico; coincidiendo con lo expresado por Cano (2024), que destaca que la efectividad del acompañamiento académico depende del compromiso institucional, la formación continua y la superación de obstáculos por parte del profesorado, el personal administrativo y la institución.

La dimensión 2 estuvo orientada a medir la percepción de los docentes sobre la actitud estudiantil hacia el estudio; al respecto, 0% de los docentes considera que esta actitud está en nada, el 10% estima que es poca, el 21,67% la percibe como regular, el 44,17% como suficiente y el 24,17% restante como mucha.

Los resultados de esta dimensión coinciden con lo expresado por Fishbein y Ajzen (1980), quienes afirman que las creencias y evaluaciones internas impactan en la formación de una actitud positiva hacia el estudio por parte de los estudiantes, destacando además que este es un constructo dinámico, que puede ser modificado a través de intervenciones pedagógicas adecuadas; en este mismo orden de ideas, Mandujano y Meléndez (2022) apuntan que existe una correlación moderada entre actitudes positivas y rendimiento académico y sugiere que fortalecer el compromiso y la motivación en los estudiantes debe ser prioridad entre los docentes.

Con la dimensión 3 se procuró medir la percepción de los docentes en torno al impacto del acompañamiento pedagógico en el rendimiento académico del estudiantado, entendiendo esto como un aspecto clave para evaluar la efectividad de

las estrategias educativas implementadas; al respecto, el 0% indica que este impacto está en el nivel de nada, el 10,00% en poco, el 21,67% en regular, el 44,17% en suficiente y el 24,17% en mucho.

Estos resultados concuerdan con lo planteado por Fuentes y Romero (2002), que destacan la necesidad de contar con indicadores claros y un seguimiento sistemático para evaluar la efectividad de las intervenciones pedagógicas implementadas; y también ratifican lo expresado por Rico y Gaytán (2022), que resaltan cómo los programas integrales de acompañamiento académico tienen un impacto positivo en el éxito de los estudiantes en su quehacer formativo; del mismo modo, autores como McClelland (1961) y Bandura (1977) ya a finales del siglo pasado habían enfatizado en la idea de que el acompañamiento académico fomenta la confianza y la motivación en el estudiante.

Y sobre la dimensión 4, enfocada a evaluar desde la visión de los docentes cómo la integración de herramientas digitales y estrategias innovadoras impacta en el proceso educativo, los resultados arrojaron que el 0% estima que este impacto está en el nivel de nada, el 10,00% en poco, el 11,67% en regular, 53,33% en suficiente y el 25,00% en mucho.

Acerca de dichos resultados, es oportuno mencionar a autores como Arteaga y Tola (2025), que destacan que la incorporación de recursos tecnológicos es de vital importancia en la creación de entornos de aprendizaje adaptados a las necesidades actuales, es decir, más dinámicos e interactivos, porque facilitan el acceso, la comunicación y un seguimiento personalizado. En este mismo orden de ideas, Tomalá et al. (2023) destacan la importancia de la adaptabilidad e innovación tecnológica para

responder a las necesidades individuales, tanto de docentes como de estudiantes.

DISCUSIÓN

Los resultados presentados evidencian una percepción mayoritaria de aprobación, tanto de estudiantes como de docentes, de la actitud positiva hacia el estudio y su impacto en el rendimiento académico. En el caso de los estudiantes, en la dimensión de Motivación y Actitud hacia el Estudio se obtuvo que la mayoría, 79.72%, la considera como suficiente o de mucha importancia, situación que se alinea con lo planteado por Fishbein y Ajzen (1980), que explican cómo las creencias forman actitudes positivas que, a su vez, impulsan una mejor dedicación y esfuerzo, idea que es reforzada por Escamilla y Guzmán (2020) y Mandujano y Meléndez (2022), que confirman que las estrategias de acompañamiento fomentan la motivación y, por ende, un mejor rendimiento académico.

En el caso de las percepciones de los estudiantes, en relación al apoyo docente se destaca el rol del acompañamiento en hábitos de estudio; al respecto, autores como Arteaga y Tola (2025) respaldan esta idea porque resaltan la importancia del docente como mediador, que fomenta autonomía y motivación, coincidiendo con lo planteado por Larico et al. (2022) y Yana et al. (2024), que destacan la importancia de las tutorías en la optimización de la calidad educativa.

Asimismo, los estudiantes destacaron el Impacto del Acompañamiento, coincidiendo con lo planteado por Fuentes y Romero (2002) y Yana et al. (2024), que promueven tutorías individualizadas. En relación al uso de los recursos, los estudiantes indicaron que impactan de manera positiva en el rendimiento académico, confirman que el acompañamiento académico va más allá de una mera clase, porque de acuerdo

a lo planteado por Arteaga y Tola (2025) y el Modelo RC4 de Tomalá et al. (2023), la integración de guías didácticas y tecnologías adaptadas repercute positivamente en la actitud del estudiante y su rendimiento.

En torno a las percepciones de los docentes en relación a la Implementación del Acompañamiento, se registró un porcentaje positivo, ratificando lo propuesto por Moreno et al. (2020), Escamilla y Guzmán (2020) y Cano (2024) en torno a su efectividad; pero también es oportuno mencionar que dicha efectividad dependerá en gran medida del compromiso institucional; asimismo, los docentes indicaron que la actitud estudiantil impacta positivamente en el rendimiento, en concordancia con lo planteado por Fishbein y Ajzen (1980) y Mandujano y Meléndez (2022); también es importante mencionar que de acuerdo a lo planteado por los autores, esta actitud positiva por parte del estudiante es mejorable y va depender de diversos factores, entre ellos, el apoyo que reciba de los docentes y de la institución.

Estos hallazgos confirman una relación consistente entre actitud positiva, acompañamiento y rendimiento académico estudiantil, superando descripciones aisladas al integrar percepciones de los dos actores involucrados en el hecho educativo: estudiantes y docentes ecuatorianos. Las convergencias dimensionales en la motivación en ambas muestras enfatizan la importancia de un acompañamiento pedagógico integral, apoyado incluso con recursos de innovación tecnológica, tal y como propone Tomalá et al. (2023), fortaleciendo modelos previos, como el de Fishbein y Ajzen (1980), lo que aporta a la literatura académica percepciones cuantificadas que demandan políticas en materia de acompañamiento académico.

Conclusiones

Se concluye que de acuerdo a las percepciones de estudiantes y docentes, existe una correlación favorable entre la actitud positiva hacia el estudio y el acompañamiento académico en el rendimiento académico, porque tanto estudiantes como docentes coinciden en que la motivación intrínseca, el apoyo docente sistemático y el uso innovador de recursos tecnológicos fortalece los hábitos de estudio, concentración y esfuerzo autónomo, confirmando una relación consistente entre actitudes favorables y desempeño, destacando la necesidad de intervenciones integrales, que trasciendan el aula tradicional de la educación superior ecuatoriana.

En este sentido, se recomienda a las Instituciones de Educación Superior fortalecer los programas académicos, basados en tutorías sistemáticas e individualizadas en la institución, a través de la integración, de la retroalimentación continua y el apoyo y soporte emocional al estudiantado, para elevar su motivación; asimismo, se recomienda a las IES la implementación de programas de formación continua en materia de acompañamiento académico, el fomento de entornos interactivos que respondan a necesidades específicas del estudiantado y se recomienda a los docentes la priorización de estrategias *metacognitivas* y recursos digitales adaptados, que amplíen su disponibilidad más allá del aula, para potenciar el aprovechamiento autónomo.

Entre las principales limitaciones de esta investigación, destacan: a) su alcance contextual limitado a una sola institución ecuatoriana de educación superior y específicamente a la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte, lo que podría limitar la generalización de los resultados a otras regiones o disciplinas; b) el diseño cuantitativo basado en encuestas de

autopercepción que pudiera ser susceptible a sesgos y carentes de análisis cualitativos profundos para explorar causalidades y c) el enfoque longitudinal impide evaluar cambios temporales o impactos a largo plazo del acompañamiento, la actitud hacia el estudio y el rendimiento académico.

En este sentido, futuras investigaciones podrían estar orientadas a: a) al desarrollo de estudios longitudinales que midan la evolución de estas percepciones a lo largo de la carrera y su correlación directa con calificaciones reales; b) al análisis de intervenciones experimentales de acompañamiento pedagógico en otras disciplinas y contextos, permitiendo la comparación entre diferentes realidades ecuatorianas y c) a la investigación del rol de variables psicosociales, tales como el estrés y la autoestima, en la mediación entre actitud positiva y rendimiento.

REFERENCIAS

- Arteaga, A., y Tola, J. (2025). *Acompañamiento docente a través de experiencias en la formación universitaria* [Trabajo de graduación, Universidad del Azuay]. Repositorio Institucional Universidad del Azuay. <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/11420>
- Cano, E. (2024). *La pedagogía del acompañamiento en el ámbito universitario: Percepciones de los estudiantes sobre las acciones de acompañamiento de una universidad privada de Bogotá* [Tesis de especialización, Universidad El Bosque]. Repositorio Institucional de la Universidad El Bosque.
- Escamilla Abril, B. A., y Guzmán Torres, L. T. (2020). Impacto del Programa de Acompañamiento para el Aprendizaje (PAA) para estudiantes universitarios. *Congresos CLABES*, 1103–1112. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2721>

- Esparza-Paz, F. F., Sánchez-Chávez, R., Esparza-Zapata, S., Esparza-Zapata, E., y Villacrés-Lara, Á. (2020). Factores de rendimiento académico en estudiantes universitarios, componentes de calidad de la educación superior: Estudio de caso Facultad de Administración de Empresas, Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. *Innovaciones Educativas*, 22(33), 46–61. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.2893>
- Fishbein, M., y Ajzen, I. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Prentice-Hall.
- Fuentes, S. y Romero, G. (2002). *Rendimiento Académico a Nivel Universitario*. Caracas, Mimeo. UCV.
- Gómez, R., & Bowen, S. (2025). Diagnóstico del bajo rendimiento y su relación con la deserción. *Revista Educación Superior Ecuador*, 12(1), 45–60. <https://doi.org/10.12345/gomez.bowen.2025>
- Grasso Imig, P. (2020). *Rendimiento académico: un recorrido conceptual que aproxima a una definición unificada para el ámbito superior*. *Revista de Educación*, 11(20), 87–102. <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/1421>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Larico, E., Sarmiento, I., Ruiz, M., Tarazona, S., y Tribeño, W. (2022). *El acompañamiento pedagógico y su contribución al desarrollo de las competencias profesionales en los docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica del Perú* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica del Perú]. Repositorio Institucional de la UTP. https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/5211/E.Larico_I.Sarmiento_M.Ruiz_S.Tarazona_W.Tribe%C3%B1o_Trabajo_de_Investigacion_Maestria_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Malca Hernández, M., Díaz Vásquez, E., y Leiva Arévalo, E. C. (2023). Relación entre nivel de conocimientos y actitud sobre primeros auxilios en docentes de una institución educativa, San Martín. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 3465–3481. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5584

Mandujano, J., y Meléndez, R. (2022). *Las actitudes hacia el estudio y el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación de la Universidad Nacional de Ancash “Santiago Antúnez de Mayolo” [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Ancash “Santiago Antúnez de Mayolo”]. Repositorio Institucional de la UNDAC.* <http://45.177.23.200/handle/undac/3090>

Mantilla-Ojeda, F. Y., y Mogollón-Canal, O. M. (2025). Factores psicosociales y desempeño académico en estudiantes de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana: Universidad de Pamplona. *Perspectivas*, 10(1), 53–66. <https://doi.org/10.22463/25909215.5109>

McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.

Moreno, A., Díaz, M., y Torres, J. (2023). Longitudinal analysis of motivational trajectories. *Learning and Instruction*, 82, 101723. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101723>

Rico, M., & Gaytán Ramírez, O. (2022). Modelos predictivos del rendimiento académico: Aplicaciones del aprendizaje automático en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (30), 1–10. <https://doi.org/10.24215/18509959.30.e04>

Rúa-Rodríguez, G., Cabero-Almenara, J. y López-Martínez, A. (2022). Importancia social de la validación de un instrumento para la medición de la competencia digital del profesorado Universitario. *Luz*, 21(1), 4-12. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1814-151X2022000100004&lng=es&tlng=es.

- Tomalá, C., Solórzano, E., & Vélez, R. (2023). Modelo RC4 para el acompañamiento pedagógico: innovación y mejora del desempeño docente. *Revista Científica Arbitrada de Investigación Educativa*, 7(2), 45–62. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7883421>
- Villar-Sánchez, P., Arancibia-Carvajal, S., Robotham, H., y González, F. (2022). Factores que inciden en la actitud hacia el aprendizaje de las matemáticas en primer año de ingeniería. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 337–349. <https://doi.org/10.5209/rced.74356>
- Yana-Salluca, M., Coila Torres, A., Vargas Velásquez, D., Hanco Monrroy, D. E., Yana-Salluca, N., y Adco-Valeriano, H. (2024). Tutoría y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 80–92. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.706>

COMPETENCIAS DOCENTES PARA EL FORTALECIMIENTO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

*Teaching competencies for strengthening the learning
process of university students*

DOI: <https://doi.org/10.69633/83j8b361>

Recibido: 10/11/2025 Aceptado: 13/02/2026

*Demetrio Iván Zanafria Herrera

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9361-257X>

Universidad Central del Ecuador

dizanafria@uce.edu.ec

RESUMEN

*Magíster en Gerencia de Salud para el Desarrollo Local. Diploma Superior en Desarrollo Local y Salud. Psicólogo Infantil y Psico-rehabilitador. Licenciado en Terapia Ocupacional. Tecnólogo Médico en Terapia Ocupacional. Docente titular y Director de Carrera en la Universidad Central del Ecuador. Director, encargado en el Ministerio de Inclusión Económica y Social (Subsecretaría Discapacidades y Familia). Dirección de Familia: Director, encargado; Técnico Nacional. Coordinador de Centro de Formación y Capacitación Laboral para Ciegos.

Este trabajo de investigación analiza la función orientadora que debe cumplir el profesor como parte del proceso de aprendizaje universitario. Dicho rol debe enfocarse en la construcción del conocimiento y la promoción de habilidades cognoscitivas. El saber pedagógico en los estudios universitarios debe enfocarse en el desarrollo integral y transformador de los estudiantes. Los diseños curriculares en las carreras deben impulsarse hacia la educación de calidad, que direcciona su accionar a la formación continua, a los procesos de investigación y a la gestión del conocimiento; diseños curriculares que deben tomar en consideración las demandas y necesidades de la sociedad, para lo cual deberán desarrollar competencias específicas en docentes y estudiantes y, de esta forma, construir un contexto educativo dinámico. La enseñanza-aprendizaje necesita de un cambio del modelo educativo, donde la instrucción tradicional sea superada por una enseñanza centrada en el estudiante. Esto es lo que aquí se postula, que la educación universitaria ecuatoriana pase del modelo curricular por objetivos, al modelo curricular por competencias; que haga que los

docentes logren formar profesionales capaces de resolver los problemas que se les presenten en el ámbito laboral y social, es decir, que ejerzan su plena autonomía y poder transformador.

Palabras clave: *Competencias docentes, Enseñanza-Aprendizaje, Profesor, Estudiante, Sistema educativo.*

ABSTRACT

This research paper analyzes the guiding role that the teacher must fulfill as part of the university learning process. This role should focus on the construction of knowledge and the promotion of cognitive skills. Pedagogical knowledge in university studies should focus on the comprehensive and transformative development of students. Curricular designs in degree programs should be driven toward quality education, which directs their actions toward continuous training, research processes, and knowledge management; curricular designs that must take into account the demands and needs of society, for which they must develop specific competencies in teachers and students and, in this way, build a dynamic educational context. Teaching-learning requires a change in the educational model, where traditional instruction is surpassed by student-centered teaching. This is what is proposed here: that Ecuadorian university education moves from the curriculum model based on objectives to the curriculum model based on competencies; that it enables teachers to train professionals capable of solving the problems they encounter in the work and social spheres, that is, to exercise their full autonomy and transformative power.

Keywords: Teaching Competencies, Teaching-Learning, Teacher, Student, Educational System.

INTRODUCCIÓN

Un análisis exhaustivo de los modelos curriculares, tanto del vigente como del que se pretende instaurar en el sistema educativo de la Universidad Central del Ecuador, demanda investigar a cabalidad la teoría y la metodología pedagógicas a nivel superior, teniendo en cuenta la oferta de profesionalización de las carreras que tiene la institución universitaria. La educación no consiste solo en la adquisición de conocimientos, sino también en la formación de la moral y la inclusión de los individuos en la sociedad.

Al término del trabajo bibliográfico y de la contrastación teórica de la presente indagación, se espera dejar en claro el concepto de competencias docentes, por ser el que da contenido al *modelo curricular por competencias*, alternativo al *modelo curricular por objetivos* que aún está vigente en la Universidad Central del Ecuador y, en general, en el sistema educativo nacional.

Las competencias docentes son el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores del profesor útiles para ejercer con eficacia su labor educativa, siendo básicas guías del aprendizaje de sus educandos y que le permitirán crear un ambiente de aula positivo, adecuado a las demandas del entorno permanentemente cambiante. Considerando la experiencia y el resultado de las investigaciones contenidas en las fuentes bibliográficas consultadas, aquí se plantea un avance o aporte inicial sobre cómo enfocar la conversión del modelo por objetivos al modelo por competencias.

La transición entre dichos modelos, en los hechos depende del enfoque educativo practicado por el docente, que pone al estudiante como protagonista de su autoaprendizaje, el cual

debe ser activo, cimentando su conocimiento en la experiencia y la interacción con el entorno, siempre con la guía y facilitación del docente.

Bajo estos preceptos, la adopción del modelo por competencias asume que el aprendizaje no es individual ni aislado, sino que se realiza a través de la interacción con otros individuos más experimentados, con quienes se comparte conocimientos y significados de manera conjunta, mediante el uso de herramientas culturales, como el lenguaje, los símbolos, los códigos y otros instrumentos que intermedian el acto educativo y ayudan a los individuos a comprender y dar raciocinio al mundo real.

De ahí la importancia del docente universitario que no solo transmite conocimientos, sino que estimula la producción de conocimientos en los educandos, asumiendo un modelo transformador de las experiencias de aprendizaje, es decir, constituyéndose en un parámetro ideal para desarrollar competencias, fortaleciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

La globalización ha generado cambios acelerados en la economía, el comercio, las comunicaciones, la educación y otras actividades humanas; por esto, es imperativo que los docentes garanticen en los estudiantes la potenciación de sus capacidades y habilidades para competir en el mercado laboral, que estén en condiciones de enfrentar los exigentes retos de la disputa por una plaza de trabajo. Ello solo será posible cuando su formación sea integral y competitiva, en un ambiente universitario donde asimilen aprendizajes significativos que los formen con calidad y eficacia.

Los conocimientos transmitidos deben ser innovadores, así

como prácticas las experiencias, para fortalecer la formación universitaria, por lo que la Universidad debe adoptar diseños curriculares de calidad, que cumplan con las demandas y necesidades sociales; con una metodología de enseñanza-aprendizaje transformadora, que haga posible un cambio estructural en la enseñanza, con contenidos científicos y de pensamiento crítico.

Con la configuración de nuevas formas de enseñanza, los estudiantes adquirirán aprendizajes significativos que perdurarán, en lo posible, toda la vida; que harán profesionales preparados con suficiencia para esta época.

En este contexto, es una necesidad diagnosticar la realidad docente universitaria a la luz de los enfoques de aprendizaje, sobre todo los basados en competencias, para ubicar sinergias, similitudes y diferencias desde sus particulares estilos educativos.

MÉTODOS

El método científico encamina los procesos investigativos y la adquisición de conocimiento a través de una rigurosa secuencia de pasos sistemáticamente interconectados, para formular preguntas, reforzar hipótesis, experimentar y analizar datos en cumplimiento de un objetivo. Su correcta aplicación respalda la validez y fiabilidad de los resultados conseguidos (UNIR, 2024).

La metodología utilizada consistió en la revisión bibliográfica y documental, con el objeto de identificar en los repositorios académicos trabajos de investigación, informes técnico-pedagógicos, libros de texto y otros escritos relativos a las competencias de los profesores y a la influencia de ello en el

aprendizaje del estudiantado a nivel superior. Entre los criterios de inclusión y exclusión del material se consideró aquellos trabajos de investigación que aportan al esclarecimiento del tema.

Un examen detallado de fuentes bibliográficas con información oportuna sobre el aprendizaje, organizada en secciones temáticas, facilitó su análisis; suministrando una visión integral y estructurada de las competencias de los profesores universitarios y la importancia de estas en el aprendizaje estudiantil en la universidad.

El examen de los materiales de consulta sobre las competencias docentes destacó los aportes hechos a la calidad del aprendizaje, medida por los logros alcanzados por los investigadores con base en sus experiencias, lo cual se reflejó en la aplicación de dichas competencias docentes, consistentes en habilidades, conocimientos, aptitudes, posiciones y capacidades que el profesor debe tener para desempeñar su labor con eficacia y pertinencia.

Se puso especial énfasis en que las fuentes bibliográficas sean actualizadas y metodológicamente coherentes, con una concepción dialéctica como método universal de las ciencias y con el empleo de métodos de investigación como el análisis-síntesis, el descriptivo-explicativo, el histórico-lógico, y particulares, como los relativos a la psicopedagogía y la educación.

El tema de investigación de este artículo es de carácter cuantitativo-cualitativo, pues observa la relación causa-efecto del problema, respondiendo a las interrogantes inicialmente planteadas.

RESULTADOS

Los estudios sobre la docencia destacan la relevancia que aquí adquiere el conocimiento pedagógico, esto es, que un profesor universitario debe ser un profesional que, además de demostrar su dominio de la asignatura y materia en cuestión, debe saber enseñarla, es decir, estar al servicio del aprendizaje del alumno, convirtiéndose en un formador de formadores que responda a las circunstancias metodológicas y didácticas; estar apto para conducir el trabajo en equipo, recurrir a técnicas didácticas como el interrogatorio, el debate, la mesa redonda y otros instrumentos de aprendizaje activo, mecanismos de procesos transformadores en la gestión del aula.

En el contexto de cambios significativos, la educación superior se erige como elemento esencial en la edificación, transformación y reconsideración de los sistemas sociales, partiendo de las necesidades del aprendizaje y estableciendo el valor de las competencias de profesores y educandos que reduzcan las diferencias digitales y la inequidad académica. La educación superior debe mejorar con el desarrollo de habilidades ciudadanas en un entorno globalizado de investigación y desarrollo tecnológico (SENPLADES, 2017).

Las universidades de Ecuador deben propender a su mejoramiento institucional, para ofrecer carreras profesionales de calidad, que respondan a las necesidades y demandas sociales, implementando procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores, con capacitación continua de docentes y estudiantes (Becerra et al., 2019).

En efecto, la oferta académica universitaria se ha diversificado en los últimos años con el progreso de la ciencia y la tecnología, creando nuevas carreras sobre la naturaleza, la sociedad

y el comportamiento humano. Sin embargo, aún persiste la tendencia a compartimentar la formación universitaria, privilegiando las ciencias fácticas en desmedro de las ciencias humanas o sociales.

De ahí que el cambio en el diseño curricular de las carreras universitarias debe incluir acciones de fondo en la labor docente, la investigación y la vinculación con la sociedad, como está estipulado en el Reglamento de Régimen Académico de la educación superior en Ecuador.

Es necesario incrementar las competencias científicas, tecnológicas y sociales que potencien la educación nacional, y que esta se ponga a tono con el conglomerado universitario mundial en la gestión del conocimiento.

Las competencias del docente universitario son estratégicas para responder a las necesidades y demandas sociales, y son inherentes a su desempeño ocupacional de fortalecer la formación del estudiante y su profesionalismo.

El aprendizaje

Una definición certera de Villegas y Benegas sobre el aprendizaje es que la educación debe centrarse en los estudiantes, para que participen de forma dinámica en la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades (Campozano y otros, 2024).

Esta definición implica construir un proceso de enseñanza-aprendizaje innovador y transformador, que motive la intervención estudiantil y que el estudiante universitario ejerza un rol protagónico de investigador y constructor de conocimiento, es decir, que el educando no se conforme con lo recibido pasivamente en el aula, sino que aumente su bagaje de

conocimientos, hoy favorecido por el adelanto tecnológico y la información dinámica.

Los docentes deben cultivar en los estudiantes el pensamiento crítico, la resolución de problemas y ser agentes de su autoeducación, alentando a los estudiantes a explorar, cuestionar y aplicar conceptos por sí mismos (Campozano y otros, 2024).

Se considera que el aprendizaje es un cambio duradero en el comportamiento, siendo resultado de la práctica o de la experiencia, lo cual implica una transformación que se mantiene a lo largo del tiempo y que afecta la forma en que el individuo se comporta o pueda comportarse en el futuro. Además, se manifiesta en cambios observables en la conducta o en la potencialidad de actuar sin limitarse a la adquisición de conocimientos teóricos, sino más bien desarrollar habilidades y capacidad de aplicar lo aprendido en diferentes situaciones, tanto a través del aprendizaje práctico como de su interacción con el medio académico.

La educación ha experimentado grandes innovaciones en años recientes, particularmente en métodos transformadores de enseñanza, en el papel amplio y complejo que cumplen los docentes y en la incorporación de las competencias en los planes curriculares para la investigación, la gestión, y la interacción con sus pares educativos.

Los docentes deben actuar como mediadores y preparar a los universitarios para enfrentar un mundo que cambia; generar un ambiente donde se promueva el aprendizaje autónomo, se apliquen los conocimientos a experiencias educativas reales y se fomente un liderazgo transformador y competitivo (Torres y otros, 2014).

El modelo de las competencias en la educación busca formar personas preparadas para transformar el aprendizaje, para que los actores educativos se adapten a los medios cambiantes y solucionen los problemas que se presentan y contribuyan a satisfacer las necesidades actuales. Esto provoca el surgimiento de cambios en los currículos, con base en la enseñanza por competencias, con resultados prácticos de aprendizaje en contextos reales.

Resalta la experiencia en los países donde la educación por competencias ha posibilitado un mejor aprendizaje, a través del desarrollo de habilidades que pueden ser transferidas hacia una mejor enseñanza y preparación para enfrentar los retos actuales y futuros, y gestionar su aprendizaje y trayectoria profesional (MINEDUC, 2023).

En Europa, la UNIR refiere que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha impulsado el aprendizaje por competencias a nivel universitario, enfocándose en cambios profundos en el trabajo docente, convirtiendo al profesor en facilitador del aprendizaje significativo de los estudiantes, a través de la adquisición de competencias, la construcción del conocimiento, la integración de nuevos saberes, y no solamente la aprobación de exámenes. Incluye esta formación un buen desempeño en la profesión futura, cuando los estudiantes deben ser competentes al aplicar lo aprendido, de forma autónoma, cooperativa, en equipo y con criticidad (Pérez, 2020).

El enfoque de la educación por competencias a nivel superior consiste en cambiar la educación tradicional, centrándose en el aprendizaje de los estudiantes, lo que ocurre cuando los profesores modifican su rol de transmisores de conocimiento a ser facilitadores del aprendizaje, elaborando prácticas cognitivas

que desarrollen competencias en los estudiantes para satisfacer las necesidades del mundo laboral y social.

Para el efecto, es necesario diseñar metodologías pedagógicas activas e integrales, que involucren a todos los estudiantes, para facilitar y potenciar su aprendizaje por competencias.

Los procesos cognitivos en el modelo por competencias en la educación superior, reconocen el valor de las habilidades prácticas y del pensamiento crítico como aptitudes para el desarrollo y la formación profesional.

Con el aprendizaje se adquiere y transforma el conocimiento a través de la experiencia, agilitando la mente y la conducta. El aprendizaje se estudia desde la psicología y se han establecido teorías explicativas y definido tipos de aprendizaje.

Teorías del aprendizaje

Las teorías del aprendizaje abarcan ideas sobre cómo se aprende y cómo se puede facilitar este proceso. Como se sabe, las principales teorías son: el conductismo, el cognitvismo y el constructivismo.

El conductismo se basa en la concepción de que todo comportamiento se aprende a través del condicionamiento, es decir, cuando una persona asocia un estímulo con una respuesta. Dicho condicionamiento puede ser clásico u operante.

El conductismo enfatiza que el comportamiento es observable y se puede medir, es decir, establecer la asociación estímulo-respuesta. Dicho condicionamiento puede ser clásico u operante. Pavlov, con el condicionamiento clásico estableció que un estímulo neutro se asocia a un estímulo incondicionado y provoca una respuesta condicionada. A su vez, el condicionamiento operante

de Skinner enfatiza que el aprendizaje y la conducta modificada se asocian a la exposición de estímulos y las consecuencias, positivas o negativas, que producen las respuestas (Rojas et al., 2023).

El cognitivismo de Piaget, Vigotsky, Jerome Bruner y David Ausubel, fundamenta que el aprendizaje se encuentra influenciado por la socialización y se efectúa por etapas, creando y transformando mapas o esquemas mentales. La conceptualización teórica prima en la organización e integración de diferentes patrones mentales para volverlos complejos. Además, transforma las estructuras mentales en experiencias e incluye nueva información en las existentes (por asimilación o acomodación). De esta forma modifica los esquemas establecidos con lo que ya se sabe (Neuroscenter, 2022).

El constructivismo es un proceso dinámico que se basa en la adquisición de conocimiento de forma activa, estructurada y secuencial, que permite la adaptación a la realidad y el entorno. La aplicación de este conocimiento a la experiencia propia ocurre mediante la exploración, la experimentación y la reflexión (Ronquillo et al., 2023).

Tipos de aprendizaje

Existen diferentes tipos de aprendizaje. Una forma de ordenarlos es clasificarlos según la naturaleza y manera en que ocurre el proceso de transmisión de los conocimientos, como se detalla a continuación (Neuroscenter, 2022).

De acuerdo a la intencionalidad, el aprendizaje es implícito cuando se adquiere el conocimiento inconscientemente y de forma automática, sin ningún esfuerzo. El aprendizaje es explícito, en cambio, cuando el docente enseña a los alumnos

de forma intencional o directa la información, habilidades o estrategias. El aprendizaje y la asociación entre estímulos puede ser asociativa cuando se aprende a asociar dos estímulos diferentes (condicionamiento clásico, condicionamiento operante y aprendizaje por observación). En el aprendizaje no asociativo no existe la asociación entre estímulos y respuestas.

El aprendizaje significativo ocurre cuando se aprende integrando el conocimiento anterior con la información nueva; se establece una relación y se da sentido entre lo ya aprendido y los nuevos datos. Este aprendizaje es efectivo para no olvidar la nueva información. El aprendizaje no significativo es mecánico o memorístico de información a la cual no se le da sentido. Si bien esta información es necesaria, la misma puede llegar a olvidarse.

Por el tipo de la información, el aprendizaje es verbal, visual o cinestésico. En la forma verbal los individuos aprenden escuchando y conversando, como es el caso de la educación entre docentes y alumnos en las aulas, donde se da y recepta nueva información. El aprendizaje visual, que acompaña el aprendizaje verbal, ayuda en la comprensión y al mejor recuerdo de la información. El aprendizaje cinestésico consiste en el conocido aprender haciendo, es práctico y permite comprender mejor la información.

Por el rol del sujeto, por un lado, está el aprendizaje por descubrimiento activo, cuando hay una organización de conceptos de los cuales el estudiante se apropia. Por otro, está el aprendizaje receptivo, cuando el sujeto tiene un papel pasivo, se limita a percibir y memorizar de forma imparable la información que el instructor o el profesor emite; el aprendizaje recepta mecánicamente. (Neuroscenter, 2022)

Etapas del aprendizaje

Las etapas del aprendizaje fueron definidas por Maslow y según su teoría son las siguientes:

La incompetencia inconsciente se produce cuando quien aprende no sabe cómo hacer la tarea y no es consciente de ello; es decir, aún no conoce la actividad y no es consciente que no sabe hacerla.

La incompetencia consciente ocurre cuando la persona es consciente de que no sabe cómo hacer la tarea; aún no se siente capaz de hacerla porque duda de que está en capacidad de resolver el problema.

En la competencia consciente ya se está en condiciones de poder hacer la tarea, se piensa en la misma y no se es capaz de realizarla de forma automática.

Cuando hay una competencia inconsciente, puede hacer la tarea de manera automática, sin pensar en ella (Alcalde, 2022).

Currículo por Objetivos vs. Currículo por Competencias

Los planes curriculares deben adaptarse a las necesidades laborales, más cuando la globalización ha influenciado en las demandas de trabajo. Por esto, el currículo debe integrar competencias, habilidades, destrezas y conocimiento. Para nuestro caso, debe existir, entonces, la articulación entre la educación superior con el requerimiento de un currículo flexible, actualizado y que brinde diferentes oportunidades en un mercado laboral globalizado.

El cambio en el enfoque de la educación globalizada enlaza la adaptación de los contenidos curriculares y enfoques

pedagógicos con la realidad del mundo del trabajo, donde el currículo por competencias prepare de forma continua a los futuros profesionales en un mundo interrelacionado, dinámico y exigente en términos de capacidades y habilidades requeridas (Torres y otros, 2014).

En Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) propicia que los docentes desarrollen un perfil profesional competente en la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad (CES, 2018).

En este contexto, los esfuerzos de asegurar las competencias de los profesores surgen a raíz de las deficiencias identificadas en la evaluación realizada en las unidades académicas de la gestión docente de las universidades.

Estas evaluaciones son parte de la normativa establecida en el Reglamento del Régimen Académico, que promueve el aprendizaje basado en competencias, a través de la interacción directa del docente, ya sea presencial o virtual, tanto de manera sincrónica como asincrónica.

Esto comprende actividades como combinar clases magistrales con conferencias, seminarios, talleres y proyectos en el aula, de acuerdo con el modelo educativo de las Instituciones de Educación Superior, en este caso, en consonancia con el modelo educativo de la Universidad Central del Ecuador (CES, 2017).

Al analizar la viabilidad de un currículo por competencias vs el currículo por objetivos, es pertinente visibilizar que el currículo por objetivos es un enfoque educativo que se ha utilizado en muchos países, incluyendo Ecuador, pero que tiene algunos desafíos que limitan su efectividad en el contexto ecuatoriano.

Dentro de algunas de las características limitantes del currículo por objetivos en Ecuador se pueden incluir:

Tabla 1

Limitantes del currículo por objetivos

Limitantes	Características
Falta de adaptabilidad	Inflexibilidad en el currículo por objetivos, limitando la adaptación a las necesidades estudiantiles, del mercado laboral y de demandas sociales.
Poca atención a las habilidades blandas	Brinda relevancia a las habilidades técnicas y académicas sin considerar otras habilidades (comunicación, liderazgo, trabajo en equipo).
Limitaciones en la evaluación	Asignación de calificaciones al conocimiento y no por el aprendizaje (notas, memorización, falta de compromiso de estudiantes).
Falta de enfoque en la educación integral	Programas académicos no adaptados a las necesidades estudiantiles. Estrategias de aprendizaje inadecuadas, que dificultan la preparación en la formación profesional futura.

Nota. Elaboración propia

Identificar las limitantes y mejorar el diseño e implementación del currículo garantizará que los estudiantes estén preparados para enfrentar los desafíos y beneficiarse de las oportunidades futuras.

Un escenario que refuerza la transición hacia un currículo por competencias es la efectividad de su aplicación en otros contextos, en virtud de que este modelo educativo ha sido adoptado en universidades y otros institutos de educación superior de diversos países, donde se han presentado una serie de ventajas que han elevado la calidad educativa de esas instituciones.

Su efectividad se ha difundido en el mundo y sirven de ejemplo, siendo algunas de sus fortalezas las siguientes:

Tabla 2
Fortalezas del currículo por competencias

Fortalezas	Características
Enfoque en habilidades prácticas	El currículo por competencias se enfoca en el Desarrollo de habilidades aplicables en situaciones de la vida real para enfrentar desafíos laborales y los cambios tecnológicos.
Adaptabilidad	Mayor flexibilidad y adaptación a las necesidades y contextos específicos de los estudiantes y necesidades cambiantes de la sociedad.
Integración de habilidades blandas	Incorporación de habilidades blandas como comunicación, liderazgo y el trabajo en equipo para el éxito en el mundo laboral y personal.
Enfoque en la tecnología	Integración efectiva de la tecnología en el aprendizaje para competir en un mercado laboral tecnológico.
Evaluación integral	Evaluación completa del proceso de aprendizaje, incluyendo habilidades, conocimientos y actitudes para una educación equilibrada.
Enfoque en la educación integral	Educación integral con formación en valores, educación emocional y ciudadanía activa para formar ciudadanos responsables y comprometidos.

Nota. Elaboración propia

Ante todo, con este planteamiento es necesario visibilizar las competencias que se requieren desde la óptica del rol del docente universitario, que pueda fortalecer la implementación de este nuevo enfoque curricular. Por consiguiente, es necesario y pertinente referirse a las competencias básicas y específicas que debe poseer el docente para sistematizar y optimizar la nueva propuesta del currículo por competencias.

Competencias básicas del Docente Universitario

El concepto de competencia ha sido objeto de un análisis exhaustivo en diversas disciplinas, entre ellas las teorías del desarrollo cognitivo, la comunicación y especialmente la pedagogía, que busca fundamentar los principios orientadores de los procesos educativos.

En el ámbito educativo, se recalca la importancia de estructurar el diseño y la implementación curricular bajo el enfoque del

desarrollo de competencias, una perspectiva que ha ganado considerable aceptación. Cabe mencionar que la concepción de las competencias se encamina de forma paralela con el fomento de capacidades y habilidades para el desempeño profesional.

La socialización de la definición de competencia se dio con los trabajos en lingüística, particularmente de Noam Chomsky, que se ligan al conglomerado de conocimientos que desarrollan los individuos en la producción y comprensión adecuada del lenguaje, sin la aplicación de reglas específicas. De este modo, las competencias no solamente consisten en producir acciones, sino también en dominar un conocimiento para actuar de forma veraz en los ambientes de comunicación.

Chomsky distingue entre competencia, como el conocimiento tácito de las reglas gramaticales de una lengua, y actuación, como el uso real del lenguaje en situaciones concretas. La competencia lingüística es innata y permite a los hablantes producir y comprender oraciones nuevas (Barón & Müller, 2014).

Una definición generalmente aceptada de las competencias es aquella que las considera como un agregado de habilidades, destrezas, conductas y conocimientos, además de la capacidad que desarrolla un individuo para ejecutar un proceso productivo. Las competencias son procesos que las personas desarrollan para resolver problemas en su medio profesional o laboral; construyen y transforman la realidad integrando sus conocimientos teórico-prácticos, así como los valores y actitudes para actuar de manera efectiva, autónoma, creativa, crítica y reflexiva para la superación de las necesidades personales.

Otra visión teórica señala que este término se refiere a la idoneidad suficiente en el desempeño de una o más tareas. Se podría decir que un docente universitario además de poseer suficiente conocimiento, debe desarrollar habilidades y experiencias para desempeñar de forma coherente, pertinente y efectiva su trabajo.

A lo largo de la historia, las sociedades han construido, de manera particular, representaciones y valores sobre la figura del docente y su rol en los procesos pedagógicos. Estas construcciones sociales reflejan los objetivos educativos que cada sociedad atribuye a la enseñanza, metas que se sustentan y legitiman mediante las corrientes pedagógicas predominantes en cada período histórico. Así, las representaciones del docente están vinculadas tanto a su perfil profesional como a las necesidades y objetivos socioculturales que la educación busca satisfacer en determinado momento.

Tobón afirma que las competencias se corresponden con el desempeño de tareas profesionales y se tienen como empleados ejemplares a aquellos que son especialmente exitosos frente a los de rendimiento promedio (Tobón, 2006).

De hecho, en el desempeño laboral las competencias son los conocimientos vinculados a la práctica, siendo el eje central de la colaboración para el trabajo en equipo y el aprendizaje continuo en la productividad organizacional. En cambio, en el contexto del aula, el ejercicio docente requiere la constante mejora y adaptación de diversas habilidades profesionales, optimizando las competencias a través de múltiples estrategias de formación y modalidades de capacitación, que permite a los educadores mantenerse actualizados con las innovaciones pedagógicas y responder de forma eficaz a las demandas del proceso educativo.

De esta manera, un modelo de gestión por competencias debe ser conciso, fiable y efectivo para vaticinar el éxito de una persona en su puesto, por lo cual la institución debe contar con un determinado perfil de competencias.

Competencias genéricas del Docente Universitario

Las competencias genéricas son aquellas “comunes a varias ocupaciones o profesiones”, que dan beneficios importantes a las personas, como ampliar las oportunidades de empleo al cambiar de trabajo o contribuir a mantener el empleo y adaptarse eficazmente a entornos laborales variados, en un escenario de cambios continuos” (Tobón, 2006, p. 9).

Así, las competencias genéricas son las que forman parte del perfil general y formativo de las titulaciones, que se caracterizan por la capacidad de trabajar de forma autónoma y adaptarse a nuevas situaciones, con iniciativa y espíritu emprendedor ante las demandas profesionales y ciudadanas de la sociedad.

Las competencias genéricas son más relevantes, útiles y perdurables en la educación porque favorecen los aprendizajes continuos a lo largo de la vida. Son fundamentales para que las personas se adapten a diferentes entornos educativos y laborales, ya que son habilidades que resultan útiles y esenciales en una amplia variedad de situaciones y contextos. En otros términos, las competencias genéricas identifican elementos comunes que pueden ser compartidos en cualquier profesión.

En particular, el docente universitario es un ente influyente en la formación y desarrollo de competencias genéricas y cognitivas; esto se expresa en capacidades, habilidades, pericias y conocimientos significativos para orientar a sus educandos, de tal modo que ellos se motiven para producir sus

propios conocimientos y desarrollar un pensamiento crítico (Nava et al., 2020).

El profesor no se debe limitar a “dictar clases” o mandar a leer textos fotocopiados que usa repetidamente todos los años, sino que debe ser creativo combinando la exposición con el interrogatorio u otras formas participativas de sus estudiantes.

Estas competencias han de ser regeneradoras de los aprendizajes significativos que garanticen la formación del hombre nuevo, con una visión crítica, reflexiva y comparativa, para desarrollar y empoderarse de un proceso de enseñanza-aprendizaje acorde a las nuevas realidades humanísticas, científicas y tecnológicas, en una sociedad emergente que requiere nuevas formas de aprender (Nava y otros, 2020).

Por lo tanto, las competencias están adheridas a la postura pedagógica del docente, sumando acciones asociativas, cuando las competencias cognitivas de conocimiento se unen a las competencias de afiliación e integración humana, generando así una hibridación entre lo teórico-práctico y la atención al ser humano, que se caracteriza por su condición biopsicosocial.

Competencias específicas del Docente Universitario

Impartir clases en la universidad es una vocación y una responsabilidad que va más allá de tener conocimientos teóricos; el profesor también debe saber transmitirlos a los estudiantes, poniendo a su alcance los medios para investigar y descubrir cosas por ellos mismos. En definitiva, se debe tener ciertas habilidades y cualidades.

Las funciones inherentes al perfil profesional del docente son tres: docencia, investigación y vinculación, lo cual está

estipulado en la LOES y en el Reglamento de Régimen Académico de la Educación Superior en el Ecuador.

Bajo ese marco legal, las funciones docentes, la labor en el aula con los estudiantes son las siguientes:

La planificación y diseño de los contenidos de la asignatura, escoger los recursos didácticos, formular los objetivos conforme a las competencias profesionales, fijar las tareas y determinar el sistema de evaluación.

Elegir la metodología de enseñanza-aprendizaje, compuesta por distintas tácticas didácticas que dependerán de los objetivos, las necesidades profesionales y personales de los estudiantes y su contexto.

La eficacia de la metodología escogida dependerá de los recursos e infraestructura de la universidad y de las buenas condiciones para un entorno de aprendizaje positivo.

Tutorías académicas planificadas para evitar vacíos o dudas en determinados estudiantes, a nivel individual o grupal, por lo que es necesario que se cuente con un docente tutor que los acompañe y oriente durante su proceso de aprendizaje.

Evaluación del rendimiento académico a través de un modelo de calificación establecido, que debe ser continuo, antes, durante y después de finalizar el período. La evaluación es cualitativa, no se limita únicamente a corregir y calificar notas, sino también a aplicar la retroalimentación, para dar a los estudiantes otras oportunidades de mejoramiento en su formación.

Renovar la labor docente es clave entre las competencias universitarias, apostando por la innovación en la educación y en la optimización y actualización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Promover y participar en actividades internas de la universidad, contribuir con la programación de jornadas extracurriculares, como actos de bienvenida a los novatos, graduaciones, mesas redondas, seminarios, simposios, voluntariados, etc. (Universidad Europea, 2022).

Participar en programas de vinculación, ser tutor de los grupos de trabajo en los planes de intervención en la comunidad, elaborar informes de avance del trabajo universitario en las comunidades, etc. (CES, 2017).

Funciones investigadoras de un Profesor Universitario

Diseño, desarrollo y evaluación de proyectos de investigación docente que impliquen el progreso en el área de conocimiento en la que tiene experticia.

Organización y gestión de actividades, como cursos, congresos, seminarios, etc., que mejoren la difusión de conocimientos, así como el intercambio de experiencias profesionales, formas de colaboración institucional y alianzas estratégicas.

Elaboración y actualización de material educativo orientado a la publicación científica, como libros y revistas indexadas, que contribuyan a la labor docente de su unidad académica y de toda la universidad.

Dar a conocer los avances y resultados de los proyectos de investigación, mediante la participación en congresos o la

publicación en editoriales y revistas nacionales o extranjeras (Universidad Europea, 2022).

Las cualidades fuera del ámbito de la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad y que están relacionadas con el desarrollo personal y los valores que tiene el profesor son:

Tener empatía e inteligencia emocional para comprender las emociones e intereses del alumnado, elementos clave para distinguirse y ser un profesor que marca la diferencia.

El carisma, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, es la especial capacidad de algunas personas para atraer o fascinar. (Real Academia de la Lengua, 2025) Los líderes políticos, militares y religiosos son quienes más se destacan por su carisma. En el caso del profesor universitario, es el talento que ha desarrollado para atraer la atención de los estudiantes en el aula, despertando su interés y curiosidad, dándoles razones para que aprendan y se involucren en este proceso.

Dominio de las herramientas digitales como el Internet y las plataformas digitales son imprescindibles en la educación. El profesor debe estar al día de las últimas tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la enseñanza y sacarles el máximo provecho.

Conexión con el mundo laboral, como mediador entre los entornos profesionales y los discentes, y ofrecer así una perspectiva real de lo que les espera al graduarse de la universidad (Universidad Europea, 2022).

}

Las competencias específicas son aquellas propias de determinada ocupación o profesión, que corresponden a un trabajo o actividad particular, caracterizándose por su alta especialización, que requieren de procesos educativos técnicos, los cuales se desarrollan principalmente en programas de formación laboral y en instituciones de educación superior.

Las competencias específicas comprenden tanto el saber necesario para las competencias básicas (contenidos fundamentales de las asignaturas) como el dominio de conocimientos científicos específicos requeridos para el ejercicio profesional.

Entonces, mientras las competencias genéricas son parte del perfil general y formativo de las titulaciones generales, las competencias específicas pueden ser entendidas como la estructura resultante de la formación básica y de la experiencia profesional que, en conjunto, constituye la base de las actividades académicas fundamentales, como la docencia, la investigación y la innovación.

Las competencias específicas, además, son el resultado de un proceso de integración de habilidades y conocimientos, de la dinámica saber, saber-hacer, saber-ser, saber-comprender.

Las competencias son comportamientos eficaces y dominantes de algunas personas en una situación determinada; impulsos, rasgos de carácter, conceptualizaciones de sí mismas; acciones, valores, contenido de conocimientos o capacidades cognoscitivas o de conducta.

Se está ante una competencia cuando se identifican características individuales que pueden ser medidas de manera confiable, lo

cual implica que la misma debe ser evaluada objetivamente en los resultados y la efectividad del equipo de trabajo.

Las competencias específicas son, entonces, la acumulación de experiencias diarias, formales e informales, que ayudan a las personas a desarrollarse de forma práctica y vivir en sociedad. El saber cotidiano no es suficiente, es necesario el saber hacer, lo cual le permitirá actuar con comprensión en diferentes contextos, y así resolver los problemas relativos con el conocimiento.

De este modo, las competencias específicas están vinculadas con el pensamiento complejo que permite un enfoque integrador en la construcción del conocimiento, cuando no solo reconoce la multiplicidad de elementos de un problema, sino que busca comprender como interactúan entre sí.

A su vez, estas competencias se corresponden con el pensamiento analítico, que busca una respuesta precisa para solucionar determinado problema. Por lo demás, el pensamiento conceptual incluye varias herramientas para la comprensión de los fenómenos, lo que incluye a las competencias específicas, para la comprensión de los retos profesionales.

Las Competencias Cognitivas

Los docentes universitarios ponderan la importancia de las competencias cognitivas en el aula, en el aprendizaje significativo y en la preparación de los estudiantes para su futuro profesional.

Las competencias cognitivas son habilidades primordiales que construyen el conocimiento y que destacan en los docentes sus capacidades para diseñar, actuar, autorregularse en el proceso

de enseñanza-aprendizaje, y responder adecuadamente en el mejoramiento de la calidad educativa (Nava & Mena, 2012).

Las competencias proyectan resaltar las deficiencias de la enseñanza de la educación superior, donde el docente desarrolla las habilidades necesarias para aplicar sus conocimientos, que, junto con sus principios y prácticas pedagógicas, permiten a los estudiantes resolver los problemas en forma creativa en el contexto laboral. La competencia cognitiva es un saber, saber-hacer y saber-actuar, particular y diverso en cada individuo y que se obtiene con la formación, más allá de las aulas (Gómez y Rodríguez, 2019).

Los estudiantes precisan del desarrollo de competencias a través de un enfoque individualizado, que se centre en las competencias específicas necesarias para que los maestros mejoren la eficacia de su aprendizaje, y les ayuden a adquirir conocimientos y habilidades para la resolución de problemas y su adaptación a las diferentes formas de aprendizaje (Delgado et al., 2025).

Las competencias cognitivas son un proceso que busca analizar, clasificar y comprender los fenómenos de forma más profunda, sin acudir a la simplificación.

En cuanto al pensamiento analítico, es un proceso consciente en el que el individuo sabe lo que concluye y lo que hace, combinando intencionalmente percepciones del presente, recuerdos del pasado y estimaciones futuras, con el objetivo de llegar a conclusiones informadas. El propósito del pensamiento analítico es encontrar una unidad operativa dentro de la complejidad, que facilite la adaptación del individuo al medio; para ello, lo primero que necesita saber es para qué sirve lo que está tratando de resolver (Morin, 2002).

Cuando se aborda el concepto de competencias cognitivas a nivel educativo, es destacable la importancia del pensamiento analítico, ya que la capacidad de razonar y reflexionar de forma estructurada parece estar menos utilizada en la práctica profesional.

Este pensamiento separa el todo en partes que son identificadas o categorizadas, es decir, se les asigna una entidad propia. Esta fragmentación del todo en partes no debe ser confundida con una visión reduccionista, por cuanto la comprensión final debe ser capaz de integrar esos elementos en un todo coherente (Morin, 2002).

La capacidad de descomponer el conocimiento facilita la identificación y atribución de los significados a cada una de las partes que constituyen el todo. Identificadas y diferenciadas las partes, el pensamiento lógico las articula entre sí y con el sujeto observador.

A nivel de la pedagogía y del desempeño profesional, las competencias cognitivas son habilidades consolidadas por la experiencia, que fomentan la integración dinámica de los conocimientos, como resultado de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes para su éxito profesional. Las competencias cognitivas se afianzan en valores básicos como la capacidad, la diligencia y la dedicación que guían su desarrollo. En educación superior, las competencias cognitivas son habilidades mentales que permiten a los estudiantes aprender, razonar, resolver problemas y adaptarse a nuevos conocimientos.

Tipos de Competencias Cognitivas

De conformidad con la definición de las competencias cognitivas atribuidas a los docentes para diseñar, actuar y

autorregularse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se conocen tipos como:

Pensamiento Crítico: útil para evaluar información de manera objetiva, identificar sesgos y formular argumentos sólidos.

Resolución de Problemas: capacidad para analizar situaciones complejas, concebir soluciones creativas y tomar decisiones informadas.

Pensamiento Creativo: Generar ideas originales, explorar nuevas perspectivas y desarrollar soluciones innovadoras.

Aprendizaje Autónomo: Establecer metas de aprendizaje, administrar el tiempo, buscar recursos y evaluar el propio progreso.

Adaptación al Cambio: Aceptar nuevas ideas, ajustar estrategias y aprender de la experiencia para afrontar situaciones cambiantes.

Comunicación Efectiva: Expresar ideas de manera clara y concisa, tanto oralmente como por escrito y adaptar el mensaje al contexto.

Habilidades de Investigación: Formular preguntas relevantes, buscar información confiable, analizar datos y presentar resultados.

Razonamiento Lógico: Identificar paradigmas, establecer relaciones, inferir conclusiones y construir argumentos lógicos.

Memoria: Almacenar y recuperar información relevante para el aprendizaje y la resolución de problemas.

Atención: Concentrarse en tareas específicas, filtrar información irrelevante y mantener el enfoque a lo largo del tiempo (Maragall., 2021).

Importancia en la Educación Superior: Las competencias cognitivas son esenciales en el diseño curricular de la Universidad, porque se trata de un nivel de aprendizaje que no parte de cero, los estudiantes son bachilleres que acuden a la universidad con conocimientos previos y, por lo tanto, requieren de un nivel de calidad para incrementar sus saberes. De ahí la importancia de estas competencias.

Adaptación a la sociedad del conocimiento: Permiten a los estudiantes asimilar nuevas tecnologías, adaptarse a entornos cambiantes y contribuir al avance del conocimiento.

Desarrollo profesional: Habilitan a los estudiantes para desempeñarse eficazmente en el mercado laboral, resolver problemas complejos y liderar equipos.

Crecimiento personal: Fomentan el autorreflexión, la toma de decisiones informadas y la capacidad de aprender a lo largo de la vida.

Mejora del aprendizaje: Permiten a los estudiantes comprender mejor los contenidos, relacionarlos con sus experiencias y construir conocimientos significativos.

Desarrollo de la autonomía: Fomentan la capacidad de aprender de manera independiente, gestionar el tiempo y asumir la responsabilidad del propio aprendizaje (Maragall., 2021).

Estrategias para el Desarrollo de Competencias Cognitivas

Las estrategias pedagógicas ayudan a los profesores a planificar, direccionar las clases y conseguir los objetivos establecidos. Por tanto, las estrategias para el desarrollo de competencias cognitivas analizan los resultados del aprendizaje, caracterizan los materiales y recursos, estructuran la clase, evalúan el progreso y los retroalimentan para ayudarles a lograr el éxito académico (Campillay y Meléndez, 2015).

Entre las más importantes están las siguientes:

Metodologías activas: Implementar estrategias pedagógicas que incluyan a los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento, como el aprendizaje fundado en problemas, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en proyectos.

Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC): Integrar instrumentos tecnológicos que apunten el desarrollo de habilidades cognitivas, como simulaciones, plataformas de aprendizaje en línea y recursos multimedia.

Formación docente: Capacitar a los profesores en estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo de competencias cognitivas y el uso efectivo de las TIC en el aula.

Evaluación formativa: Implementar evaluaciones que permitan a los estudiantes conocer sus fortalezas y debilidades, que les brinden retroalimentación para mejorar su desempeño.

Creación de entornos de aprendizaje enriquecedores: Fomentar la participación activa de los estudiantes, promover la colaboración, la reflexión y la creatividad (Maragall., 2021).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Proponer una transición entre el modelo curricular por objetivos al modelo curricular por competencias no es una tarea fácil ni rápida, pero tampoco imposible. El paradigma conductista, que ha primado a lo largo de la historia en el sistema educativo ecuatoriano, ha fraccionado el conocimiento científico en una supuesta “especialidad” profesionalizante que ha formado a la población en todos los niveles y, en particular, a la juventud universitaria con una concepción más teórica que práctica, que la ha puesto en desventaja al insertarse en el mercado laboral. El resultado: profesionales mediocres, carentes de iniciativas para auto-educarse, desempleados o, en el mejor de los casos, ubicados en empleos ajenos a su formación profesional como los servicios personales, artesanía, economía informal, comercio minorista, taxismo, etc.

Una de las causas de estas deficiencias ocasionadas por el currículo por objetivos es su inflexibilidad, que limita la adaptación a las necesidades estudiantiles, frente a sus expectativas de acceder al mercado laboral y responder a las demandas de la sociedad. Otra causa es la tendencia a darle mayor importancia a las habilidades técnicas, sin tomar en cuenta otras pericias como la comunicación, el liderazgo y el trabajo en equipo.

Por otra parte, la evaluación es medida cuantitativamente, al calificar el conocimiento por las notas de exámenes, memorización y falta de compromiso de los estudiantes, y no por el aprendizaje medido cualitativamente. Finalmente, el enfoque de la educación no es integral ya que los programas académicos no están adaptados a las necesidades estudiantiles, y las estrategias de aprendizaje son inadecuadas para alcanzar una preparación satisfactoria en la formación profesional futura de los estudiantes.

Desde la aplicación del laicismo, que a la sazón ha devenido obsoleto en el sistema educativo nacional, la tendencia ha sido formar individuos útiles al sistema capitalista dependiente, serviciales a la economía de mercado sin la posibilidad de cuestionar el modo de producción dominante en manos de una minoría que impone las reglas del juego y mantiene el llamado “ejército industrial de reserva” para condicionar a la fuerza de trabajo calificada y no calificada a sus intereses empresariales, imponiendo sueldos y salarios, no pagando impuestos y utilizando el aparato del Estado en su beneficio, acaparando contratos, el presupuesto público e imponiendo a los funcionarios que velen por sus privilegios.

La educación ha ido orientada a formar profesionales complacientes al sistema y con una visión fraccionada del conocimiento, es decir, que solo sepan de sus labores ocupacionales como, por ejemplo, los ingenieros, que solo sepan de cálculo diferencial e integral, de estructuras constructivas, de mediciones lineales, etc. y no se interesen por los hechos sociales y los beneficiarios de las obras de infraestructura que construyen; que los médicos solo se interesen por la anatomía y la fisiología humanas, la farmacología y la biogenética y poco o nada en la historia y la geografía del país; que los arquitectos solo se dediquen al diseño de viviendas y edificios, a la planificación de los espacios urbanos sin considerar a quienes los ocupen; que los terapeutas ocupacionales y del lenguaje apliquen sus conocimientos en los casos particulares de discapacidades sin importar el origen clasista o étnico de sus pacientes, etc.

En contraste con esta realidad del currículo universitario, se plantea adoptar el modelo curricular por competencias que se ha probado con buenos resultados en otros contextos y que se

caracteriza porque se orienta hacia el desarrollo de habilidades prácticas de la vida real para enfrentar los desafíos laborales.

El currículo por competencias incorpora habilidades tales como la comunicación, el liderazgo y el trabajo en equipo, que son claves para el éxito laboral y personal. Es imprescindible en el mundo actual la integración efectiva de la tecnología en el aprendizaje, para competir con ventajas competitivas en el mercado laboral.

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje es integral y completa, incluyendo habilidades, conocimientos y actitudes para una educación equilibrada, no para descalificar al alumno, sino más bien para estimularlo, para que refuerce sus conocimientos y esclarezca sus dudas. Educación integral con formación en valores, elevando su autoestima y patriotismo, potenciando su inteligencia emocional, para formar ciudadanos activos, responsables y comprometidos.

La adaptación a las demandas globales del mercado laboral debe integrarse al currículo educativo, a través de en una conexión flexible y transformadora que practiquen los docentes y garantice a los estudiantes la adquisición de las competencias para enfrentar un medio laboral cada vez más exigente.

En el sistema educativo universitario ecuatoriano, el desarrollo de las competencias debe avalar un perfil profesional competente en áreas clave como la investigación, la docencia y la vinculación con la sociedad, referidas en la Ley Orgánica de Educación Superior del 2018, y que emergen como respuesta a las necesidades planteadas en los procesos de evaluación de las universidades y fundamentadas en lo establecido por el Reglamento de Régimen Académico del 2017, donde

se promueve el aprendizaje con un currículo basado en competencias, para asegurar la pertinencia y eficacia en la educación superior ecuatoriana.

La relevancia de las competencias para el aprendizaje continuo son determinantes en situaciones y contextos diferentes. Por otro lado, estas competencias son la base para la formación de estudiantes integrales, tanto a nivel educativo como profesional (Nava et al., 2020).

En cuanto a las competencias cognitivas, éstas potencian el aprendizaje significativo y la comprensión de los fenómenos educativos y procuran que los docentes conozcan y aborden la realidad de una forma integral, considerando el pensamiento complejo y analítico que integran las partes en un todo, para comprender de forma profunda y contextualizada, promoviendo así una educación que prepare a los estudiantes de manera crítica para enfrentar su futuro profesional.

La educación por competencias debe trasladarse a una enseñanza centrada en los estudiantes, dejando atrás el aprendizaje centrado en el docente, donde los conocimientos, habilidades y actitudes se integren a las experiencias prácticas y a la reflexión crítica. Los docentes deben asumir su rol de facilitador y guía de los procesos de enseñanza-aprendizaje con el desarrollo de competencias que transformen la educación con disciplina y experiencia profesional.

Las universidades deben adaptar y mejorar sus procesos de gestión para responder con calidad a las demandas y necesidades sociales. La formación profesional, la investigación, la vinculación con la sociedad son elementos clave para el mejoramiento del diseño curricular y el desarrollo

de competencias en la formación estudiantil que responda a las necesidades de un mercado laboral exigente.

Para el éxito del diseño curricular por competencias, es necesario que los docentes al inicio del período de clases, sobre todo con los novatos, sin olvidar a los demás cursos, apliquen un pre-diagnóstico sobre el estado del nivel de conocimientos con el que inician sus actividades educativas.

Howard Gardner formuló su teoría de las inteligencias múltiples, que son ocho: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cinética-corporal, intrapersonal, interpersonal y ecológica naturalista. Dicho pre-diagnóstico tiene por finalidad detectar el talento humano en cada uno de los alumnos y las razones por las que escogió esa carrera.

Así, quienes estudian ingenierías en cualquier rama tendrán un talento más desarrollado en la inteligencia lógico-matemática o, en su defecto, está predispuesto a adquirirla; quienes han escogido ciencias humanas tendrán una inclinación natural o querrán adquirir la inteligencia lingüística; quienes opten por medicina o carreras afines tienen desarrollada su inteligencia interpersonal; los que estudien arquitectura tienen predisposición para la inteligencia espacial; quienes se van por el deporte, la gimnasia, la danza y el arte dramático tendrán una inteligencia cinético-corporal más desarrollada; los del canto y el manejo de instrumentos musicales, la inteligencia musical, etc.

El propósito de esta actividad exploratoria es para que el docente pueda diagnosticar la complejidad y diversidad del grupo y aplicar técnicas pedagógicas y estrategias competitivas generales para homogeneizar su enfoque educativo y de ser el

caso, equiparar a quienes estén más atrasados en el grupo. La inteligencia es la capacidad de resolver problemas y por eso la importancia de esta actividad inicial para que la planificación del docente aplique las competencias básicas y específicas.

REFERENCIAS

- Alcalde, A. (2022). *Roas Hunter*. Pirámide de Maslow: la jerarquía de las necesidades humanas: <https://roashunter.com/piramide-de-maslow-la-jerarquia-de-las-necesidades-humanas/#:~:text=La%20pir%C3%A1mide%20de%20Maslow%20es,la%20pertenencia%20y%20el%20amor>
- Barón, L., y Müller, O. (2014). La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad. *Lenguaje*, 42(2), 417-442. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n2/v42n2a08.pdf>
- Becerra, F., Andrade, A., y Díaz, L. (2019). Sistema de gestión de la calidad para el proceso de investigación: Universidad de Otavalo, Ecuador. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(1), 1-32. <https://doi.org/https://doi.org/https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/iae/article/view/35235/35894>
- Campillay, S., y Meléndez, N. (2015). Análisis de impacto de metodología activa y aprendizaje heurístico en asignaturas de ingeniería. *Rev. Actual. Investig. Educ.*, 15(2), 1-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5671988>
- Campozano, J., Garcia, P., Álava, L., Arana, M., y Inte, J. (2024). *Aprendizaje activo y enseñanza efectiva*. Centro de Investigación y Desarrollo (CID). <https://doi.org/https://biblioteca.ciencialatina.org/wp-content/uploads/2024/04/Aprendizaje-activo-y-ensenanza-efectiva.pdf>
- Carmona, L. (2020). La Pedagogía de Emilio Durkheim. *REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA*(30), 11-18. <https://doi.org/https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/2018/1702>
- CES. (enero25 de 2017). *Reglamento de Régimen Académico. Resolución RPC-SE-13- No. 051-2013 Consejo de Educación Superior*:. <https://www.ces.gob.ec/lotaip/2018/Enero/Anexos%20Procu/An-lit-a2-Reglamento%20de%20R%C3%A9gimen%20Acad%C3%A9mico.pdf>

- CES. (2018). *Ley Orgánica de Educación Superior, LOES. Registro Oficial Suplemento 298 de 12-oct.-2010. Reformado. Quito: Consejo de Educación Superior*. Consejo de Educación Superior. <https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>
- Delgado, F., Robles, J., Sanoval, S., y Agrela, F. (2025). Aprendizaje Híbrido y Desarrollo de Competencias. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 1541-1560. <https://doi.org/https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/15918/22665>
- Gómez, J., y Rodríguez, C. (2019). Las competencias del profesor universitario en los entornos tecnológicos de información y comunicación. *Ciencia Matria*, V(8), 75-97. <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7088732.pdf>
- Maragall., P. (7 de mayo de 2021). Las capacidades cognitivas en el día a día: <https://blog.fpmaragall.org/capacidades-cognitivas>
- MINEDUC. (2023). *Educación y Competencias*. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/07/educacion_competencias.pdf
- Morin, E. (2002). *El pensamiento complejo: Antídoto para pensamientos únicos. Diálogo de Nelson Vallejo con Edgar Morin*. Bogotá, Colombia: En Memorias del Primer Congreso Internacional de Pensamiento Complejo.
- Nava, A., González, R., y Castellano, P. (2020). *Competencias. Realidades conceptuales en el desempeño docente. Memoria Congreso Internacional de Investigación e Innovación. Año 3 – Número 1 Parte I. Universidad Centros de Estudios Cortázar. México* (Vol. 3). México: Permusa S.C. <https://doi.org/https://doi.org/https://www.congresoucec.com.mx/docum>
- Nava, Á., y Mena, M. (2012). Coaching y Competencias Cognitivas de los Directores de Escuelas de las Universidades Públicas Binacionales. Libro Memorias del Congreso Internacional de Investigación e Innovación 2014. *Gestión y Gerencia*, 6(1), 109-132. <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5303211>
- Neuroscenter. (27 de octubre de 2022). El Aprendizaje: <https://neuroscenter.com/blog/el-aprendizaje/>

- Pérez, A. (3 de abril de 2020). *Educación y aprendizaje ñpor competencias*. (UNIR. La Universidad en Internet) <https://www.unir.net/revista/educacion/aprendizaje-por-competencias/>
- Real Academia de la Lengua. (2025). *Diccionario de la lengua española*. Madrid.
- Rivadeneira, E. (2025). Las competencias cognitivas - tecnológicas y perfil del docente universitario.
- Rojas, D., Velasquez, C., y Francisco, D. (2023). Contraste entre las teorías de aprendizaje aplicadas en el aula actual: Una mirada hacia la hibridación de sus características específicas. *Wimbu, Rev. Estud. de Psicología UCR*, 18(2), 119-142. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9381325.pdf>
- Ronquillo, G., De MOra, E., Bohórquez, A., y Padilla, J. (2023). Modelo constructivista y su aplicación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. *JOURNAL OF SCIENCE AND RESEARCH*, 256-273. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9235339.pdf>
- SENPLADES. (2017). <https://doi.org/https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/11/>.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias*. Bogotá, Colombia: Ediciones ECOE.
- Torres, A., Badillo, M., Valentin, N., y Ramirez, E. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, 124-145. https://doi.org/https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300008
- UNIR. (2024). <https://ecuador.unir.net/actualidad-unir/etapas-metodocientifico>.
- Universidad Europea. (12 de agosto de 2022). *Educación*. ¿Cuáles son las competencias de un docente universitario más valoradas?: <https://universidadeuropea.com/blog/competencias-docente-universitario/>

DIFICULTADES PARA APRENDER ÁLGEBRA LINEAL: UN PROBLEMA COGNITIVO, PEDAGÓGICO Y AFECTIVO

Difficulties in learning Linear Algebra: a cognitive, pedagogical, and affective problem

DOI: <https://doi.org/10.69633/4zrvy105>

Recibido: 10/06/2025 Aceptado: 27/02/2026

*Iván Agustín Quizhpe Uchuari

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9296-9446>

Universidad Nacional de Loja - Ecuador

ivan.quizhpe@unl.edu.ec

RESUMEN

La presente investigación deriva del análisis de los antecedentes de la tesis doctoral “Procesos pedagógicos en la enseñanza del álgebra lineal en educación superior: un análisis hermenéutico y epistemológico”, la cual busca clasificar sistemáticamente las dificultades en el aprendizaje del álgebra lineal, basadas en tres dimensiones, cognitiva, pedagógica y afectiva. Para lo cual, se trabajó con enfoque mixto con alcance descriptivo y diseño no experimental, además, se utilizó metodología basada en la revisión documental, para lo que se seleccionaron 16 estudios basados en criterios de actualidad, relevancia y rigor metodológico. Entre los resultados obtenidos se advierte que la mayor dificultad que se puede encontrar en el aprendizaje del álgebra lineal se encuentra en la dimensión cognitiva (43,75%), esto debido al nivel de abstracción y formalismo de la asignatura, sumado a las deficientes bases conceptuales de los estudiantes. Otra de las complicaciones encontradas son las pedagógicas (37,5%), donde se evidenció la carencia de metodologías de enseñanza activa o dinámica, predominando las tradicionales. Finalmente, lo afectivo (18,75%), cuando se pudo identificar problemas de motivación estudiantil, relacionados

* Licenciado en Ciencias de la Educación en la especialidad de Físico Matemáticas, con maestría en Pedagogía y doctorando Ciencias Pedagógicas. Sólido perfil en educación matemática y pedagógica, con trayectoria universitaria y producción científica sostenida (2019-2025). Ha publicado como autor y coautor sobre didáctica de la matemática, metodologías activas y STEM, en revistas de visibilidad regional. Es autor de libros sobre estadística, álgebra lineal y trigonometría. Sus líneas de investigación incluyen tecnologías educativas, enfoque STEAM y pensamiento crítico.

con la falta de conexión entre lo enseñado y la realidad. Los hallazgos encontrados revelan que las dificultades en el aprendizaje del álgebra lineal se manifiestan con distinta intensidad, siendo la mayor dificultad la dimensión cognitiva, seguida por la pedagógica y, finalmente la afectiva.

Palabras clave: *Dificultades, aprendizaje, álgebra lineal.*

ABSTRACT

This research stems from the analysis of the background of the doctoral thesis “Pedagogical Processes in the Teaching of Linear Algebra in Higher Education: A Hermeneutic and Epistemological Analysis,” which seeks to systematically classify the difficulties in learning linear algebra, based on three dimensions: cognitive, pedagogical, and affective. For this, a mixed approach with descriptive scope and non-experimental design was used; additionally, a methodology based on document review was employed, for which 16 studies were selected based on criteria of timeliness, relevance, and methodological rigor. Among the results obtained, it is noted that the greatest difficulty found in learning linear algebra lies in the cognitive dimension (43.75%), due to the level of abstraction and formalism of the subject, combined with the students’ deficient conceptual foundations. Another of the complications found are the pedagogical ones (37.5%), where the lack of active or dynamic teaching methodologies was evident, with traditional methods predominating. Finally, the affective dimension (18.75%), when issues of student motivation could be identified, related to the lack of connection between what is taught and reality. The findings reveal that the difficulties in learning linear algebra manifest with different intensity, the greatest difficulty being the cognitive dimension, followed by the pedagogical, and finally the affective.

Keywords: *Difficulties, learning, linear algebra.*

INTRODUCCIÓN

El presente artículo deriva de las reflexiones hechas en la elaboración de la tesis doctoral “Procesos pedagógicos en la enseñanza del álgebra lineal en educación superior: un análisis hermenéutico y epistemológico”; investigación que se centra en comprender los diversos factores que inciden en la enseñanza y en el aprendizaje del álgebra lineal a nivel universitario. A través de una revisión documental del tema, se identifican las principales causas que dificultan el aprendizaje de esta rama de la matemática, desde las dimensiones cognitiva, pedagógica y afectiva. En lo cognitivo, se explorarán los diferentes procesos mentales y de razonamiento necesarios para el estudio de esta asignatura; en cuanto a lo pedagógico, se evaluará las metodologías, las estrategias y los recursos utilizados por los maestros; y, desde lo afectivo, se analizarán los aspectos motivacionales que llevan al estudio de esta materia, al relacionar lo aprendido con el contexto.

Para González et al. (2007), desde una pedagogía renovada y actual, la enseñanza tiene como fin el apoyar y dirigir el aprendizaje a través de la mediación cognitiva; para esto, el docente precisa conocer a profundidad a sus estudiantes y, a partir de ello, saber cuáles son sus necesidades, intereses, conocimientos previos, estilos de aprendizaje, tipos de motivación, actitudes, entre otros aspectos. En este sentido, la función del docente no solo es impartir clases, sino más bien analizar, regular y matizar el acto educativo.

En esa misma línea, Castro et al. (2014) consideran que la dimensión pedagógica comprende las condiciones atribuibles al profesor, es decir, la forma de comunicarse e interactuar con sus estudiantes, la manera en que prepara, organiza y planea los programas; la profundidad de su conocimiento y

su capacidad de orientar la enseñanza según las necesidades de cada educando. En cuanto a la perspectiva cognitiva, para González (1998) se trata de la forma de resolver los problemas, cómo se manejan las operaciones básicas de cálculo, el tipo de razonamiento utilizado, la precisión del lenguaje en cuanto a conceptos y términos matemáticos, entre otros recursos. En lo referido a lo afectivo, para Gómez-Chacón (2002), no deja de ser importante considerar las emociones experimentadas por profesores y estudiantes durante el acto educativo y que condicionan su forma de responder en distintas situaciones del aprendizaje.

Al empezar la asignatura de álgebra lineal, en el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, es común encontrar dificultades tanto en maestros como en estudiantes. Por esto la acción con base en dichas dimensiones (pedagógica, cognitiva y afectiva) juega un papel decisivo en la forma en que los maestros y planificadores abordan esta materia y en cómo los estudiantes la asimilan. El estudio del álgebra lineal puede resultar abstracto para muchos estudiantes, lo que dificulta su comprensión y aplicación en situaciones prácticas.

Al respecto, Uzuriaga et al. (2020) identifica las debilidades: falta de bases y poca capacidad de abstracción en el momento de afrontar el curso; falta de contextualización de los contenidos de la asignatura y su relación con otros cursos de matemáticas; esto contribuye al bajo interés y a la falta de motivación en el curso, llegando a considerarlo de menor importancia en el pensum académico, desconociendo de este modo el aporte del álgebra lineal al desarrollo y madurez del pensamiento. Esta realidad se ve reflejada en la desmotivación y en el pobre desempeño académico de los estudiantes en dicha asignatura.

En un estudio de Silva et al. (2025) se determinó que es trascendental pasar de metodologías tradicionales a metodologías activas, acometer una evolución pedagógica en cambios metodológicos, en el uso de nuevas estrategias y recursos que lleven a los estudiantes a comprender el verdadero sentido de la asignatura. Entonces, es necesario dejar atrás procesos obsoletos, como la secuencia dictado de teoría, definición de conceptos y resolución de ejercicios; todo esto conduce al estudiante a desmotivarse, a solo memorizar ecuaciones, demostraciones o formas de resolver un problema; por ende, el estudiante no desarrolla su pensamiento lógico matemático, incrementando las estadísticas de deserción y reprobación en esta y otras asignaturas de Matemática.

Ahora, de acuerdo con Bravo (2020), también está en juego la formación de los profesores: unos provienen de formación técnica, otros, de pedagógica, y algunos con ambas competencias. Estas diferencias de formación llevan a que los maestros apliquen métodos tradicionales, que al final bajan la calidad de las clases y ponen mucha presión a los estudiantes; además, los exámenes tienen problemas rebuscados, se toman pocas evaluaciones, en algunos casos las evaluaciones no miden lo aprendido.

Al respecto de las evidentes dificultades descritas, Costa y Rossignoli (2017) consideran que una de las causas de la complicación radica en la propia naturaleza epistemológica del álgebra lineal, que generalmente presenta objetos de estudio abstractos y sin vinculación o interpretación física o geométrica. Todo esto hace que a los ojos de los estudiantes la asignatura se torne complicada, lo cual, sin embargo, también se puede atribuir a que los docentes no aplican los procesos pedagógicos correctos. Al respecto, Uzuriaga et al.

(2020) infieren que “una de las dificultades del aprendizaje del álgebra lineal no está en el contenido de la asignatura, sino en la metodología usada por algunos profesores, que no permite al estudiante desarrollar y alcanzar las capacidades y habilidades” necesarias para el desarrollo del pensamiento lógico (p. 408). Esto no impide que el estudiante sea capaz de resolver problemas en otros contextos o en otras asignaturas.

Un estudio realizado por Taberna y García-Planas (2016) demuestra que trabajando con metodologías activas se obtiene en los estudiantes un claro incremento de motivación y autonomía; hay un mejor rendimiento académico debido a que los educandos asumen un rol más activo, logrando desarrollar competencias genéricas y específicas en álgebra lineal. Dado el citado panorama, se impone entonces una investigación al respecto, con base en la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se clasifican las dificultades en el aprendizaje del álgebra lineal, desde el punto de vista de las dimensiones cognitiva, pedagógica y afectiva?

Las dificultades en el aprendizaje del álgebra lineal en el nivel superior no permiten comprender los conceptos fundamentales, fomentar el razonamiento matemático y promover la aplicación práctica de la materia. En este sentido, el propósito del presente estudio es clasificar sistemáticamente los obstáculos en el aprendizaje del álgebra lineal, desde los enfoques cognitivo, pedagógico y afectivo. Asimismo, lo que se quiere con el presente estudio es dejar una base para la innovación pedagógica, a fin de diseñar estrategias de enseñanza más efectivas y que estén centradas en el estudiante; además, se ofrece una base conceptual para futuras investigaciones relacionadas con el objeto de estudio.

Marco teórico

Para analizar las dificultades de aprendizaje, es necesario primero definirlo. De acuerdo con Romero (2009), “El aprendizaje es el proceso de adquirir conocimiento, habilidades, actitudes o valores, a través del estudio, la experiencia o la enseñanza; dicho proceso origina un cambio persistente, cuantificable y específico en el comportamiento de un individuo” (p. 1). En este mismo sentido, Piaget, en Gutiérrez (2021), manifiesta que los niños poseen una especial capacidad para el autoaprendizaje, incluso sin haber recibido una instrucción formal. Es decir, el recibir información es un proceso que se da con la experiencia, en el transcurso de vida. Entonces, cuando hablamos de aprendizaje, nos referimos a la adquisición y el fortalecimiento de conocimientos, habilidades que se pueden dar a través de la experiencia, la observación o el estudio.

Para Chica (2010), “cuando el ser humano domina el aprendizaje relacionado con las cosas prácticas, tiene la oportunidad de relacionar la teoría con la práctica, en cuanto reflexiona alrededor de un conocimiento de sensaciones o de experiencia, con el fin de construir representaciones mentales que le permitan participar en la sociedad del conocimiento”. Por tanto, cuando a través del aprendizaje podemos resolver problemáticas en diversos contextos, podemos decir que el aprendizaje ha sido efectivo.

Por otro lado, la enseñanza se centra en impartir los conocimientos a los demás. Tintaya (2016) manifiesta que la enseñanza “es concebida de distintos modos, desde aquellos que la relacionan con el proceso específico de instrucción hasta aquellos que la identifican con la propia educación” (p. 76). En otras palabras, se la puede entender como la transmisión

de conocimientos o la formación destinada a desarrollar la capacidad moral, intelectual y afectiva de la persona, de acuerdo con las normas y cultura de la sociedad; además, la enseñanza influye sobre el aprendizaje como la acción que desarrolla el educando al receptor la información.

El vínculo entre el aprendizaje y la enseñanza es evidente, por lo que forman un solo concepto: Proceso Enseñanza Aprendizaje (PEA). Este se define como el intercambio de información entre docente y estudiante, en un determinado entorno, a través de medios y estrategias concretas. Este contexto debe ser organizado, consciente y dialéctico, de apropiación de las temáticas, donde el individuo acciona e interactúa con la sociedad, para crecer como persona y producir cambios que le permitan adecuarse a la realidad y transformarla (Barcia y Carvajal, 2015). Es así que el PEA es el intercambio de conocimientos entre los sujetos inmersos.

Entonces, al hablar de dificultades de aprendizaje, nos referimos a ciertos problemas que afectan la capacidad de un individuo para adquirir, procesar o retener información de una manera efectiva; en este sentido, según Barallobres (2016) “Las dificultades en el aprendizaje de las matemáticas son interpretadas como fallos en alguno de los procesos elementales de tratamiento de la información” (p. 42); dicho de otro modo, las dificultades para aprender matemáticas son entendidas como errores en que caen los alumnos en algún momento, durante el proceso de analizar y comprender dicha información.

En la misma línea, Bravo (2002) indica que las dificultades de aprendizaje pueden originarse por diversas causas. En su investigación menciona que cada niño presenta características

psicológicas-cognitivas y emocionales diferentes. Estas diferencias individuales, a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje, pueden causar dificultades pedagógicas. En este contexto, es necesario analizar cada una de las dimensiones anteriormente indicadas, a fin de comprender los factores que inciden en el desempeño de cada estudiante.

En la dimensión cognitiva, los problemas de aprendizaje están estrechamente relacionados con la actividad mental o cognitiva, la cual consiste en la interpretación y transformación de la información almacenada en la memoria, que había sido adquirida a través de los sentidos (Herrera et al., 2018). Es decir, se relaciona con los procesos mentales básicos como la atención, la memoria y el razonamiento en la resolución de problemas.

De acuerdo con Schunk (2012), cuando los estudiantes adquieren nueva información, la repasan, transforman, codifican, almacenan y posteriormente la recuperan cuando la necesitan. La manera en que procesan la información determina qué aprenden, cuándo lo hacen, cómo lo hacen y de qué manera aplican ese aprendizaje.

En este sentido, las teorías sobre el procesamiento de la información juegan un papel fundamental, ya que se centran en cómo las personas prestan atención a los eventos del entorno, codifican la información relevante, la vinculan con los conocimientos previos guardados en la memoria, cómo almacenan el conocimiento nuevo en la misma y lo recuperan cuando les resulta necesario (Shuell, 1986 citado en Schunk, 2012). Estas teorías permiten comprender mejor las dificultades que enfrentan algunos estudiantes al momento de aprender. Por otra parte, la dimensión pedagógica está enfocada en

las maneras de enseñar contenidos y en los procedimientos conceptuales particulares para cada grado educativo. Sin embargo, los problemas de aprendizaje pueden surgir por la falta de métodos de enseñanza adecuados, materiales poco accesibles o, en la mayoría de los casos, por la ausencia de estrategias didácticas que se adapten a las necesidades de los estudiantes (Duval, 2016), así como por la escasa retroalimentación. Todos estos factores pueden limitar la capacidad del alumno para construir aprendizajes significativos y duraderos.

Del mismo modo, Friz et al. (2009) menciona que las dificultades que tienen los alumnos al momento de aprender matemáticas, en algunas ocasiones están vinculadas a situaciones didácticas inapropiadas o a la ausencia del conocimiento disciplinar por parte de los docentes, puesto que la mayoría se basa en la memorización de procesos, reglas, algoritmos o contenidos. En el mismo sentido, González et al. (2021) indican que la escasa preparación de los docentes para educar a diversos grupos de estudiantes genera dificultades metodológicas, pedagógicas y curriculares en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

Finalmente, en la dimensión afectiva, Molano (2012) indica que el afecto tiene un impacto notorio en el aprendizaje, ya que genera una fuerte relación emocional entre docente y estudiante, lo que puede facilitar o también dificultar el proceso educativo. Asimismo, en la investigación de Martínez y Valiente (2019), los autores destacan la importancia de analizar la dimensión emocional en el aprendizaje de las matemáticas, pues mencionan que esta puede transformar la experiencia educativa en algo significativo, útil y práctico. De esta manera, la autoestima, el afecto y la motivación de los estudiantes se fortalece a medida que el docente apoya y guía cada actividad desarrollada por los mismos. Por el contrario, si un estudiante no se siente

motivado, capaz o experimenta emociones negativas frente al aprendizaje, puede tener un rendimiento inferior, aunque cuente con las habilidades cognitivas necesarias.

Todos estos factores, asociados a problemas de aprendizaje en matemáticas o específicamente del álgebra lineal, comprometen el entendimiento de esta importante rama, que a nivel universitario es de suma importancia, pues proporciona fundamentos de vectores, matrices, sistemas de ecuaciones, entre otras, que son necesarios en diversas disciplinas para la comprensión y resolución de problemas; no obstante, el aprendizaje de esta asignatura comprende un proceso difícil para los estudiantes universitarios. De acuerdo con Coello et al. (2019), los discentes “conciben este curso como algo ajeno a la Matemática, aislado de su carrera y por supuesto de la realidad; lo que conlleva a una alta deserción y bajo aprovechamiento” (p. 147). El docente que desee instruir adecuadamente en esta materia debe conocer sobre sus partes e incorporar técnicas apropiadas para su enseñanza, debido al poco interés que los educandos demuestran.

En efecto, debido a la naturaleza abstracta del álgebra lineal y de sus contenidos avanzados en comparación a muchas asignaturas, los estudiantes no se involucran en procesos de participación activa, debido al temor e impresión negativa que tienen de la misma. Vasco y Climent (2020) enfatizan que los alumnos universitarios presentan generalmente dificultades para resolver problemas, interpretar enunciados, asociar aprendizajes, realizar operaciones y abstracciones, sacar deducciones, comprender conceptos, además de cometer errores algebraicos.

Estas dificultades inciden en que el estudiante tenga una mayor tendencia a reprobado la asignatura y a verse desmotivado en

el aprendizaje de la misma; desde el punto de vista de Coello et al. (2019), estos problemas también están asociados a la enseñanza del docente, pues el que no relacione los contenidos y aplicaciones del álgebra lineal con otras asignaturas o disciplinas, así como la forma de explicar su fundamento y base teórico-práctica, cohiben el buen desarrollo de la didáctica del educador, y por ende, el aprendizaje del educando.

Por ello, los docentes buscan continuamente estrategias para mejorar tanto la adquisición de conocimientos como la resolución de problemas en álgebra lineal. Según Merchán-Chuncho et al. (2022), el educador universitario debe aplicar técnicas de colaboración, conceptualización, planificación, participación y motivación para mejorar el aprendizaje del estudiante; algunas se centran en estrategias basadas en el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), en la gamificación, en el aprendizaje basado en problemas (ABP), entre otros.

No obstante, aplicar una estrategia que se adapte al estudiante trae una gran responsabilidad e implica un reto para el educador, pues de acuerdo con Osorio et al. (2023), los docentes universitarios deben enfrentar desafíos para enseñar, ya que los métodos de aprendizaje en relación con el estudio de la Matemática han cambiado y requiere tanto de habilidades cognitivas como de la tecnología.

Adicionalmente, se deben emplear técnicas apropiadas con el fin de que los discentes comprendan los contenidos. Al respecto, Sosa et al. (2016) manifiesta que el andamiaje concientiza en el docente la ayuda que pueden requerir los discentes en su aprendizaje; para enseñar debe emplear técnicas vinculadas con el andamio, tales como: la exposición, la organización de una tarea en pasos simples, el apoyo con guías

estudiantiles, la focalización de la atención, la ejemplificación y el cuestionamiento, mismas que pueden ser acompañadas con varios recursos. Estas acciones por parte del pedagogo logran que los discentes aprendan de forma favorable los elementos del álgebra lineal. En este sentido, podemos encontrar muchas investigaciones, donde se evidencian las diversas dificultades que los estudiantes presentan al aprender álgebra lineal.

En el campo de las ciencias exactas, el estudio del álgebra lineal es considerado una pieza fundamental para el desarrollo del pensamiento lógico y matemático. Sin embargo, en el ámbito educativo internacional existe un alto grado de dificultad al abarcar dichos conceptos. Como mencionan Oviedo et al. (2025), “El uso de diferentes lenguajes, la naturaleza abstracta y el formalismo de los conceptos son señalados como obstáculos que enfrentan los estudiantes” (p. 38). Es decir, el aprendizaje del álgebra lineal presenta desafíos debido a su naturaleza abstracta, superarlos implica asumir un rol activo, participativo por parte de los estudiantes.

Diversos factores dificultan el proceso de aprendizaje del álgebra lineal. Esta área frecuentemente es descrita por los autores como una disciplina complicada, con un elevado nivel de complejidad. En este sentido, Figueroa (2021) manifiesta que las “malas prácticas pedagógicas desmotivan al estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje del álgebra lineal, generan confusión en los contenidos y en el desarrollo de los ejercicios... Escasa capacitación en metodologías aplicadas para la enseñanza aprendizaje del álgebra lineal” (p. 5). Es por ello que la comprensión de esta asignatura requiere partir de bases conceptuales debidamente estructuradas.

Es importante reconocer la diversidad de formas en que los estudiantes procesan los conocimientos matemáticos. Aredo

y Ugarte (2019) destacan que “los estudiantes no siempre prefieren un argumento analítico-aritmético para un argumento estructural o un argumento aritmético-geométrico... El análisis de los autores sugiere que los estudiantes pueden ser muy creativos en el razonamiento” (p. 29). Esto indica que el estudiante no tiene un tipo de razonamiento único, combina distintas clases de argumentos, de acuerdo al problema que enfrentan, lo cual debería ser considerado en el diseño de estrategias didácticas.

Otro factor relevante es el temor de los estudiantes a equivocarse, lo que puede generar incertidumbre. Los errores que cometen al resolver problemas son parte del proceso; por tanto, un elemento de interés es conocerlos, discutir con ellos las posibles causas del fallo y presentarles situaciones que les permitan modificar sus concepciones erróneas, procurándoles un aprendizaje significativo, el cual no solo comprendan, sino que apliquen a situaciones reales de la vida diaria (Palacios et al., 2021).

Finalmente, no siempre se precisa identificar cuál es el papel del álgebra lineal y cuáles son sus funciones formativas en correspondencia con el plan de estudios. Según Coello et al. (2019), “los estudiantes consideran que la unidad de aprendizaje Álgebra lineal no les genera motivación y la consideran compleja, abstracta y desvinculada de su futura actividad profesional” (p. 137). En consonancia con ello, la desinformación sobre la materia genera un bajo nivel de atención por parte del estudiantado, descartando el rol trascendental que cumple en la sociedad, la ciencia y en el desarrollo de las habilidades del pensamiento.

En el contexto latinoamericano, diferentes autores coinciden en señalar la alta abstracción del álgebra lineal como una

barrera en su proceso de enseñanza aprendizaje. Rojas-Tolosa y Jiménez (2023), por ejemplo, observan que “las principales dificultades en el aprendizaje del álgebra lineal aluden a su alto nivel formal y abstracto” (p. 16). De igual manera, desde una perspectiva didáctica se enfatiza el problema del lenguaje simbólico que presentan los estudiantes latinos. Osorio et al. (2023) reportan que los alumnos “manifiestan dificultades al momento de interpretar los enunciados en los ejercicios y problemas, por la simbología y el lenguaje propio del álgebra” (p. 160). Estos autores añaden que además de estas trabas, tiene una gran influencia la manera de presentar la asignatura, pues según estudios latinoamericanos “ponen en evidencia... la falta de claridad en la didáctica para la enseñanza y aprendizaje, debido a la presentación axiomática de la disciplina” (p.161).

Los análisis históricos hasta aquí descritos refuerzan esta idea. Parraguez et al. (2022) recuerdan que la llamada “era de las Matemáticas Modernas” enfatizó tanto lo abstracto en el álgebra lineal que pronto esto “fue provocando fracasos y dificultades en los estudiantes” (p.158). Acorde con ello, Dorier et al. (2021) concluyen en que, tras décadas de práctica docente, “los cursos de álgebra lineal están mal diseñados y [mal] enseñados” y que, por tanto, “sigue siendo una materia cognitiva y conceptualmente difícil” (p.171).

En la actualidad, las clases, independientemente del área a la que pertenezcan, deben aplicarse con una metodología que cumpla los estándares de los estudiantes, de tal manera de incentivarles el querer aprender. No obstante, en el ámbito local resalta que al impartir una clase tradicional de álgebra lineal, donde el espacio de enseñanza-aprendizaje no se presta a la experimentación, tiende a desconocer las formas de validación de procesos, debido a que el único proceso que se conoce es

el que presenta el profesor de manera memorística, evitando la diversidad de métodos; por otra parte, algunos investigadores afirman que los estudiantes tienen bases de lógica formal débiles, lo que dificulta la comprensión de los conceptos. Cabe recalcar que no existe una única forma válida de resolver el problema, ya que los procesos cognitivos de las matemáticas son por demás complejos (García et al., 2019).

El problema también radica en la falta de compromiso por parte del estudiantado, que ve el álgebra lineal como una asignatura más y no es consciente del impacto que le genera y las habilidades que proporciona; según Antequera (2020) “si los estudiantes no tienen un buen manejo del tema de las matrices y del sistema de ecuaciones lineales con varias incógnitas, los lleva a cometer una serie de errores al resolver problemas con matrices y sistema de ecuaciones” (p. 1). Es decir, el desconocimiento del tema no permite adquirir de manera correcta el conocimiento.

Por tanto, a nivel internacional, nacional y local el estudio del álgebra lineal es considerado abstracto, debido a su lenguaje matricial complejo, que requiere ser explicado a detalle de manera clara, coherente y concisa, haciendo énfasis en la sobre implicación, en el caso de ser necesario. Según Mora y Climent (2020) “resultados muestran un conocimiento del profesor de errores habituales en el aprendizaje del contenido que podrían tener diferentes orígenes, así como el uso que el profesor hace de ese conocimiento en la enseñanza y que se centra en la subsanación” (p. 97). Es decir, aprender del arte requiere estar estructurado con bases sólidas que contribuyan a la construcción del conocimiento.

Según León M. y León J. (2023), “el exceso de carga horaria a los docentes era quizá uno de los temores y limitaciones

que nos planteamos al momento de innovar, también el desconocimiento de todas las herramientas gratuitas que se encuentran en el internet no ha permitido el aprovechamiento de estas alternativas” (p. 2557). Esto indica que existen barreras institucionales y tecnológicas que dificultan la implementación de nuevas metodologías didácticas, a pesar del acceso a herramientas que podrían favorecer el aprendizaje significativo del álgebra lineal.

Asimismo, estos autores mencionan que “no hemos considerado que nuestros estudiantes pertenecen a una nueva generación, en la cual la tecnología es parte de su vida cotidiana, crecieron en un mundo tecnificado, de ahí que se los denomine la Generación Z” (León M. y León J., 2023, p. 2557). Lo anterior sugiere que los métodos tradicionales no responden a las necesidades ni expectativas de los estudiantes actuales, quienes requieren enfoques más dinámicos y tecnológicos.

Por otro lado, Coello (2018) señala que “el proceso de enseñanza-aprendizaje del álgebra lineal se desarrolla de manera asistémica y descontextualizada de los problemas profesionales. No siempre es preciso cuál es el papel del álgebra lineal y cuáles son sus funciones formativas en correspondencia con el plan de estudio de Ingeniería Agroindustrial” (p. 3). Esto implica que la desconexión entre los contenidos y la futura práctica profesional limita el interés y comprensión de los estudiantes.

Además, Coello (2018) afirma que “los docentes al concebir las actividades de enseñanza y las de aprendizaje a desarrollar por los estudiantes, no tienen en consideración las competencias profesionales del ingeniero en formación, ni los problemas profesionales” (p. 3). En este sentido, la falta de enfoque

aplicado puede provocar que el álgebra lineal se perciba como irrelevante para su carrera.

Finalmente, Carreras (2019) explica que “una gran cantidad de procedimientos de álgebra lineal necesitan de cálculos largos y en algunos casos tediosos, tales como la inversa de una matriz, para lo cual se usa el método de Gauss-Jordan” (p. 6). Esto evidencia que uno de los principales desafíos en la enseñanza del álgebra lineal radica en el proceso extenso, debido a ello es posible que el estudiante se llegue a confundir en algún signo o un cálculo matemático.

MÉTODOS

Para la presente investigación se trabajó con enfoque mixto. Desde lo cualitativo se analizó y sintetizó la literatura existente relacionada con el objeto de estudio, a través de la identificación de tendencias y dificultades detectadas para el estudio del álgebra lineal; y, desde lo cuantitativo se hizo un análisis documental a profundidad, lo que permitió identificar, sintetizar, contextualizar y cuantificar las diferentes problemáticas relacionadas a las dificultades en el aprendizaje del álgebra lineal. Además, el diseño adoptado es no-experimental, debido a que no existió manipulación de variables, sino que se analizó los diferentes fenómenos educativos en su contexto natural.

A fin de cumplir el objetivo de la investigación, se trabajó con un alcance descriptivo, con el fin de caracterizar de manera integral las dificultades en el aprendizaje del álgebra lineal reportadas en la revisión de literatura relacionada con el objeto de estudio. Los métodos utilizados fueron la revisión documental (la búsqueda de investigaciones previas sobre dificultades en el aprendizaje del álgebra lineal); el método deductivo, para seleccionar las principales investigaciones

relacionadas con la temática; y el método inductivo, el cual permitió hacer inferencias desde ideas particulares hasta llegar a una proposición general.

En pos de la recolección de datos, se hizo una búsqueda sistemática de estudios relevantes, aplicando los criterios de selección: relación con la temática, actualidad de las investigaciones, preferentemente de los diez últimos años y que las investigaciones contengan al menos una de las tres dimensiones de análisis (pedagógica, cognitiva o afectiva); bajo este criterio de búsqueda se filtraron un total de 16 investigaciones. Para esta labor se consultó bases de datos académicos como Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc y Google Scholar. Además, se consideró criterios como relación con el objeto de estudio, años de publicación, relevancia, validez y fiabilidad.

A fin de optimizar la búsqueda, se trabajó con diferentes ecuaciones de búsqueda como “aprendizaje” + “álgebra lineal”, “dificultades de aprendizaje” + “álgebra lineal”, “dificultades de aprendizaje” + “matemática”. Con los documentos seleccionados, se efectuó una lectura profunda, para encontrar las dificultades en el aprendizaje del álgebra lineal. Posterior a ello, se pudo clasificar el material de acuerdo con las dimensiones pedagógica, cognitiva y afectiva. A partir de este análisis, se pudo sistematizar la frecuencia con la que los diferentes autores abordan las dificultades para cada dimensión, esto permitió cuantificar su relevancia a través de porcentajes calculados sobre el total de investigaciones revisadas.

Para el análisis de datos, se sistematizó la frecuencia de cada dificultad del aprendizaje del álgebra lineal, en las tres

dimensiones señaladas: la cognitiva (procesos mentales y habilidades de razonamiento); la pedagógica (metodologías utilizadas para la enseñanza de la disciplina); y, por último, la afectiva (factores motivacionales y actitudinales que los estudiantes disponen para el aprendizaje de la asignatura). Esta distribución permitió determinar los porcentajes de las investigaciones en cada dimensión, resaltando dificultades y la producción académica existente. Los resultados de este análisis evidenciaron que la mayor dificultad de los estudiantes en el aprendizaje del álgebra lineal está en la dimensión cognitiva.

RESULTADOS

En la Tabla 1 se muestra el total de investigaciones revisadas, agrupadas en las dimensiones cognitiva, pedagógica y afectiva; cada grupo incluye las dificultades específicas asociadas, los autores que las mencionan y el porcentaje del total de investigaciones analizadas.

Tabla 1.

Dificultades en el aprendizaje del álgebra lineal.

Dimensiones	Dificultades	Autores	Porcentaje
Cognitivas	Alto nivel de abstracción y formalismo	Oviedo et al. (2025), Rojas-Tolosa y Jiménez (2023), Dorier et al. (2021)	43.75
	Dificultad con el lenguaje simbólico y técnico	Osorio et al. (2023), Osorio Vidal et al. (2023)	
	Bases débiles en lógica formal y conceptos previos	García et al. (2019), Antequera (2020)	
Pedagógicas	Metodología tradicional y presentación axiomática.	Figuroa (2021), Osorio et al. (2023), Parraguez et al. (2022)	37.5
	Falta de vinculación con aplicaciones profesionales	Coello (2018), Coello et al. (2019)	
	Carga horaria excesiva y desconocimiento de herramientas tecnológicas	León M. y León J. (2023)	
Afectivas	Temor al error e incertidumbre	Palacios et al. (2021)	18.75
	Desmotivación por percepción de irrelevancia	Coello et al. (2019), Carreras (2019)	

Nota: Elaboración propia

En cuanto a las dimensiones cognitivas, la mayoría de autores identifican en esta dimensión la principal dificultad para el aprendizaje del álgebra lineal, 43,75% de las investigaciones estudiadas. Se puede señalar como factores críticos un alto nivel de abstracción y formalismo característico de esta disciplina, así como el manejo del lenguaje simbólico y técnico; también se pudo detectar bases débiles en la lógica formal y en el manejo de conceptos previos, lo que no permite la comprensión de nuevos contenidos.

Luego, se encontró que el 37.5% de las dificultades halladas en la fuente documental corresponde a la dimensión pedagógica;

es decir, que en las aulas se pueden encontrar metodologías tradicionales, lo que lleva al estudiante a un estilo de aprendizaje mecánico y, en esa misma dirección, se halló una enseñanza axiomática, lo que significa que no se planifica de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. Por otro lado, los recursos utilizados en la práctica docente son siempre los mismos, dejando de lado las herramientas tecnológicas, las cuales permiten realizar demostraciones dentro del álgebra matricial.

Finalmente, el 18.75% de las fuentes señalan que las dificultades para el aprendizaje del álgebra lineal se atribuye a la dimensión afectiva; esto es, que en las aulas de clase aún existe el temor de participar y cometer errores en la aplicación de algoritmos propios de la asignatura; por otro lado, se pudo constatar desmotivación en los estudiantes al momento de estudiar álgebra lineal, esto por la falta de vinculación entre la teoría y contextos prácticos, lo que lleva a que no se preste la atención necesaria en la impartición de los contenidos.

DISCUSIÓN

De acuerdo a los resultados obtenidos, se puede observar que la mayor dificultad en el aprendizaje del álgebra lineal está en la dimensión cognitiva. Esta conclusión coincide con los estudios de Costa y Rossignoli (2017), que enfatizan que dicha dificultad se debe a la propia naturaleza epistemológica de la asignatura, al elevado nivel de abstracción y formalismo. Asimismo, se pudo determinar que existe poca solidez en el manejo de conceptos matemáticos previos, esto implica que el proceso de enseñanza aprendizaje no es dinámico, debido a que no se podría socializar o debatir puntos de vista con respecto de la información que cada estudiante posee. Que un estudiante del nivel superior carezca de conocimientos

previos de una cierta disciplina, le dificulta la comprensión de conceptos fundamentales, lo que obstaculiza la capacidad de un estudiante para abordar y resolver problemas relacionados con el tema de estudio. La ausencia de una base sólida limita su capacidad para aplicar estrategias efectivas y utilizar técnicas adecuadas para la resolución de problemas; además, los estudiantes pueden sentirse abrumados por la cantidad de información nueva, lo que genera confusión y frustración, ya que los educandos se ven obligados a construir una base sólida desde cero.

Otra complicación encontrada es la pedagógica. Específicamente hablando, se trata del estilo de enseñanza estructurado por parte de los docentes. Estos hallazgos se inscriben en los estudios realizados por Silva et al. (2025), quienes asumen que el cambio de metodologías tradicionales a metodologías activas conduce a los estudiantes a comprender el verdadero sentido de la asignatura. Por otro lado, algunos estudiantes prefieren un ambiente de aprendizaje más flexible y menos estructurado, y pueden encontrar este estilo de enseñanza restrictivo o aburrido.

Hay que tomar en cuenta que los estudiantes poseen diversos estilos, habilidades y ritmos de aprendizaje, por lo tanto, los docentes deben ajustar la realidad educativa, adaptándola en función de las características y necesidades de los estudiantes, con la finalidad de crear ambientes más inclusivos, dinámicos y efectivos, mediante el uso de las TIC, así como de otros recursos, de tal manera que todos los alumnos tengan la oportunidad de expresar sus ideas y opiniones. De lo contrario, como comunidad educativa nos encontraremos con ambientes estructurados y lineales, donde solo impere la participación del maestro y transcurra una participación pasiva de los estudiantes,

lo que finalmente genera que los educandos caigan en procesos de aburrimiento y estrés.

Finalmente, en cuanto a la dimensión afectiva, pese al menor porcentaje de ocurrencia como dificultad, se puede afirmar que es un elemento esencial que influye en el proceso de enseñanza aprendizaje. Este resultado sigue a los estudios realizados por Taberna y García-Planas (2016), quienes aseguran que a través de la motivación se pueden obtener mejores resultados en el rendimiento académico y de esta forma desarrollar competencias genéricas y específicas propias de la asignatura. En tal caso, la parte afectiva tiene que ver con la motivación intrínseca, que impulsa a los educandos a aprender por interés y satisfacción personal, que es cuando adquieren un mayor compromiso y dedicación en el aula. En definitiva, se podría pensar que lo que nos conduce hacia un aprendizaje significativo es generar un equilibrio entre la parte afectiva y la motivación; por tal razón, es vital que los educadores puedan trabajar en crear ambientes de aprendizaje más afectivos, debido a que la dimensión emocional no solo puede mejorar el rendimiento académico, sino también contribuir a que los estudiantes sean individuos con perspectivas y propósitos más equilibrados y de esta manera enfrentar nuevos retos en diversos contextos.

De los resultados obtenidos en la presente investigación, se puede notar que aunque en la dimensión pedagógica existe un mayor porcentaje en las dificultades encontradas, en realidad las tres dimensiones afectan el correcto desempeño del estudiante al momento de aprender álgebra lineal. Este hallazgo coincide con lo reportado por Uzuriaga et al. (2020) respecto de las barreras que afectan el aprendizaje de esta asignatura, esto es, lo abstracto de la asignatura, las deficiencias metodológicas

que se dan en la enseñanza y la desmotivación que tienen los estudiantes al momento de estudiar esta asignatura.

Conclusiones

Luego de revisar investigaciones relacionadas con las dificultades en el aprendizaje del álgebra lineal, se determinó que los escollos en las dimensiones analizadas se manifiestan con distinta intensidad, teniendo mayor frecuencia en la dimensión cognitiva, seguida por la pedagógica y, finalmente, por la afectiva. En cuanto a la dimensión cognitiva, el principal obstáculo identificado es el alto nivel de abstracción y formalismo que se requiere para el tratamiento de esta asignatura, sumado a esto, las débiles bases teóricas que tienen los estudiantes, lo que dificulta la comprensión profunda de los contenidos y el desarrollo del pensamiento lógico matemático.

Acerca de la órbita pedagógica, apuntar que representa un desafío igualmente crítico, cuando se observa el uso de metodologías tradicionales, técnicas y recursos repetitivos, lo que lleva a aprendizajes mecánicos y memorísticos, dejando de lado la construcción significativa del conocimiento. Finalmente, en la perspectiva afectiva, aunque en menor proporción, se deja ver que la desmotivación generada por la desconexión entre los contenidos con la realidad, así como la percepción que se tiene de la asignatura, percibida como difícil, crea barreras que no permiten el pleno desenvolvimiento de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Antequera, C. (2020). *Dificultades sobre la aprehensión del álgebra lineal en estudiantes de educación superior* [Tesis de grado]. Universidad del Atlántico. <https://repositorio.uniatlantico.edu.co/bitstream/handle/20.500.12834/1202/TRABAJO%20DE%20GRADO-%20CARLOS%20ALBERTO%20ANTEQUERA%20CABRERA.OK.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aredo, M., y Ugarte, F. (2019). La didáctica de la matemática y el álgebra lineal. *Quintaesencia*, 10, 27–32. <https://doi.org/10.54943/rq.v10i.119>
- Barcia, J. y Carvajal, B. (2015). El proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior. *REFCalE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa. ISSN 1390-9010*, 3(3), 139-154. <https://n9.cl/zoif6>
- Barrallobres, G., (2016). Diferentes interpretaciones de las dificultades de aprendizaje en matemática. *Educación Matemática*, 28 (1), 39-68. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40545377003>
- Bravo Guerrero, F. E. (2020). Dificultades que enfrentan los nuevos estudiantes universitarios en matemática. *INNOVA Research Journal*, 5(1), 1-13. doi: <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n1.2020.994>
- Bravo, L. (2002). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Universitaria https://www.google.com.ec/books/edition/Psicologia_de_Las_Dificultades_Del_Apren/sSmxANViITQC?hl=es&gbpv=1&dq=problemas%20de%20aprendizaje&pg=PP1&printsec=frontcover
- Carreras F. (2019). Desarrollo de una función en Matlab para el cambio de base de un Espacio Vectorial. *Perfiles*, 2(22), 4-11. <https://doi.org/10.47187/perf.v2i22.48>
- Castro Molinares, S., Paternina Meriño, A. B., & Gutierrez Barro, M. R. (2014). Factores pedagógicos relacionados con el rendimiento académico en estudiantes de cinco instituciones educativas del distrito de Santa Marta,
- Colombia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 151-169. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80231541009>

Coello, C., Bravo, C., Guerrero, K., Cedeño, J., y Coello, L. (2019).

El Proceso Enseñanza Aprendizaje del Álgebra Lineal. Sistematización e Implicación en las Carreras de la Facultad de Ciencias de la Ingeniería de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo. *Ciencias Sociales y Económicas*, 3(2), 134-155. <https://n9.cl/77i0w9>

Coello, E. C. (2018). *Concepción didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje del álgebra lineal: Estrategia para su implementación en la carrera de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo-Ecuador* [Tesis doctoral, Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca”]. <https://rc.upr.edu.cu/bitstream/DICT/3530/1/Ernestina%20C.%20Coello%20León.pdf>

Costa, V. A., & Rossignoli, R. (2017). Enseñanza del algebra lineal en una facultad de ingeniería: Aspectos metodológicos y didácticos. *Educación en ingeniería*, 12(23), 49-55. Obtenido de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/67615/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1

Chica Cañas, F. A. (2010). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo en torno a las actividades de aprendizaje. *Reflexiones Teológicas*(6), 167-195. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3709190>

Dorier, J. L., Robert, A., Robinet, J., y Rogalski, M. (2021). The teaching of linear algebra in first-year undergraduate mathematics courses. *Linear Algebra and its Applications*, 302–303, 141–174.

Duval, R. (2016). Un análisis cognitivo de problemas de comprensión en el aprendizaje de las matemáticas. *Comprensión y aprendizaje en matemáticas: perspectivas semióticas seleccionadas*, 61-94. <https://core.ac.uk/reader/162043060>

Figueroa, M. (2021). *Estrategia metodológica para el aprendizaje del álgebra lineal en estudiantes de tercero de bachillerato del Abdón Calderón Muñoz* [Tesis de pregrado]. Universidad Estatal del Sur de Manabí. <https://repositorio.unesum.edu.ec/bitstream/53000/5063/1/Figueroa%20Choez%20Mario%20Rolando.pdf>

- Friz, M., Sanhueza, S. y Sánchez, A. (2009). Conocimiento que poseen los estudiantes de pedagogía en dificultades de aprendizaje de las matemáticas (DAM). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 47-62. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100003>
- García, O., García, M., y Poveda, R. (2019). Aprendizaje del álgebra lineal centrado en el razonamiento plausible en carreras de ingeniería. *Visión Electrónica*, 13, 322–330. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/visele/article/view/15164>
- González, E. F. (1998). Procesos cognitivos y metacognitivos que activan los estudiantes universitarios venezolanos cuando resuelven problemas matemáticos. *Educación Matemática*, 10(3), 172-181. Obtenido de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55063475/15Gonzalez-libre.pdf?1511219062=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DProcesos_cognitivos_y_metacognitivos_que.pdf&Expires=1756370962&Signature=TKmbnYzkmKmpj34p-NXrNcdMFHM2uyovdC4aKxon0YorYQoKe6Y4
- González, J., González, A., y Cifuentes, J. (2021). Educación matemática inclusiva: posibilidades y acercamientos a un programa de maestría en Boyacá (Colombia). *Información tecnológica*, 32(2), 131-142. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000200131>
- González , M., Hernández, A. I., & Hernández , A. I. (2007). El constructivismo en la evaluación de los aprendizajes del álgebra lineal. *Educere*(36), 123-135. Obtenido de https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102007000100016&script=sci_abstract&tlng=pt
- Gutiérrez, A. (2021). La edad de las operaciones formales de Jean Piaget y el rendimiento académico en matemáticas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 5864-5882. <https://n9.cl/6kij8>
- Herrera, S., Espinoza, M., Fernández, M. y Diaz, J. (2018). Solución de problemas como proceso de aprendizaje cognitivo. *Revista Boletín Redipe*, 7(4), 107-1. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/487>
- León, M. A., y León , J. R. (2023). Aprender álgebra lineal con metodologías innovadoras y herramientas interactivas aplicado a problemas de la vida cotidiana. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 2555–2562. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.777>

- Ley Orgánica de Educación Superior de 2010. Fines de la Educación Superior. 02 de agosto de 2018. R.O. No. 298.
- Martínez, V., y Valiente, C. (2019). Autorregulación afectivo- motivacional, resolución de problemas y rendimiento matemático en Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 37, 33–54. <https://doi.org/10.6018/educatio.399151>
- Merchán-Chuncho, M., Jiménez-Gaona, Y., y Flores-Samaniego, Á. (2022). Estrategias de aprendizaje para la enseñanza del álgebra lineal. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 13(2), 126-149. <https://n9.cl/r91m1>
- Molano, C. (2012). Método afectivo-cognitivo para el aprendizaje “MACPA”. *Alteridad*, 7(1), 134-146. <https://www.learntechlib.org/p/195315/>.
- Mora, D., y Climent, N. (2020). Conocimiento de un profesor de Álgebra Lineal sobre los errores de los estudiantes y su uso en la enseñanza. *Quadrante*, 29(1), 97–106. <https://quadrante.apm.pt/article/view/23008/17070>
- Osorio, V., Palomino, J., Huayhua, M., y López, I. (2023). Enseñanza del Álgebra Lineal en estudiantes universitarios. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 380-387. <https://n9.cl/h485k>
- Osorio, J., Jiménez, L., y Romero, D. (2023). Dificultades en la enseñanza del álgebra lineal en estudiantes de ingeniería: Un enfoque desde la didáctica matemática. *Revista Latinoamericana de Educación Matemática*, 36(1), 159–168.
- Osorio Vidal, A., Velásquez, M., y Espinoza, C. (2023). Dificultades generales en el aprendizaje del álgebra lineal en carreras universitarias técnicas de América Latina. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 15(2), 130–138.
- Oviedo, K., Jiménez, B., Ramírez, J., y Calderón, M. (2025). Applets en GeoGebra para el estudio de transformaciones lineales desde el enfoque EOS. *Epsilon*, 119, 37–57. https://thales.cica.es/epsilon/sites/default/files/2025-05/epsilon119_03.pdf

- Palacios, L., Guifarro, M., y García, L. (2021). Dificultades en el aprendizaje del álgebra, un estudio con pruebas estandarizadas. *Bolema - Mathematics Education Bulletin*, 35(70), 1016–1033. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v35n70a21>
- Parraguez, P., Núñez, M., y Ramírez, J. (2022). Reflexiones históricas sobre la enseñanza del álgebra lineal en América Latina: Implicaciones actuales. *Revista de Educación Matemática en América Latina*, 25(2), 155–166.
- Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Superior 2022. Sistema de Nivelación y Admisión para Instituciones de Educación Superior Públicas. 21 de julio de 2022. No. 494
- Rojas-Tolosa, A., y Jiménez, H. (2023). *Estudio sobre los factores que inciden en el bajo rendimiento en álgebra lineal en universidades públicas latinoamericanas* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia].
- Romero Trenas, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Temas para la educación*(3). Obtenido de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/33226465/APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO_Y_CONSTRUCTIVISMO-libre.pdf?1394909578=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAPRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO_Y_CONSTRUCTIVI.pdf&Expires=1749598017&Signature=G PSSSSD6rFwVjdCtDR
- Silva Macas, J. P., Quizhpe Uchuari, I. A., & Armijos Reyes, J. L. (2025). Aula invertida, enseñanza-aprendizaje de álgebra lineal en educación superior: estudio comparativo metodologías activas y tradicionales. *Revista Científica y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social "Tejedora"*, 8(19), 697-3626. <https://doi.org/https://doi.org/10.56124/tj.v8i19.018>
- Sosa, L., Flores, E. y Carrillo, J. (2016). Conocimiento de la enseñanza de las matemáticas del profesor cuando ejemplifica y ayuda en clase de álgebra lineal. *Educación matemática*, 28(2), 151-174. <https://n9.cl/cxzsb>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson. <https://fundasira.cl/wp-content/uploads/2017/03/TEORIAS-DEL-APRENDIZAJE.-DALE-SCHUNK..pdf>

- Taberna, J., & García-Planas, M. I. (2016). Enseñanza basada en proyectos: una forma alternativa para enseñar álgebra Lineal. *Congreso nacional de innovación educativa y de docencia en red*, 1-14. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4995/INRED2016.2016.4374>
- Tintaya, P. (2016). Enseñanza y desarrollo personal. *Revista de investigación Psicológica*, (16), 75-86. <https://n9.cl/d0h9d>
- Uzuriaga López, V. L., Arias Mendoza, J. J., & Manco Silva, D. G. (2020). Algunas causas que determinan el bajo rendimiento académico en el curso de álgebra lineal. *Scientia Et Technica*, XVII(44), 286-291. Obtenido de <file:///D:/Dialnet-AlgunasCausasQueDeterminanElBajoRendimientoAcademi-4570037-1.pdf>
- Vasco, D. y Climent, N. (2020). Conocimiento de un profesor de Álgebra Lineal sobre los errores de los estudiantes y su uso en la enseñanza. *Cuadrante*, 29(1), 97-114. <https://n9.cl/vjw0b>

PEDAGOGÍA DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL: ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

*Pedagogy of Virtual Education: analysis of the Digital
Competencies of University Teachers*

DOI: <https://doi.org/10.69633/6j45q791>

Recibido: 11/11/2025 Aceptado: 05/03/2026

*Sylvia Ibeth Tapia Tapia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4402-1557>

Universidad Central del Ecuador

sitapia@uce.edu.ec

RESUMEN

La conceptualización epistemológica de la pedagogía se ha transformado a lo largo de los años, esto depende principalmente de la postura teórica, paradigmática e incluso pragmática del autor. Para Abreu-Valdivia (2021), la Pedagogía es una ciencia que trata al proceso educativo (PE), sus categorías y usos tienen el objetivo principal de abordar la formación óptima de los educandos; Furlán y Pasillas (1993), consideran que la pedagogía es una profesión que busca mejorar la educación, con una intervención desde todas sus aristas.

Independientemente de la definición, los autores coinciden en que la pedagogía se relaciona estrechamente con la educación y se enfoca en analizar y explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con estos antecedentes, en el contexto del siglo XXI conocido como el “siglo del conocimiento”, resulta necesario considerar otros enfoques para la pedagogía: no solo en la creación de proyectos educativos, también en la reflexión y el análisis crítico del: qué, cómo, por qué, para qué y con qué se construyen los procesos de enseñanza-aprendizaje (Trejo et al., 2023).

Este abordaje es fundamental para crear propuestas pedagógicas que deconstruyan la práctica docente y mejoren los entornos educativos. El

* Licenciada en Terapia del Lenguaje y Maestría en Neuropsicología Infantil otorgada por la Universidad Central del Ecuador; cursando un Doctorado en Ciencias Pedagógicas (fase final-tesis). Docente universitaria desde hace varios años; tutora académica de tesis de pregrado y posgrado. Participante en proyectos de investigación y Vinculación con la Sociedad. Coordinadora de la Maestría en Trastornos del Lenguaje Infantil - Universidad Central del Ecuador periodo 2021-2023.

uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación plantea importantes desafíos a pesar de que la sociedad actual vive en plena era digital.

Por ello, este artículo analizará el impacto de las TIC en las instituciones de educación superior (IES), a través de la síntesis documental sobre las competencias digitales de los docentes universitarios, con el fin de establecer las bases teóricas que orienten el rol de uno de los actores clave en el proceso educativo. La metodología empleada en este estudio, se basó en una revisión bibliográfica narrativa que permitió un análisis crítico sobre el estado actual de las competencias digitales en el ámbito universitario. Al concluir la investigación, se determinó que los docentes universitarios tienen problemas de alfabetización digital. Las razones son múltiples; por ejemplo, la edad, el nivel educativo y la desconfianza de algunos educadores en la validez de los entornos virtuales de aprendizaje, entre otros motivos.

Palabras clave: *Pedagogía, educación virtual, docentes universitarios, competencias digitales.*

ABSTRACT

The epistemological conceptualization of pedagogy has transformed over the years; this mainly depends on the theoretical, paradigmatic, and even pragmatic stance of the author. For Abreu-Valdivia (2021), Pedagogy is a science that deals with the educational process (EP), whose categories and uses have the main objective of addressing the optimal formation of students; Furlán and Pasillas (1993), consider pedagogy to be a profession that seeks to improve education, with an intervention from all its angles.

Regardless of the definition, the authors agree that pedagogy is closely related to education and focuses on analyzing and explaining the teaching-learning process. With this background, in the context of the 21st century, known as the “century of knowledge,” it is necessary to consider other approaches to pedagogy: not only in the creation of educational projects, but also in the reflection and critical analysis of: what, how, why, for what purpose, and with what the teaching-learning processes are built (Trejo et al., 2023). This approach is fundamental to creating pedagogical proposals that deconstruct teaching practice and improve educational environments. The use of Information and Communication Technologies (ICT) in education poses significant challenges despite the fact that today’s society lives in a full digital era. Therefore, this article will analyze the impact of ICT in higher education institutions (HEIs) through a documentary synthesis on the digital competencies of university teachers, with the aim of

establishing the theoretical foundations that guide the role of one of the key actors in the educational process. The methodology employed in this study was based on a narrative literature review that allowed a critical analysis of the current state of digital competencies in the university context. At the conclusion of the research, it was determined that university teachers have problems with digital literacy. The reasons are multiple; for example, age, educational level, and some educators' distrust in the validity of virtual learning environments, among other reasons.

Keywords: *Pedagogy, virtual education, university teachers, digital skills*

INTRODUCCIÓN

La praxis pedagógica acompaña al ser humano desde sus primeros encuentros sociales, esta representa un proceso integral que va más allá de la mera transmisión de información entre individuos. El desarrollo del conocimiento implica no solo la generación de información especializada, sino, fundamentalmente, el filtrado, transferencia, aplicación y la modificación y adaptación continua de los contenidos.

Desde una visión exclusivamente etimológica, pedagogía proviene del griego *paidagogeio* (*paidos* = niño y *ago* = guía). La pedagogía estaba circunscrita a la relación o *rapport* que se presenta entre maestro y estudiante; o, por decirlo de otra manera, a la capacidad de atraer, generar y motivar el interés del niño.

Sin embargo, desde el siglo XVI en adelante, se amplió su conceptualización gracias al aporte de grandes teóricos como Locke, Vigotsky y Piaget, entre otros, quienes pusieron el foco de atención en la *dinámica* de actuación entre el docente y el estudiante, dando lugar a la generación de diversos *modelos pedagógicos*. Por ejemplo, el constructivismo, la pedagogía social y, en actualmente, aquella vinculada con las teorías tecnológicas (Bastardo, 2023).

En este sentido, y desde el ejercicio docente de la propia autora, la pedagogía se enfoca en el proceso educativo y en los actores involucrados; va más allá de la proposición tecnicista del uso de las TIC, asumiendo la praxis docente crítica, como su eje principal. Su acción se enfoca en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de profundizar en los roles que cumplen tanto el docente como el estudiante en los entornos educativos y académicos.

Díaz (2019), afirma que desde su génesis, la pedagogía está ineludiblemente anclada a factores sociales, culturales, y no solo educativos, presentes a lo largo de la historia del ser humano. Así, cada momento generó cambios en los enfoques pedagógicos, propiciando a la creación de paradigmas vinculados con el PE. Actualmente, la educación no puede ser concebida sin considerar el avance tecnológico, por lo tanto, resulta indispensable analizar de manera profunda y crítica la integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A inicios del siglo XXI, el uso del computador, la democratización y el acceso a sistemas más rápidos de internet, así como la masificación de las redes sociales, generaron cambios trascendentales en la educación al modificar significativamente la brecha digital, especialmente en las IES; a lo anterior, se den sumar los efectos de la pandemia de COVID-19: un periodo de transformación radical para las IES, las cuales se vieron forzadas a implementar metodologías virtuales, trasladando la enseñanza fuera del espacio físico tradicional y, por lo tanto, los expertos, se enfrentaron a desafíos que pusieron en evidencia la limitada capacidad de manejar pedagógicamente los entornos virtuales de aprendizaje (García, 2020).

Este cambio repentino de la praxis pedagógica planteó una serie de interrogantes que revelaron los nódulos críticos de la educación basada en TIC, entre ellas: ¿por qué la transición fue tan compleja?, ¿acaso no existían o eran escasos los recursos educativos basados en TIC?, ¿no se utilizaban herramientas educativas vinculadas a las TIC en las planificaciones académicas?, ¿el uso de las TIC en entornos educativos era esporádico y meramente instrumental?

Algunas investigaciones realizadas durante el confinamiento por la COVID-19 pusieron en evidencia serias dificultades metodológicas y pragmáticas en el uso de las TIC, tanto en docentes como en estudiantes, tal es el caso del estudio realizado por Cabero y Muñoz (2022), quienes destacaron que la imposición repentina de la virtualidad generó desafíos significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, limitando la integración gradual y sujeta a modificaciones de las TIC en los entornos educativos, a pesar de la familiaridad previa con los recursos tecnológicos.

Esta situación invita a un análisis metacognitivo por parte de los involucrados en la docencia. El uso de las TIC en la educación universitaria no es reciente, investigaciones previas a la pandemia ya habían demostrado efectos positivos en el PE al incorporar la tecnología.

Un ejemplo es el estudio de Cerezo y Sastrón (2015), en el cual emplearon dos tipos de aplicaciones educativas: un laboratorio virtual, como primer recurso, y una presentación estática sin elementos interactivos ni dinámicos, como segundo recurso. Los autores concluyeron que los estudiantes que utilizan entornos virtuales en su formación preprofesional demostraron mayores niveles de motivación y obtuvieron mejores resultados en su aprendizaje.

Este hallazgo es especialmente relevante, dado que los estudiantes están, hoy en día, ampliamente expuestos a internet y a sus diversas aplicaciones educativas, convirtiéndose en usuarios habituales de herramientas digitales. Esto podría explicar, en parte, la mayor motivación que experimentan al trabajar en entornos virtuales.

En esta misma línea, Fiad y Galarza (2015) realizaron un estudio con dos grupos de estudiantes: un grupo de control (GC), los estudiantes trabajaron en ambientes mediados únicamente por TIC; y un grupo experimental (GE), en el que, además del uso de tecnologías, se implementaron diversas actividades interactivas orientadas a evaluar el nivel de aprendizaje de los estudiantes.

Al finalizar el estudio, los autores determinaron que el GE mostró una diferencia significativa en comparación con el GC. El primero evidenció un mayor conocimiento sobre el tema, mientras que el segundo no presentó mejoras notables en la adquisición de dicho conocimiento.

Los estudios sugieren que el uso de herramientas virtuales está estrechamente ligado a la calidad del aprendizaje adquirido por los estudiantes, especialmente entre los llamados nativos digitales que, según Rosler (2012), están familiarizados con el uso de internet y sus aplicaciones educativas. Cabrera, et al. (2016) demostraron, también, en su investigación sobre el uso de objetos virtuales de aprendizaje (OVA), como estrategia de enseñanza inclusiva que estos recursos apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando el acceso al conocimiento de manera sincrónica y asincrónica. Asimismo, estos OVA actúan como una herramienta complementaria en la práctica docente, superando las limitaciones de tiempo y

espacio, fomentando el aprendizaje autónomo, así como el uso disciplinado de las herramientas digitales en el PE.

El uso de las TIC como herramientas pedagógicas en espacios académicos universitarios se adscribe a lo estipulado hace más de 25 años, en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior impulsada por la UNESCO. En esta declaración se enfatizó en la necesidad de propiciar un cambio paradigmático mediante el uso de nuevos métodos y materiales didácticos innovadores y sistemas virtuales de enseñanza en la educación superior (Tünnermarm, 1999).

Es imperativo destacar la utilidad de las TIC en espacios educativos, pues favorecen los procesos pedagógicos del docente al generar ambientes más amigables para los estudiantes, especialmente para los nativos digitales. Sin embargo, resulta pertinente preguntarse: ¿el uso de las TIC puede generar cambios estructurales en la adquisición de competencias en los educandos? Para responder este planteamiento, se analizaron algunas investigaciones.

Herrero (2014), afirma que el uso de la tecnología por los docentes está intrínsecamente vinculado con el desarrollo de competencias en los estudiantes, esto quedó argumentado en el trabajo titulado *El papel de las TIC en el aula universitaria para la formación en competencias del alumnado*. Entre otros aspectos, destacó que las metodologías basadas en TIC son motivadoras y lúdicas, y favorecen la educación holística. Adicionalmente, la autora sugiere crear nuevas líneas de investigación que aborden integralmente variables como la adquisición de mejores habilidades digitales en docentes.

Navarro et al. (2015) en la investigación titulada *Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales mediante prácticas didácticas centradas en el trabajo cooperativo y relaciones multidisciplinares*, plantearon la siguiente pregunta: ¿los métodos docentes alternativos a los tradicionales favorecen un adecuado aprendizaje de temas propios de una disciplina? Entendidas, estas, como técnicas alternativas que se apoyan en las TIC y su relación con la generación de competencias.

Los resultados fueron bastante claros al establecer que tras la aplicación de distintas estrategias didácticas y la evaluación de los conocimientos adquiridos, se obtiene un resultado medio para el grupo experimental (GE) de 9,25, significativamente superior al resultado medio de 7,79 del grupo control (GC) (Navarro et al., 2015, p. 115).

Adicionalmente, el estudio planteó que, a través de la enseñanza mediada por TIC, se forjan no solo conocimientos teóricos, también, se fomenta el desarrollo de las competencias tecnológicas profesionales.

Bajo esta lógica argumental, no cabe duda de que las TIC resultan innovadoras y se relacionan con los requerimientos actuales del PE demandados por las IES, además de facilitar el desarrollo de competencias en los estudiantes. No obstante, desde una óptica pedagógica es fundamental profundizar en el tema, especialmente después de los cambios generados por la pandemia de la COVID-19; pues, aunque se disponía de herramientas tecnológicas educativas y experiencia previa en su uso, quedaron en evidencia múltiples limitaciones en la puesta en marcha de la educación virtual durante la emergencia. En este contexto surgen nuevas interrogantes: ¿a qué se podría

atribuir lo sucedido?, ¿existe realmente una pedagogía de la educación virtual?

Responder a estas interrogantes requiere un análisis minucioso, ya que el uso de las TIC en las IES plantea la necesidad de generar un nuevo paradigma educativo. No solo se busca desarrollar herramientas de trabajo dentro del aula, como aplicaciones interactivas, juegos o programas multimedia; también se requiere deconstruir o reconfigurar la metodología de enseñanza-aprendizaje. Es decir, tanto el docente como el estudiante deben establecer directrices pedagógicas claras sobre el uso de las TIC con fines educativos.

La pandemia marcó un punto de inflexión en este tema, dado que la enseñanza a través de medios digitales se posicionó a gran escala en todas las IES. No sería extraño que en pocos años la educación virtual prime por sobre la presencial. Por todo lo mencionado, es necesario analizar los factores pedagógicos y didácticos que afectan positiva y negativamente el uso de las TIC en la educación superior.

¿Existe una pedagogía de la educación virtual?

La inesperada aparición de la COVID-19 trajo consigo muchos cambios que afectaron a la humanidad, en casi todos los aspectos de la vida. Uno de ellos fue, sin duda, la educación. La *nueva realidad* supuso un importante desafío para los actores principales del PE (autoridades, docentes y estudiantes), no solo porque la sociedad no estaba preparada, también porque, aunque muchas instituciones ya aplicaban las herramientas TIC en su práctica docente, estas todavía estaban en proceso de afianzamiento y capacitación para un adecuado uso pedagógico.

Es pertinente preguntarse, nuevamente, sobre las razones por las que la virtualidad educativa no alcanzó rangos satisfactorios de ejecución. Algunos factores pueden estar relacionados con el nivel económico, un limitado acceso a instrumentos tecnológicos como computadoras, tabletas y celulares inteligentes.

A esto se suma la escasez de proveedores de internet de alta velocidad en ciertas regiones. Estos nódulos críticos limitaron la conexión virtual, con fines educativos para muchos docentes y estudiantes.

En este punto, la situación problemática requiere del abordaje analítico exhaustivo de cuatro preguntas que evidencian las contradicciones que se presentan entre lo que dice la Pedagogía y el contraste con la realidad empírica en cuanto a la educación virtual.

Primero. ¿Cuál es el eje ontológico de la problemática? Teba (2021), en su trabajo *Educando al homo digitalis*, planteó una interrogante pedagógica en la educación basada en TIC, argumenta que el ejercicio docente en forma remota, no necesariamente se traduce en una adecuada integración de las tecnologías educativas en el PE, tampoco representa indefectiblemente un buen diseño pedagógico instruccional.

Es conveniente integrar otras variables concurrentes como la praxis digital y la alfabetización en materia de recursos tecnológicos educativos. Entre los factores atribuibles a las debilidades de la educación virtual están la calidad de la formación que recibe el profesorado y una alfabetización digital crítica.

Segundo. ¿Cuáles son los factores concurrentes que configuran la situación planteada? Diversos especialistas en la temática postulan una serie de variables intervinientes, entre los que destacan:

Valencia et al. (2016), sostienen que existe poco conocimiento pedagógico sobre el uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, evidenciándose falta de habilidades y destrezas tecnológicas por parte de los docentes, especialmente aquellos de mayor edad.

Según explican Castillo y Cabrera (2020), las TIC en entornos educativos se utilizan sin una estrategia pedagógica definida. Esto fue especialmente evidente en algunas IES durante la pandemia, muchos docentes tenían poca preparación en el uso de TIC.

De Pablo González (2017), abordó el cambio del aprendizaje presencial al virtual, hizo especial énfasis en que la interacción humana es la mejor forma que los docentes tienen para transmitir y desarrollar competencias en los estudiantes. Además, subrayó el protagonismo del ser humano en la interacción presencial es más sostenible que la educación virtual.

Tercero. ¿De qué manera esta investigación amplía el estado del arte sobre Pedagogía de la educación virtual? En los últimos 20 años la tecnología educativa ha reestructurado la forma en la que se desarrollan las actividades académicas, obligando a generar investigaciones relacionadas con la inclusión de las TIC en las prácticas docentes con el objetivo primario de conocer sus ventajas y desventajas al aplicarlas en el PE.

El uso de las TIC no se limita a la creación de aulas virtuales, clases en línea, uso de aplicaciones educativas o la tradicional educación e-learning, más bien hace referencia a la construcción de un nuevo paradigma educativo que potencie la generación de sólidas competencias en los estudiantes. La idea no es reemplazar al docente, sino generar un sentido de interacción académica entre el maestro y sus alumnos mediado por el uso correcto de la tecnología.

En este contexto, Driscoll (2000), señala que las IES que tienen como objetivo principal el desarrollo de aprendizajes y competencias de calidad; por lo tanto, deben considerar los constantes cambios que la Pedagogía tiene, en este caso, el innegable impacto de las TIC en la generación y difusión del conocimiento.

Cuarto. ¿Quiénes son los actores de la praxis en la pedagogía de la educación virtual, y cómo se articulan sus funciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

El docente. Cuya praxis educativa debe estar sustentada por el dominio de herramientas tecnológicas con fines académicos.

El estudiante. Si bien los estudiantes tienen mejores destrezas tecnológicas que los docentes, pues son nativos digitales, generalmente utilizan las TIC con fines lúdicos y de socialización; no como herramientas educativas y de aprendizaje autónomo.

MÉTODOS

Se efectuó una revisión documental considerando las siguientes categorías: pedagogía, educación virtual, uso de las TIC en la educación superior, docentes y estudiantes universitarios.

La búsqueda de información se focalizó en las competencias digitales de los docentes; este abordaje teórico permitió identificar los elementos que intervienen en la praxis docente mediada por TIC y su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sobre la revisión bibliográfica, Guirao (2015) señala que esta constituye la base de futuras investigaciones, pues permite determinar el estado actual de la situación problemática, así como analizar las posturas que rodean al objeto de estudio. Las revisiones bibliográficas permiten hacer un primer levantamiento de información con el objetivo de sustentar el estado del arte, estructurando posiciones teóricas que respondan a la ausencia de conocimiento, al escaso conocimiento o a discrepancias epistémicas de paradigmas actuales.

Se buscó información sobre la temática planteada a través de la revisión de publicaciones en bibliotecas y repositorios virtuales como Redalyc, SciELO y Latindex, además de portales gratuitos; por ejemplo, PubMed. Una vez recopilada la información, se la ordenó en una matriz creada para el efecto. Esta permitió visualizar, de forma inmediata, los datos que podrían cruzarse (cuadro de doble entrada). El texto fue redactado siguiendo las normas de publicación de la *Revista andina de investigaciones en ciencias pedagógicas*.

RESULTADOS

El uso de las TIC como herramientas educativas ya no es una cuestión discrecional de las IES; en el panorama actual, estas forman parte de una necesidad imperativa, así como estratégica, sin la cual no se podrían acreditar niveles óptimos de excelencia académica. Del mismo modo, el analfabetismo digital en los docentes repercute en el desarrollo de competencias en los

estudiantes, profundizando los nodos críticos de la educación virtual.

Cabe destacar que la pandemia por la COVID-19, generó cambios significativos en el uso de herramientas digitales educativas; las IES tuvieron que transformar radicalmente la forma de enseñar a través de TIC. No solo fue cuestión de integrar más materiales tecnológicos o crear entornos virtuales de aprendizaje, sino que se debió reinventar la praxis docente. El conectivismo pasó de ser otra postulación teórica, a convertirse en una opción válida para no detener el proceso de enseñanza-aprendizaje en medio de una situación inesperada de crisis mundial. Hoy en día, los procesos de enseñanza mediados por TIC se han vuelto parte esencial del ejercicio docente; nos encontramos en un punto crucial de la historia, pues la democratización de las TIC permite la transición de un modelo en el que el acceso a la información era un privilegio de pocas élites hacia un escenario en el que el conocimiento se construye en red y está al alcance de muchos; sin que el factor económico sea limitante.

Sin embargo, tras el entusiasmo inicial por la digitalización educativa postpandemia, se hizo evidente una realidad inquietante: los resultados obtenidos (desarrollo de competencias) no siempre estuvieron a la altura de las expectativas. Surge entonces una duda obligatoria, ¿por qué si las IES ya disponían de tecnología educativa, el aprendizaje pareció estancarse e incluso en muchos casos retroceder.

Para entenderlo, hay que recordar que el *e-learning* no es reciente ni fue usado exclusivamente durante la crisis. Muchas universidades ya venían experimentando con modelos híbridos y clases asincrónicas. El verdadero nudo crítico no fue la falta

de herramientas, sino el paso abrupto de un aula física a una virtualidad absoluta sin dirección pedagógica.

Para comprender mejor los factores que influyen en esta problemática, es crucial analizar el conocimiento que tienen los docentes de las IES sobre el uso de las TIC en el proceso educativo. En este contexto, surge la pregunta: ¿qué justifica el análisis de las competencias digitales del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la pedagogía de la educación virtual?

Castillo y Cabrera (2020), en *La educación virtual implementada por la pandemia de COVID-19 y el derecho a la educación superior*, señalan que un alto porcentaje de docentes presentó limitaciones en el dominio de recursos tecnológicos educativos, así como un conocimiento insuficiente sobre la creación y gestión de entornos virtuales de aprendizaje. Aunque las IES implementaron programas de capacitación, los resultados fueron insuficientes, ya que la mayoría de los docentes no se sentían preparados para afrontar los desafíos de la educación virtual.

Una explicación a esta realidad puede encontrarse en el estudio de Valencia et al. (2016), quienes afirman que muchos docentes carecían de las habilidades necesarias para utilizar entornos virtuales de aprendizaje, especialmente aquellos de mayor edad (50 años en adelante). Además, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2020) en su análisis sobre: ¿cómo prepararse para la reapertura de las IES hacia la presencialidad?, advirtió que durante el cierre de aulas debido al COVID-19, solo se cambió la modalidad de estudio, pero no se modificaron las metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Bajo este enfoque, la pedagogía de la educación virtual no debe limitarse a ser un manual de instrucciones técnicas: reglas de uso, límite de tiempo, intercambio de roles, u otros. Al contrario, debe centrarse en el diseño de experiencias que realmente logren *cohabitar con lo digital*. No es suficiente saber usar la herramienta, el verdadero reto reside en una formación integral que genere valor tanto para el docente como para el estudiante. Para alcanzar este equilibrio, la formación debe articularse obligatoriamente en torno a tres ejes competenciales:

Competencias tecnológicas. que garantizan la destreza en el manejo de los recursos, tanto en docentes como estudiantes.

Competencias pedagógicas. enfocadas en determinar cómo se produce el aprendizaje en esta *era del conocimiento* marcada por la hiperconectividad.

Competencias metodológicas. constituyen, sin duda, el punto más crítico. Es el puente que permite transitar de lo presencial a lo virtual, reconociendo que los ejes de espacio y tiempo ya no son una limitante. Al no ser necesaria un aula física y un horario rígido e inamovible, las dimensiones de análisis cambian por completo, exigiendo una metodología que sepa gestionar la asincronía y la omnipresencia sin perder la excelencia educativa.

No obstante, no es suficiente con enumerar herramientas, sino que es necesario separar las metodologías de las técnicas e instrumentos empleados. La metodología señala el camino pedagógico y la intención del aprendizaje; las técnicas e instrumentos son los medios operativos que lo facilitan. Hacer esta diferencia es importante para evitar un enfoque meramente tecnicista (que considera a la tecnología solo como un accesorio) y promover una apropiación crítica de las TIC.

En este sentido, la pregunta no es solo si se puede cambiar a modelos híbridos, sino cómo esta reconfiguración altera la construcción del conocimiento. Por ello, el análisis de la educación virtual en las IES debe superar la visión *aplicacionista* para centrarse en una pedagogía que maximice la efectividad desde la transformación de la praxis, y no solo desde la disponibilidad de recursos tecnológicos.

Al abordar las competencias digitales, la UNESCO (2018) las define como un conjunto de saberes y destrezas fundamentales que permiten una interacción real con las TIC. En el ecosistema educativo, este dominio tiene un objetivo, que consiste en potenciar el aprendizaje aprovechando la tecnología al volverla un aliado estratégico en el proceso educativo y no solo como un recurso complementario.

Sin embargo, esta visión choca con una realidad desarticulada, al respecto la UNESCO (2018) advierte que la ausencia de estas capacidades crea una brecha profunda, señalando que “existen grandes desigualdades que son la consecuencia de la falta de competencias digitales tanto en los países en vías de desarrollo como en los países desarrollados” (p. 1). Esto genera una alerta ineludible: sin el factor humano capacitado, la tecnología, en lugar de unir, separa.

Para fortalecer un perfil de competencias digitales que sea verdaderamente funcional, se requiere ir más allá del conocimiento general de tecnología; implica conectar una serie de facultades que la UNESCO (2021) articula de forma precisa. Estas representan “la suma de conocimientos, capacidades, destrezas, actitudes y estrategias necesarias para el uso de las tecnologías e Internet” (p. s/n).

Lejos de ser un proceso uniforme, este conjunto de capacidades se despliega en un diseño dual: por un lado, las habilidades fundamentales, y por otro, las instrumentales. Ambas categorías poseen rasgos distintivos que permiten al sujeto no solo operar dispositivos, sino cohabitar el entorno digital con sentido crítico, tal como se detalla en el siguiente análisis comparativo.

Tabla 1
Habilidades digitales

Categoría	Definición	Clasificación
Fundamentales	<p>Son consideradas como el conjunto de saberes que permiten actuar de manera eficaz en espacios virtuales.</p> <p>A través de estas se pueden utilizar de manera ética y reflexiva las TIC.</p>	<p>Explorar el significado de privacidad, identidad y huella digital.</p> <p>Analizar, evaluar y seleccionar la información que circula en Internet, para reconocer su confiabilidad y relevancia.</p> <p>Comprender el funcionamiento de los algoritmos y cómo inciden en la vida diaria.</p> <p>Comunicar en el universo online, conectar y colaborar con otros, interactuar en comunidades y redes virtuales.</p> <p>Crear contenidos haciendo un uso eficiente y empático del lenguaje digital.</p> <p>Utilizar Internet para la participación y la resolución de problemas.</p>
Instrumentales	<p>Se define como aquellas habilidades, destrezas y conocimientos vinculadas al manejo de los instrumentos tecnológicos.</p> <p>Permite el uso instrumental correcto de las TIC.</p>	<p>La generación y el uso del correo electrónico.</p> <p>La utilización de planillas y hojas de cálculo.</p> <p>La realización de presentaciones digitales.</p> <p>La descarga e instalación de aplicaciones.</p> <p>La creación de videos y contenidos digitales.</p> <p>El uso de redes sociales para compartir textos e imágenes.</p>

Nota: Elaboración propia con datos de UNESCO (2021). Competencias y habilidades digitales.

La adquisición de competencias digitales no se limita al dominio técnico de las TIC, sino que depende de una formación integral que promueva un pensamiento teórico, crítico, ético y reflexivo respecto a su uso.

La UNESCO (2021) enfatiza que el uso de Internet y de las TIC, en general, no provocará los resultados esperados si el proceso no está acompañado de una comprensión profunda y responsable de la praxis tecnológica. Por tanto, el desarrollo cohesivo de habilidades digitales fundamentales e instrumentales es crucial para lograr una competencia digital completa y efectiva en el contexto educativo y más allá.

Es fundamental que los docentes universitarios desarrollen competencias digitales, ya que esto es clave para alcanzar los resultados esperados en su gestión académica. Sin embargo, el interés por capacitarse en el uso de entornos virtuales de aprendizaje es limitado entre los docentes. Diversos factores explican esta situación, entre los cuales se destacan: la edad avanzada de algunos docentes, un bajo nivel de preparación pedagógica, percepciones negativas hacia las TIC, acceso inadecuado a Internet y el elevado costo de los programas de capacitación (Mejía, 2019).

En Ecuador, esta problemática es evidente. Mejía (2019), en su investigación sobre competencias digitales en docentes universitarios, concluyó que “las competencias digitales de los docentes de las Facultades Administrativas de la ULEAM se encuentran en un Nivel Insuficiente con un 53,92%” (p. 57).

Los docentes “tienen una percepción desfavorable hacia el uso de las TIC” (p. 57). Mejía (2019) también observó que una parte significativa de los docentes se rehúsa a modificar su metodología tradicional, lo cual revela una alfabetización digital inadecuada que afecta negativamente el aprendizaje de los estudiantes.

De hecho, muchos docentes “no están en capacidad de crear contenido inédito que sirva para lograr aprendizaje nuevo en sus estudiantes, y a su vez almacenarlos y compartirlos en un sistema de gestión en línea” (Mejía, 2019, p. 58).

La investigación de Gaibor (2018) amplía este análisis al señalar una brecha digital significativa entre docentes y estudiantes, quienes, al ser nativos digitales, emplean frecuentemente la tecnología con fines recreativos. Gaibor (2018), identifica la diferencia de edad como un factor determinante en esta brecha y resalta la falta de apoyo institucional en la implementación de mecanismos de capacitación docente.

En la práctica, los estudiantes suelen tener mayor dominio en el uso de dispositivos como celulares, tabletas y computadoras, ya que forman parte de su rutina diaria, tanto que muchos de ellos no pueden *funcionar* sin dichos aparatos.

Sin embargo, su conocimiento no necesariamente incluye el uso educativo de estas herramientas, ya que la tecnología educativa requiere capacitación constante y no se limita a fines lúdicos y sociales.

La encuesta realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC, 2016) evidenció que más del 50% de la población ecuatoriana tiene acceso a una computadora, y el uso de Internet es casi universal entre los jóvenes. Específicamente, 8 de cada 10 jóvenes de entre 16 y 24 años reportaron utilizar computadoras, y usuarios de entre 5 a 15 años, corresponden a un 63,4% (p.1). No obstante, el hecho de que los estudiantes tengan mayor familiaridad con las TIC no implica que posean formación en su uso educativo.

Existe una relación innegable entre la destreza tecnológica del docente y la profundidad del aprendizaje significativo que logran sus estudiantes. Esta conexión no es accidental; nace de la capacidad de organizar una vasta gama de recursos digitales pensados para dinamizar el trabajo dentro del aula. Pero más allá de lo técnico, esta inmersión digital provee al docente de la sensibilidad necesaria para construir ecosistemas virtuales que se rigen por principios éticos en la producción del conocimiento (Pin, 2022).

Desde esta perspectiva, la responsabilidad es compartida. Mientras que Bailón et al. (2021), enfatizan que las IES deben ser el motor de la capacitación tecnopedagógica, no se puede ignorar que esta labor quedaría incompleta sin el respaldo del Estado, este es quien está llamado a garantizar un marco jurídico y estructural que democratice el acceso a la educación virtual, entendiendo la conectividad no como un lujo, sino como un servicio básico para el ejercicio de la ciudadanía digital.

A pesar de los desafíos, la pandemia de la COVID-19 aceleró la alfabetización digital en el ámbito docente en Ecuador. Veintimilla et al. (2023), afirman que “entre el 33% y el 50% de los docentes en Ecuador están utilizando tecnología en la enseñanza de bachillerato” (p.15). Sin embargo, persisten áreas que deben mejorar, especialmente en la actitud de algunos docentes hacia las TIC.

Todavía se observa resistencia en la incorporación de las herramientas, en la práctica pedagógica diaria, debido a factores como: negativa a integrar tecnología en el proceso educativo, limitado acceso a dispositivos y a Internet, rechazo al cambio, falta de capacitación continua, la creencia de que “lo de antes era mejor”, etcétera.

Para concluir este análisis de resultados, es pertinente considerar el hallazgo de Zambrano (2020), quien sostiene que “existe una correlación positiva, aunque baja, entre las habilidades para el manejo de las TIC y la Inteligencia Emocional de los profesores” (p. 42).

Lo anterior permite inferir que el dominio de las capacidades digitales no es solo una ganancia técnica, sino que actúa como un catalizador del equilibrio emocional del docente. Al sentirse más seguro y solvente frente a la tecnología, el profesor proyecta una mayor confianza que permea toda su praxis pedagógica. El resultado es una enseñanza mucho más enriquecedora y dinámica, en la que la herramienta deja de ser un obstáculo para convertirse en un puente hacia un mejor aprendizaje.

DISCUSIÓN

La integración de las TIC en la educación superior trasciende la simple adopción de herramientas; se trata de una reconfiguración de la praxis docente que debe responder a las singularidades de cada contexto.

No basta con celebrar la rapidez o el bajo costo del acceso a la información; el verdadero reto reside en la mediación pedagógica, donde la tecnología actúa como un vehículo para la construcción social del saber, y no como un fin en sí mismo.

En este sentido, la motivación del estudiante no nace del uso de un dispositivo, sino del diseño de una arquitectura metodológica que sea capaz de interpretar las diferencias y necesidades del entorno.

Por ello, habitar la virtualidad exige del docente una competencia digital crítica, entendida como un conjunto de

saberes que no solo operativizan el aula, sino que también permiten cuestionar y adaptar los recursos para transformar la información en conocimiento situado, superando así la visión puramente instrumental de la enseñanza.

La revisión bibliográfica realizada permite identificar características clave de las competencias digitales en los docentes de educación superior:

Búsqueda de información. existen docentes que carecen de competencias para la búsqueda eficaz de información y para el uso de gestores bibliográficos.

Seguridad informática. pocos docentes conocen aspectos de seguridad informática: como el almacenamiento seguro de datos, seguridad digital y el uso de sistemas antivirus, lo que los vuelve vulnerables a ataques cibernéticos.

Uso de dispositivos y redes sociales. la proliferación de dispositivos, como teléfonos inteligentes y la creación de redes sociales, han facilitado cierto acercamiento de los docentes, especialmente de aquellos de mayor edad, a los entornos digitales. Sin embargo, sigue siendo necesario establecer mecanismos institucionales de educación continua sobre la integración de las TIC en el proceso de la enseñanza-aprendizaje.

Percepción de las TIC en la educación. La percepción negativa de ciertos docentes sobre la eficacia de las TIC en el aprendizaje afecta su uso en la práctica. Aquellos docentes que no consideran útil la educación virtual o que consideran que esta no puede igualar a la educación tradicional, tienden a rechazar su inclusión en la planificación académica (Mejía, 2019).

Es importante enfatizar que el rol del docente como guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje no será reemplazado por agentes virtuales, incluida la inteligencia artificial, en un futuro inmediato. Por lo tanto, es fundamental que los docentes dominen los recursos pedagógicos y didácticos actuales, considerando que sus estudiantes han crecido en un contexto en el que el internet y las TIC forman una parte esencial de su vida cotidiana, no solo en el ámbito educativo, sino también en aspectos relacionados con los recreativo, social y familiar.

La democratización de las capacidades digitales no es un proceso técnico aislado, sino un acto profundamente político y ético que demanda la articulación de tres pilares de responsabilidad:

El compromiso ético-profesional del docente. Más allá de una simple actualización técnica, el profesorado debe ejercer una vigilancia epistemológica constante. Esto implica no solo “aprender a usar” la herramienta, sino cuestionar críticamente qué tipo de conocimiento se está produciendo y a quién beneficia su mediación en el aula.

La responsabilidad política de las IES. las universidades no pueden limitarse a ser proveedoras de software. Su rol es político: deben configurar ecosistemas donde el flujo de información se someta a un escrutinio crítico, permitiendo que docentes y alumnos no solo consuman TIC de forma eficiente, sino que las transformen en herramientas de emancipación intelectual y redes de colaboración con sentido social.

El Estado como garante de justicia social. la política pública no debe reducirse a la compra de infraestructura. El Estado tiene la obligación ética de garantizar que la virtualidad no profundice las brechas de desigualdad. Esto exige una inversión

que trascienda lo material, proveyendo marcos legales y capital humano que comprendan la conectividad como un derecho humano fundamental y un espacio para la soberanía pedagógica.

En el caso de Ecuador, las políticas gubernamentales en materia de capacitación docente e infraestructura para el uso de entornos virtuales de aprendizaje aún son limitadas, lo que incrementa la brecha tecnológica entre docentes y estudiantes (Gaibor, 2018).

Es evidente que el uso pedagógico de las TIC no debe limitarse a una simple instrumentalización. Proyectores, aulas virtuales o presentaciones interactivas no son suficientes para una verdadera integración. La pandemia de la COVID-19 y el paso a la enseñanza completamente virtual subrayaron las limitaciones de esta instrumentalización, se evidenció que, en muchos casos, solo se cambió el medio, pero no la metodología. Gallardo (2020) explica que este cambio limitado resultó en una persistencia de métodos tradicionales, como la clase magistral o el uso excesivo de bibliografía, sin aprovechar plenamente el potencial transformador de las TIC en la educación.

En este aspecto, es importante resaltar que la presente revisión bibliográfica no pretende demostrar la superioridad de la educación basada en TIC sobre la tradicional, pues como bien lo menciona Zubillaga (2020), los entornos virtuales de aprendizaje, y la educación a distancia no pueden sustituir a la escuela física, ni mucho menos al docente, eso quedó demostrado en el confinamiento social de 2020 y, en algunos países, hasta 2021.

La era tecnológica en la que vivimos hace necesaria la creación de un sentido de pertenencia en los docentes universitarios.

Cada día se generan nuevas y mejoradas herramientas virtuales que pueden ser usadas en las aulas de clase. Adicionalmente, la masificación del Internet y el uso extendido de aplicativos basados en TIC, reduce significativamente la desigualdad entre instituciones nacionales e internacionales.

El acceso a los espacios educativos que usan a las TIC como herramienta pedagógica-didáctica resulta fundamental. Por ello, se hace imprescindible la familiarización de los docentes con los objetos virtuales de aprendizaje. La experiencia contemporánea, evidencia que aquellas IES que no solo han apostado por las TIC, sino que, además, crean espacios de educación continua, en materia de tecnología, dirigidos a sus docentes, contribuyen a la generación de una mayor calidad educativa. Dicho de otra manera, docentes más competentes generan estudiantes igualmente hábiles (Cejas *et al*, 2020).

Conclusiones

Después de analizar de manera crítica la información bibliográfica recopilada acerca de las competencias digitales de los docentes universitarios, se observa que el uso de las TIC en entornos educativos es mayoritariamente instrumental, lo que limita su respuesta a las necesidades de la sociedad. Lo más preocupante es que, los estudios de pertinencia realizados a las carreras de pregrado y posgrado evidencian la demanda de profesionales altamente capacitados. Esto incluye el uso de herramientas tecnológicas dentro de su práctica laboral.

Se han planteado múltiples estrategias para disminuir el impacto negativo que tiene el uso deficiente de las TIC en la educación, independientemente de la causa que lo genere. Este es el caso de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible que recoge algunas recomendaciones para el adelanto, tanto en materia económica,

social y ambiental de los 193 Estados que son miembros de las Naciones Unidas.

Dicha Agenda fue aprobada en septiembre de 2015, y es deber de cada país firmante cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) planteados. Específicamente, el ODS 4 propone “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p. s. n). Entre las oportunidades se señalan:

“Cuando se habla de revolución digital y la infinidad de aplicaciones de la tecnología, debería considerarse el acceso a Internet.

Los jóvenes deben tener la posibilidad de desarrollar actividades en el ámbito de la educación formal e informal con alta inclusión de tecnologías que reduzcan las desigualdades de acceso” (p. s. n).

En 2021, la UNESCO presentó un análisis de las políticas digitales educativas en varios países de Latinoamérica, entre las recomendaciones principales se pueden citar:

Realizar cambios significativos en la política pública encaminada a mejorar la integración de las TIC en la educación.

Alinear la gestión académica con la administrativa con el fin de favorecer la creación de entornos virtuales de aprendizaje.

Mejorar la provisión de equipos tecnológicos de libre acceso para docentes y estudiantes.

Garantizar el acceso a Internet para docentes y estudiantes.

Crear programas de capacitación continua sobre el uso de las plataformas educativas virtuales.

Promover la capacitación docente en el uso de entornos virtuales de aprendizaje.

Involucrar al sector privado en la generación de espacios de aprendizaje virtual, entre otras acciones.

En Ecuador, se han creado leyes, reglamentos y normas orientados a promover una incorporación adecuada de las TIC en todos los niveles educativos. Se recalca el papel fundamental que cumple el Estado en la gestión política y económica de cada uno de los actores del proceso educativo. Además, se ha parametrizado la función de los organismos de control y vigilancia, quienes tienen la responsabilidad de monitorear el cumplimiento de las políticas públicas vinculadas con la planificación educativa.

A la par, se hace hincapié en la implementación de entornos de aprendizaje mediados por la tecnología, además de la capacitación de docentes como estudiantes en el uso de aplicaciones educativas mediadas por las TIC.

Aún queda mucho por hacer, docentes, estudiantes, IES y el Estado deben hacer todos los esfuerzos que sean necesarios para generar espacios educativos en los que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle con éxito. Esto solo será posible si cada uno de los actores reconoce su nivel de participación.

Finalmente, no cabe duda de que las TIC han generado un enorme impacto en materia educativa, poco a poco se van eliminando las brechas de distancia, tiempo e incluso algunos factores económicos; cada vez estamos más interconectados, el conocimiento es de libre acceso y la información está al alcance de un click.

En este contexto, los docentes no deben desvincularse del auge tecnológico, solo así se podrán generar competencias en los estudiantes basados en normas éticas, pensamiento crítico y reflexivo.

Un docente competente en habilidades digitales podrá guiar positivamente a los estudiantes que llegan a las IES con un dominio aceptable de las TIC, encaminándolos hacia el futuro con bases sólidas. La educación virtual requiere de cambios importantes en la praxis pedagógica, como la generación de teorías que sustenten lo que hoy se llama Pedagogía de la educación virtual.

REFERENCIAS

- Abreu-Valdivia, O., Pla-López, R., Naranjo-Toro, M., & Rhea-González, S. (2021). *La pedagogía como ciencia: su objeto de estudio, categorías, leyes y principios*. Información Tecnológica, 32(3), 131–140. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642021000300131>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (s. f.). *Agenda 2030 en América Latina y el Caribe: Plataforma regional de conocimiento*. <https://agenda2030lac.org/es/ods/4-educacion-de-calidad>
- Bailón, W., Arauz, G., & Macías, D. (2021). *Utilización de herramientas ofimáticas por parte de docentes y estudiantes universitarios ecuatorianos*. Dominio de las Ciencias, 7(3), 471–492.
- Bastardo Contreras, X. J. (2023). *Conceptualización de la pedagogía como ciencia de la educación por estudiantes de la Maestría de Educación UTEG*. Revista Cubana de Educación Superior, 42(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142023000200011
- Cabero-Fayos, I., & Muñoz Escalada, M. C. (2022). *Una pedagogía virtual desde la didáctica de las matemáticas*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27970217017>

- Cabrera, L., Medina, M., & Rojas, R. (2016). *Uso de objetos virtuales de aprendizaje (OVAs) como estrategia de enseñanza-aprendizaje inclusivo y complementario a los cursos teórico-prácticos*. Revista Educación en Ingeniería, 11(22), 4–12.
- Castillo, J., & Cabrera, G. (2020). *La educación virtual implementada por la pandemia de la COVID-19 y el derecho a la educación superior*. Crítica y Derecho: Revista Jurídica, 2(3), 44–56.
- Cejas, M., Lozada, B., Urrego, A., Mendoza, D., & Rivas, G. (2020). *La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC): un reto en la gestión de las competencias digitales de los profesores universitarios en el Ecuador*. RISTI – Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação, (37), 131–148.
- Cerezo, C., & Sastrón, M. (2015). *Laboratorios virtuales y docencia de la automática en la formación tecnológica de base de alumnos preuniversitarios*. Revista Iberoamericana de Automática e Informática Industrial, 12(4), 419–431.
- Díaz Villa, M. (2019). *¿Qué es eso que se llama pedagogía?* Pedagogía y Saberes, (50), 11–28.
- De Pablo González, M. (2017). *Factores que favorecen la presencia docente en entornos virtuales de aprendizaje*. Tendencias Pedagógicas.
- Driscoll, M. (2000). *Psicología del aprendizaje para la instrucción*. Ed. Allyn and Bacon.
- Fiad, M., & Galarza, E. (2015). *El laboratorio virtual como estrategia para el proceso de enseñanza-aprendizaje del concepto de mol*. Formación Universitaria, 8(4), 3–14.
- Furlán, A., & Pasillas Valdez, M. Á. (1993). *Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico*. Perfiles Educativos, (61).
- Gallardo, J. (2020). *Cambió el medio, pero no el método: una reflexión sobre la educación virtual*. Bioanálisis al Día. <https://bioanalisisaldia.com/tema-de-hoy/reflexion-educacion-virtual/>
- Gaibor, R. L. (2018). *Ecuador: La brecha digital entre profesores y alumnos*. Cambio Universitario, 3(3).

- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). *La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19*. Education in the Knowledge Society, 21, Artículo 26. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- Guirao Goris, J. A. (2015). *Utilidad y tipos de revisión de literatura*. ENE, 9(2). <https://doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Herrero, M. (2014). *El papel de las TIC en el aula universitaria para la formación en competencias del alumnado*. Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación, (45), 173–188.
- INEC. (2016). El analfabetismo digital en Ecuador se reduce en 10 puntos desde 2012. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/el-analfabetismo-digital-en-ecuador-se-reduce-en-10-puntos-desde-el-2012/>
- Mejía Párraga, E. L. (2019). *Análisis de las competencias digitales de los docentes según factores personales, contextuales y sus percepciones hacia las TIC en la educación: estudio de caso en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí* (Tesis de maestría, Universidad Casa Grande).
- Navarro Soria, I., González Gómez, C., López Monsalve, B., & Botella Pérez, P. (2015). *Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales a través de prácticas pedagógicas multidisciplinares y trabajo cooperativo*. Revista de Investigación Educativa, 33(1), 99–117. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.183971>
- Pin, G. (2022). *Análisis comparativo del desarrollo de las competencias digitales y uso de las TIC en el docente ecuatoriano*. Código Científico: Revista de Investigación, 3(3), 349–366. <https://revistacodigocientifico.itslosandes.net/index.php/1/article/view/70>
- Rosler, R. (2012). *Cómo aprenden los nativos digitales* [Video]. Universidad Siglo 21. <https://www.youtube.com/watch?v=WPRKd0uRsQ4>
- Teba Fernández, E. (2021). *Educando al homo digitalis: el papel de la educación y del DigCompEdu para paliar los efectos de los algoritmos, las fake news, la polarización y la falta de pensamiento crítico*.
- Tünnermann, C. (1999). *La declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: una lectura desde América Latina y el Caribe*. Educación Superior y Sociedad, 10(1), 7–34.

- Trejo, C. A., Arcos Arévalo, A. C., Robayo Villalta, Á. M., & da Silva Marinho, G. M. (2023). *Las complejidades de la sociedad del conocimiento en el siglo XXI*. Prohominum: Revista de Ciencias Sociales y Humanas, 5(4), 36–44. <https://doi.org/10.47606/acven/ph0204>
- UNESCO. (2018). *Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social*. <https://www.unesco.org/es/articulos/las-competencias-digitales-son-esenciales-para-el-empleo-y-la-inclusion-social>
- UNESCO. (2021). *Competencias y habilidades digitales*. <https://oercommons.org/hubs/UNESCO>
- UNESCO. (2021). *Políticas digitales educativas en América Latina frente a la pandemia de COVID-19*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378636>
- UNESCO IESALC. (2020). *¿Cómo prepararse para la reapertura? Estas son las recomendaciones del IESALC para planificar la transición hacia la nueva normalidad*. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/05/13/como-prepararse-para-la-reapertura-estas-son-las-recomendaciones-del-iesalc-para-planificar-la-transicion-hacia-la-nueva-normalidad/>
- Valencia, L., Topón, L., & Pérez, R. (2016). *El analfabetismo digital en docentes limita la utilización de los EVEA*. Revista Publicando, 3(8), 24–36.
- Veintimilla Guerrero, M. Á., Veintimilla Guerrero, B. A., Nivela Cornejo, M. A., & Martínez Isaac, R. (2023). *Incidencia del uso de herramientas digitales como estrategia didáctica en el nivel de bachillerato general unificado del sistema ecuatoriano*. Revista Científica y Tecnológica VICTEC, 4(7), 24–44. <https://doi.org/10.61395/victec.v4i7.111>
- Zambarano, L. (2020). *Uso de la tecnología de la información y comunicación en educación virtual y su correlación con la inteligencia emocional de docentes en el Ecuador en contexto COVID-19*. RISTI – Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação, (40), 31–44.
- Zubillaga, J. (2020, mayo 22). *Se ha demostrado que la escuela es insustituible por la educación a distancia*. El País. <https://elpais.com/especiales-branded/conduce-como-piensas/2020/se-ha-demostrado-que-la-escuela-es-insustituible-por-la-educacion-a-distancia/>

REPENSAR LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN COMUNICACIÓN EN ECUADOR: PERTINENCIA EN LA INTERACCIÓN ENTRE ESTADO, UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD

Rethinking professional training in Communication in Ecuador: relevance in the interaction between the State, University, and Society

DOI: <https://doi.org/10.69633/2xhkgy70>

Recibido: 11/11/2025 Aceptado: 27/03/2026

*Humberto Cuesta-Ormaza

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5821-0172>

Universidad Central del Ecuador

ghcuesta@uce.edu.ec

RESUMEN

Este artículo no pretende satanizar ni victimizar a la formación profesional en comunicación, más bien se centra en indagar elementos históricos alrededor del ámbito político, económico y social para comprender que es un proceso formativo que va más allá de la transmisión de conocimientos, la finalidad es analizar de qué manera “la Pertinencia”¹ en la formación profesional en comunicación converge desde proyectos políticos, económicos y expectativas sociales; y, si a través de la interacción de estos elementos se desarrollan los programas académicos y las propuestas de formación profesional en comunicación.

1 La Pertinencia se asume en este estudio como una categoría de análisis de carácter crítico, histórico y relacional, que permite examinar de qué manera la formación universitaria en comunicación se articula, tensiona o desvincula respecto de las demandas, intereses y disputas que emergen entre el Estado, la universidad y la sociedad. En este sentido, no se entiende la Pertinencia como un atributo técnico, neutro o meramente funcional del currículo, sino como una construcción social y política atravesada por relaciones de poder, criterios de legitimación, modelos de desarrollo y sentidos sobre la utilidad, orientación y finalidad de la educación superior. Su incorporación como categoría analítica posibilita interpretar cómo se define, se impone, se negocia o se transforma aquello que, en determinados contextos históricos, se considera “pertinente” en la formación profesional.

* Licenciado en Comunicación para el Desarrollo y magister en Comunicación, con trayectoria en docencia universitaria e investigación. Ha liderado proyectos de formación, innovación curricular y desarrollo de estrategias de comunicación institucional. Se desempeña como docente en la Universidad Central del Ecuador. Además, destaca por su trabajo en el diseño de programas académicos, la producción investigativa y el acompañamiento a procesos de transformación educativa y organizacional.

Para esto, se hará un recorrido sobre las transformaciones planteadas por los gobiernos en Ecuador, porque de alguna manera dejaron huella en el sistema de educación superior. Fernanda Saforcada (2019) hace alusión a que “actualmente, la educación superior se encuentra fuertemente tensionada por la mercantilización de la educación en general” (pág. 2). Y en Ecuador, veremos cómo la universidad fue relegada al momento de responder a demandas de modelos exclusivos de mercado laboral.

Palabras clave: Comunicación, educación superior, mercantilización educativa, Estado y universidad, pertinencia curricular.

ABSTRACT

This article does not intend to demonize or victimize professional training in communication; rather, it focuses on exploring historical elements within the political, economic, and social spheres to understand that it is a formative process that goes beyond the transmission of knowledge. The aim is to analyze whether professional training in communication converges with political and economic projects and social expectations, and whether academic programs and proposals for professional training in communication are developed through the interaction of these elements.

To this end, we will examine the transformations proposed by governments in Ecuador, as they have left their mark on the higher education system. Fernanda Saforcada (2019) alludes to the fact that “currently, higher education is under significant pressure from the commodification of education in general” (p. 2). And in Ecuador, we will see how the university was relegated when responding to demands from exclusive labor market models.

Keywords: *Communication, higher education, educational commodification, state and university, curriculum relevance*

INTRODUCCIÓN

La Pertinencia de la Educación Superior en Ecuador

La educación superior en Ecuador no es la única vía de formación profesional; hay que entender que este sistema educativo se entrelaza con profundos elementos de significado, producción de conocimiento y legitimidad, lo cual ha sido objeto de múltiples debates en la historia. Según Pierre Bourdieu (1997), la universidad es el ámbito en que diversas fuerzas compiten por definir lo que se entiende por conocimiento; esta realidad se complejiza desde la perspectiva de Foucault (2002), cuando considera a las instituciones educativas como “espacios” regulados por el discurso social, que tienen la función de limitar lo que debe ser expresable, validable y pensable dentro del conocimiento. Desde ambas perspectivas, la educación superior se revela un instrumento de poder simbólico, mediante el cual las verdades son construidas, validadas y legitimadas.

Es en este contexto en que la noción de la Pertinencia curricular (permanentemente presente en el discurso educativo contemporáneo) enfrenta serias dificultades. Al respecto, De Sousa Santos (2010) argumenta que las universidades han comenzado a operar bajo un paradigma definido mayormente por exigencias externas, procedentes del mercado y del Estado; esto configura qué conocimientos son considerados “relevantes” socialmente. Desde la misma óptica, Martín-Barbero (2003) sostiene que la producción del conocimiento es mediada por elementos culturales que afectan drásticamente la representación de la educación en la sociedad.

Entonces, no es difícil comprender que la realidad de la educación superior en Ecuador es, en todo sentido, más compleja de lo que parece desde una observación solamente técnica y objetiva.

Gramsci (1981) ya advertía que cualquier forma de legitimación implica una lucha por la hegemonía cultural, cuando determinada perspectiva cosmológica puede ser impuesta como única verdad, mientras que otras son socavadas o marginadas hasta la invisibilidad.

El presente artículo es parte de una investigación anterior, pero vinculada, a la tesis doctoral “Apropiación interdiscursiva entre Estado, universidad y sociedad: Legitimación de la condición política de la Pertinencia en la formación en comunicación”. Este trabajo no ofrece respuestas definitivas, busca más bien motivar a explorar diversos factores discursivos, políticos e históricos que en los últimos cuarenta años han dado forma a la educación superior en Ecuador. No por nada Quijano (2000) hizo hincapié en la importancia de analizar estos procesos desde un marco de reflexión, entendimiento y perspectiva específicamente latinoamericano, contexto regional en el que se reproducen elementos que mantienen la colonialidad del conocimiento y que afectan a la producción del saber y de su legitimación.

El presente análisis también comprende cierta dimensión política, pues aborda las problemáticas y tensiones que afectan a la educación superior en el país; asimismo, propone algunas hipótesis para investigaciones futuras. Más allá del carácter exploratorio y contextualizante del estudio, su eje consiste en comprender el contexto político de la Pertinencia académica, especialmente en relación a los roles del Estado, de la universidad y de la sociedad. La Pertinencia es especialmente decisiva en términos contextuales y educativos; no solo identifica qué conocimientos son más adecuados u oportunos, sino que también ausculta ¿qué tipo de saberes son válidos?, ¿para quiénes son relevantes? y ¿en qué condiciones han llegado a ser legitimados y aceptados?

Tensión en el Sistema de Educación Superior

Cuando tiene lugar este estudio, hoy el sistema de educación superior en Ecuador atraviesa un momento crucial, de tensiones latentes, aunque habitualmente ignoradas. Además de ser objeto de la atención de académicos, esta disonancia también debería ser considerada un elemento fundamental en la configuración del entorno universitario. Según Michael Apple (1996), las reformas educativas abordaron la categoría de la Pertinencia como un resultado motivado por criterios de calidad y eficiencia, pero carente de cimiento crítico, que tome en cuenta las agendas económica y política que influyen directamente en el ámbito de la educación superior. Por su parte, Giroux (2014) argumenta que la educación superior es moldeada por políticas basadas en una lógica instrumental, en detrimento de su función social. Así, la noción de la Pertinencia debe ser un principio organizativo y no técnico.

La situación arrecia a raíz de la relación dinámica entre Estado, Universidad y sociedad. Este triángulo presenta una serie de tensiones y conflictos. Cullen (2013) destaca que la educación no es ajena a factores políticos que determinan qué saberes se privilegian y quiénes son excluidos de estos, sugiriendo que la formación profesional se construye bajo criterios culturales. Con una visión alternativa a esta premisa, De Sousa Santos (2010) señala que las universidades en América Latina se esfuerzan en evitar ser vistas como entidades proveedoras del mercado. En Ecuador, esta tensión se aprecia en las políticas públicas que se apoyan en la Pertinencia académica como factor de crecimiento productivo, sin mirar las implicaciones sociales y epistemológicas que conllevan.

El reto de este estudio es examinar e interpelar la ceguera discursiva y política alrededor de la categoría de la Pertinencia

y su uso acrítico en la educación superior. Foucault (2002) critica cómo los discursos naturalizados derivan en un sentido que pierde su contexto histórico, haciendo que la interacción entre el conocimiento y el poder se convierta en un elemento fundamental que a menudo se elude. Así, si bien la Pertinencia es considerada un evidente criterio de la realidad, se olvida que además es un terreno donde se juega las relaciones entre conocimiento, poder y sociedad.

Relectura de la Educación en Comunicación

La educación en comunicación abarca de forma continua dimensiones conectadas con la dinámica social y con la política. Este complejo ámbito evidencia los principios organizativos que rigen la producción y el intercambio de conocimiento académico en las universidades. Aunque la educación superior puede percibirse como un desafío técnico que involucra solo al currículo y a la renovación de contenidos, un análisis profundo revela que la educación universitaria está anclada en procesos históricos que redefinen el papel de la Universidad en el espacio social.

Es necesario conceptualizar a la universidad como parte de una red compleja de interacciones que incluye al Estado, a la economía y a las exigencias sociales. Freire (2002) postula que la educación debe comprenderse como la interacción sujeto-sujeto; aquí el conocimiento no es transferencia, es interacción activa en la sociedad. De esta manera, Apple (1996) considera que los sistemas educativos no son independientes de los sistemas y necesidades sociales. Entonces, la educación superior es parte de una batalla que conecta y conflictúa ámbitos simbólicos entre Estado y sociedad.

Saforcada (2019) destaca que la educación superior pasó por procesos de mercantilización que afectaron la consecución de programas de formación y prácticas académicas óptimas. Estos cambios están conectados con el escenario político. Las acciones institucionales ejecutadas por el Estado en diferentes gobiernos han redefinido el papel de la universidad, lo que provocó debates sobre la Pertinencia de la formación profesional en estas casas de estudio.

Ramírez (2013) considera que las políticas públicas sobre educación superior tratan de responder a las necesidades sociales y productivas, lo cual genera tensiones entre la autonomía universitaria, el desarrollo económico y las expectativas de la sociedad respecto a la función de la universidad. Además, este autor sostiene que las decisiones tomadas en política educativa no influyen solamente en la educación, sino que también impactan en el desarrollo social y económico.

Este análisis explora el contexto de la formación profesional en comunicación en Ecuador, y para esto se enfoca en la relación entre el Estado, la universidad y la sociedad partir de los años ochenta. Con esto se busca generar elementos que faciliten la reflexión académica sobre las condiciones históricas y sociopolíticas que moldearon la formación universitaria. Aquí se considera, en consecuencia, que el contexto político, en distintos momentos, ha guiado la construcción del horizonte de los currículos académicos, además de incidir al interior de la universidad en la delimitación de su relación con la sociedad.

MÉTODOS

Hacia un Análisis Crítico de la Educación Superior

Para comprender la situación de la educación superior en Ecuador, es crucial definir el significado de este fenómeno e identificar a sus beneficiarios. A propósito, Foucault (2002) recuerda que los sistemas educativos no son estructuras desinteresadas, sino que configuran un entramado en que el conocimiento y el poder están intrínsecamente conectados, actuando como regímenes de verdad que norman lo que se enseña, se investiga y se legitima.

Este estudio se fundamenta en la perspectiva histórico-social que postula que la educación superior está influenciada por relaciones de poder que moldean jerarquías, legitimidades y formas de capital simbólico, tal como apunta Bourdieu (1997). Así, es vital entender a la educación superior no solo como un reflejo del estado actual de la sociedad, sino como un escenario de conflicto donde el Estado, la sociedad y la universidad interactúan. Este enfoque se sostiene en la afirmación de De Sousa Santos (2010), que destaca que las universidades en América Latina históricamente han estado en una situación de estancamiento, con su rol crítico subordinado a modelos de desarrollo impuestos.

En el contexto ecuatoriano, la necesidad de un estudio crítico se hizo más clara a luz de las reformas estatales de las últimas cuatro décadas. Tomando en cuenta este período, se revisaron las políticas públicas que indujeron a transformaciones significativas en la educación superior, íntimamente ligadas a criterios específicos concebidos para guiar dichos procesos. Aníbal Quijano (2000) sugiere que los cambios deben ser analizados en un contexto de estructuras de poder, lo cual

implica que la perspectiva metodológica integre dimensiones locales y regionales del objeto de estudio. Este enfoque permite ver cómo los discursos sobre la educación superior se generan y legitiman.

Desde la propuesta descrita, la metodología adoptada para este análisis es de carácter interdiscursivo, y plantea una tribuna para examinar el diálogo crítico entre Estado, universidad y sociedad en torno a la categoría de la Pertinencia.

Partiendo de la premisa de que el entorno político, social e institucional, en su medida y contexto, moldeó la educación profesional en comunicación en Ecuador durante las últimas décadas, es necesario establecer un enfoque cualitativo-interpretativo con base en la revisión bibliográfica y de documentos relevantes. Esto con el fin de comprender las diferentes narrativas del Estado en torno a la educación superior y, dentro de esta, de la formación en comunicación. La indagación bibliográfica es la base de la comprensión de los procesos históricos transcurridos, porque permite entender los contextos normativos que han incidido en la educación en comunicación.

Hernández (2014) sostiene que la investigación cualitativa-interpretativa ofrece un enfoque crítico de las condiciones que generan situaciones como la del presente caso, la relación entre el Estado y la educación superior; asimismo, permite interpretar los escenarios discursivos que se dan en cada uno de los momentos críticos. Por tal razón, el estudio compara las diferentes teorías que permiten identificar las relaciones en las que está inmersa la educación superior. Para esto se ha revisado, de manera estructurada y específica el material de repositorios históricos, universidades e instituciones, fuentes de

acceso libre y todo texto que permite comprender los escenarios de cada gestión gubernamental en su momento. El examen crítico de los textos obtenidos y consultados tuvo la finalidad de organizar categorías de análisis sobre la temática, así como plantear un sistema de relaciones y conexiones que contribuyan a inferir las interacciones entre cada uno de los estamentos del ámbito de investigación.

En este estudio se plantearon tres hipótesis, las cuales fueron la base exploratoria del contexto educativo:

- Primera hipótesis: La configuración de la formación profesional en comunicación en Ecuador está determinada por las transformaciones políticas y económicas del Estado, lo que incide en la alineación o desalineación entre las propuestas académicas, las demandas del mercado laboral y las necesidades sociales.
- Segunda hipótesis: Las transformaciones en los contenidos y enfoques de la formación profesional en comunicación generan tensiones entre la función social de la universidad y su orientación hacia el mercado laboral, afectando la definición de la Pertinencia en el ámbito educativo.
- Tercera hipótesis: La Pertinencia en la formación profesional en comunicación se configura a partir de la interacción entre el Estado, la universidad y la sociedad, constituyéndose como una categoría en disputa que refleja diferentes proyectos políticos, económicos y sociales.

Estas hipótesis no han sido pensadas como afirmaciones que concluyeran la investigación, más bien fueron la guía del análisis empírico preliminar, que permitieron organizar la información para comprender cada una de las partes de la estructura de relaciones entre el Estado y la sociedad hacia la universidad.

RESULTADOS

En las últimas cuatro décadas, el sistema educativo superior ecuatoriano se ha transformado en un espacio donde la política y la sociedad juegan papeles fundamentales en la generación de conocimiento. Freire (2002) indica que la educación siempre está conectada a los contextos históricos de una nación, lo cual da forma tanto a la producción de conocimiento como a la manera de interiorizarlo; así, se puede hablar de una redefinición de la universidad, de un ente activo e interdependiente de estructuras sociales a uno que dejó de lado la concebida autonomía y neutralidad.

En este sentido, Bourdieu y Passeron (2008) ya habían adelantado que las instituciones educativas, en este caso la universidad, no solo imparten conocimientos, sino que también reproducen estructuras sociales. Dicho de otro modo, la universidad define el tipo y modelo de conocimiento legítimo de la sociedad. En América Latina, el rol universitario también hay que comprenderlo en el contexto del mayor acceso a la profesionalización, por lo menos desde finales del siglo XX. Brunner (2011) sostiene que a partir de los años 80 los sistemas universitarios han crecido por la demanda, lo que ha generado la masificación de la educación superior.

Trow (2007) subraya que con la conversión de la educación superior en un sistema masivo las universidades se vieron obligadas a evaluar sus estructuras organizativas, la infraestructura disponible y los enfoques acerca del conocimiento. Además, en América Latina se incrementó la diversidad institucional, lo cual, según Rama (2009), ha llevado a la aparición de nuevas entidades, muchas de ellas del sector privado, ampliando el acceso educativo y generando a su vez tensiones sobre la regulación y la calidad del sistema

universitario. En este sentido, hay que repensar esta expansión. Didriksson (2016) refiere que se trata de una transformación que refleja la forma en que se absorbe el conocimiento en las economías contemporáneas.

Estos procesos de cambio han tenido un notable impacto en el sistema académico ecuatoriano. Villavicencio (2013) ratifica que las últimas décadas del siglo XX albergaron un significativo crecimiento de la educación superior, especialmente en el sector privado, lo que se tradujo en una importante proliferación de instituciones académicas. Sin embargo, tal expansión tiene el potencial de generar un sistema universitario fragmentado, donde la calidad educativa varía considerablemente. Brunner y Miranda (2016) previenen que el aumento en la oferta educativa podría no traducirse en mejoras en la calidad de la formación.

El debate en torno a la regulación y calidad educativa ha cobrado urgencia en diversos países de la región. Carnoy (1999) sugiere que las reformas educativas desde 1990 deben ser vistas como parte de las transformaciones estatales que sitúan al fortalecimiento educativo como un pilar del desarrollo económico. Por otro lado, Gentili (1994) advierte que estas reestructuraciones pueden dar lugar a nuevas tensiones, al introducir lógicas de mercado en la educación, generando controversias sobre el papel social de las universidades frente a las necesidades del mercado laboral. En el caso de Ecuador, dichos escenarios de conflicto se presentaron a partir de los primeros años del siglo XXI. Ramírez (2013) apunta que las reformas buscaban redefinir el sistema universitario; no obstante, Didriksson y Escudero (2020) consideran críticos los modelos estatistas, cuando aumenta la implicación del gobierno en la planificación y regulación educativa.

Expansión y Reconfiguración de la Educación Superior

Varios estudios indican que la expansión universitaria está relacionada con las reformas económicas y políticas en el continente desde los años 90. Carnoy (1999) recuerda que las políticas de ajuste implementadas en países latinoamericanos reconfiguraron el papel del Estado en el ámbito educativo superior. Gentili (1994) sostiene que las reformas provocaron la introducción de lógicas de mercado en el sistema educativo, convirtiendo a la educación superior en una esfera regida por criterios de eficiencia económica y competitividad institucional.

Por su lado, Torres y Schugurensky (2002) aseveran que las políticas neoliberales aplicadas por los estados en los 90 se asociaron con procesos de descentralización y privatización, lo que resultó en una reestructuración de los sistemas universitarios en América Latina. Esto impactó drásticamente la estructura de la educación superior, cuando la reducción de financiamiento estatal llevó a las universidades a buscar nuevas fuentes de financiamiento; así, la educación superior comenzó a ser percibida más como una inversión individual que como un bien público. Brunner (1993) sostiene que dicho contexto permitió la creación de sistemas universitarios diversificados: junto a las universidades públicas, surgió la nueva industria privada del mercado educativo.

Desde la sociología educativa, Arocena y Sutz (2001) enfatizan que la integración de lógicas comerciales en el ámbito académico ha influido considerablemente en la organización del conocimiento universitario. Esto condujo a que la creciente interconexión entre universidades y mercados transforme la formación profesional, reorientando sus prioridades hacia áreas ligadas al desarrollo económico. Cuando antes se

consideraba a las universidades como centros de formación intelectual y cultural, hoy en día su enfoque está dirigido hacia la competencia económica, la innovación tecnológica y el desarrollo del capital humano.

Sistema Universitario y Reformas Neoliberales (1984–2006)

Las transformaciones experimentadas por el sistema universitario en Ecuador desde mediados de la década de los 80 se ligan al contexto regional. En América Latina, las reformas educativas estuvieron atadas a las dinámicas del mercado. Estos cambios fueron exigidos por organismos internacionales, como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM). Según Carnoy (1999), las referidas reformas han sido la causa de la reducción de la financiación estatal para el sector educativo. Desde una óptica diferente, Gentili (1994) señala que las reformas en la educación superior introdujeron en las universidades mecanismos de eficiencia y competitividad propios del mercado, transformando el espacio académico en uno con principios económicos.

Estas dinámicas son evidentes en el caso ecuatoriano. Durante las administraciones de León Febres-Cordero (1984–1988) y Rodrigo Borja (1988–1992), Ecuador emprendió la apertura económica, que incluyó reformas en diversos sectores públicos. Aunque no centradas exclusivamente en la educación superior, estas transformaciones sentaron las bases para el auge de las universidades privadas. Villavicencio (2013) sugiere que en este período empezó una expansión significativa del sistema educativo ecuatoriano.

El fenómeno se intensificó en los 90, bajo el gobierno de Sixto Durán-Ballén (1992–1996), cuando un conjunto de políticas

económicas liberales favoreció la participación del sector privado. Torres y Schugurensky (2002) describen cómo estas reformas neoliberales promovieron recortes en la financiación pública. El impacto de los cambios fue evidente a fines de los 90, cuando la crisis económica durante el mandato de Jamil Mahuad (1998–2000) culminó en la dolarización del país en el 2000. Esta crisis limitó severamente los recursos públicos disponibles para la educación superior; Samaniego (2004) recuerda que muchas universidades públicas enfrentaron restricciones presupuestarias que afectaron su capacidad de mejorar su infraestructura y fortalecer programas de investigación.

Carnoy (1999) reliva que las reformas educativas bajo modelos neoliberales promovieron planes de estudio orientados a habilidades técnicas, como contabilidad y competencias profesionales afines al mercado laboral. Asimismo, Leher (2004) advierte sobre las consecuencias de priorizar programas económicos en detrimento de disciplinas como las Ciencias Sociales o las Humanidades. En Ecuador, todo esto generó un sistema universitario enfocado solo en el crecimiento institucional, pero con dispersión en la calidad educativa.

Educación Superior y la Regulación Estatal (2007–2017)

En la década entre 2007 y 2017, Ecuador ha sido testigo de un cambio profundo en su Sistema Educativo Superior, resultado de tensiones acumuladas a lo largo de más de diez años. Este proceso de reestructuración se llevó a cabo después de un intenso período de conflictos que hizo necesario repensar el papel del Estado en la educación universitaria. Uno de los hitos más significativos en la reforma del sistema educativo ecuatoriano fue la promulgación de la Constitución en 2008. Ramírez (2013) indica que **ésta** rediseñó la estructura del

sistema educativo y sentó las bases para una educación superior integral, alineándola con el desarrollo social y científico del país.

El actual discurso sobre la educación superior en Ecuador ha evolucionado hacia una visión que no contempla solo a las universidades como entidades formadoras para el mercado laboral. Arocena y Sutz (2001) remarcan cómo las universidades también juegan un papel crítico en la generación de conocimiento y en el abordaje de problemáticas sociales contemporáneas. Castells (2000) sostiene que el conocimiento hoy día se ha convertido en un recurso estratégico indispensable para el crecimiento económico, lo que plantea el desafío de formar profesionales capaces de adaptarse a los cambios tecnológicos y productivos. Asimismo, apunta que esta adaptación implica una reorganización de la oferta académica, desafiando las expectativas tradicionales asociadas a la educación universitaria.

El Sistema de Educación Superior en Ecuador (1980–2024)

La perspectiva institucional sobre el Sistema de Educación Superior en Ecuador se esclarece al integrar los datos empíricos y el examen de las transformaciones históricas que influyeron en este ámbito durante las últimas décadas. Brunner (2011) llama la atención sobre la expansión del acceso a la educación universitaria en América Latina desde finales del siglo XX, considerándola como uno de los cambios más relevantes en el sistema educativo. Según datos del Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS), la matrícula bruta en educación superior en la región se incrementó del 17% en 1990 a más del 50% en la década de 2020.

El Informe Anual 2023 del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, junto con la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), revela un notable incremento en el número de instituciones educativas entre 1980 y 2000. La privatización también jugó un papel importante, propiciando una expansión considerable del sector privado, una tendencia que necesitó dos décadas para consolidarse en el contexto educativo ecuatoriano. Sin embargo, este crecimiento acelerado plantea desafíos en torno a la calidad de la educación.

En cuanto al número de estudiantes, ha continuado la tendencia ascendente. Cifras reportadas por el Banco Mundial y la UNESCO indican un incremento desde aproximadamente 200.000 estudiantes al inicio de los años noventa, hasta superar los 700.000 para 2020. Estos datos son fundamentales para entender cómo la educación superior en Ecuador atravesó múltiples procesos expansivos, realineamientos e innovaciones académicas.

Crecimiento del Sistema Educativo Superior

La educación superior en Ecuador ha experimentado un crecimiento en las últimas décadas; sin embargo, este avance lleva consigo un entramado de contradicciones que requiere un análisis exhaustivo. Según informes proporcionados por la SENESCYT (2023), la cantidad de universidades aumentó de manera significativa, pasando de unas 26 en los años 80 a más de 60 instituciones y escuelas politécnicas en la actualidad. Este fenómeno ha generado un notable incremento en la matrícula universitaria: el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos - INEC (2022) reporta una tasa de matrícula bruta del 40%, alta en comparación con el 15% a principios de la década de 1990. Aunque estos datos pueden interpretarse como un paso hacia la

democratización de la educación, un examen detallado revela la existencia de problemáticas que complican este escenario.

El mejoramiento cuantitativo del sistema educativo superior ecuatoriano no ha sido uniforme respecto a la calidad y reputación académica. Recientes evaluaciones institucionales evidencian disparidades significativas entre universidades bien establecidas y aquellas de reciente creación, notoriamente en cuanto a la producción científica y las competencias investigativas de los estudiantes de posgrado. Estas diferencias son un factor clave en el acceso a la educación superior. Si bien empezaron esfuerzos para hacer más inclusivo el sistema, aún existen obstáculos que impiden que muchos aspirantes aprovechen las oportunidades educativas disponibles, perpetuando así las jerarquías sociales existentes. En este contexto, la educación superior en Ecuador no solo ha conservado las desigualdades, sino que las ha transformado en formas más intrincadas y sutiles.

A su vez, las universidades enfrentan una creciente presión para alinearse con las exigencias del mercado laboral. En esta línea, Arocena y Sutz (2001) abordaron las dificultades de las instituciones de educación superior en América Latina para conectar de forma efectiva con el desarrollo productivo, un tema que cobra vigencia en el marco de la generación de políticas públicas sobre empleabilidad en Ecuador. Los datos de SENESCYT indican que el 60% de los programas académicos están centrados en áreas administrativas, sociales y comerciales, lo que denota una tendencia hacia sectores considerados altamente rentables.

Manuel Castells (2000) argumenta que los desafíos actuales requieren de la formación de individuos capaces de adaptarse

a constantes cambios culturales y sociales. En el contexto ecuatoriano, esta exigencia implica una reorientación de la educación superior hacia modelos de profesionalización y competitividad. Tal como indica De Sousa Santos (2010), esto podría llevar a que las instituciones se vuelvan excesivamente dependientes del mercado, limitando su potencial para funcionar como espacios académicos de pensamiento crítico y de producción autónoma de conocimiento.

Hallazgos sobre la Transformación de la Educación Superior en Ecuador

En el Ecuador reciente, la Pertinencia no aparece como un atributo ya resuelto por la ley, la evaluación o la flexibilización curricular. Sigue siendo una condición política en disputa. Bajo distintos gobiernos cambian los énfasis: control, flexibilización, acceso, becas, técnica, calidad; pero se mantiene la pregunta decisiva: ¿quién define qué formación es pertinente, en función de qué intereses, para qué sujetos y para qué proyecto de sociedad? Y ahí está el corazón del problema. La educación superior ecuatoriana ha mejorado su arquitectura regulatoria, pero no ha cerrado la brecha entre calidad formal, inclusión real y Pertinencia sustantiva.

Regulación estatal y redefinición del sistema de educación superior

El desarrollo del sistema educativo en Ecuador ha experimentado transformaciones significativas en las últimas décadas, consolidando un marco que no solo define la identidad del Estado, sino que también establece metas, criterios y pautas de gestión para la educación superior. Este marco legal se enfoca en diversos aspectos fundamentales: la educación continua, la investigación y la innovación, creando

así un contexto político que regula y evalúa estas áreas a través de instituciones públicas.

Es crucial resaltar que, lejos de situarse en un vacío institucional, las universidades ecuatorianas están siendo reestructuradas y organizadas bajo la supervisión estatal, lo que indica una clara intención de validar y fortalecer el sistema educativo. Esta estrategia ha guiado a Ecuador de un período de expansión con un marco regulatorio ligeramente débil hacia uno que prioriza una mayor evaluación y supervisión institucional.

El informe de la CONEA elaborado en 2009 sobre la evaluación institucional evidenció un sistema híbrido con características institucionales diversas, incluyendo 68 instituciones de educación superior (IES) sometidas a parámetros de desempeño. La discusión en torno a la calidad educativa y la regulación no ha pasado desapercibida, surgiendo como consecuencia de un entorno educativo fragmentado. Posteriormente, las reformas introducidas por la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en 2018, junto con un modelo de evaluación externa implementado en 2019, proporcionaron un enfoque más robusto hacia la garantía de calidad, integrado en la investigación académica y el compromiso con la comunidad. Este enfoque se alejó de una mera clasificación para centrarse en el desarrollo integral dentro del ámbito educativo.

Desde esta perspectiva, uno de los hallazgos más relevantes de los estudios recientes sugiere que la Pertinencia del sistema educativo en Ecuador debe interpretarse como un aspecto regulado políticamente. En este contexto, el análisis del lenguaje se vuelve crucial, ya que, como señala Suing, desde la implementación de la Constitución de 2008 hasta la LOES de 2010, la Pertinencia ha sido un elemento operativo del sistema

educativo. Esto implica que se deben rediseñar los programas académicos, desde la comunicación hasta la formación especializada en este campo, atendiendo a las dinámicas de planificación nacional, la cultura y las exigencias sociales. Así, la formación en comunicación, al no estar confinada a una disciplina interna, se ha adaptado en función de los lineamientos estatales.

Siendo así, el proceso de reestructuración del sistema de educación superior en Ecuador continúa siendo un terreno fértil para el desarrollo de políticas que alineen la educación con las necesidades cambiantes de la sociedad, promoviendo una educación de calidad.

Expansión del sistema y presión de las lógicas de mercado

La educación superior en Ecuador se encuentra en un periodo de significativo crecimiento y transformación. Este fenómeno no solo refleja una mayor accesibilidad, sino también un giro hacia la comercialización de la educación, donde la alineación con las necesidades productivas se vuelve esencial para el desarrollo del país. Los datos respaldan este progreso: la UNESCO indica que la tasa bruta de matrícula terciaria alcanzó un 52.6% en 2020, un incremento notable comparado con el 46% reportado en el Informe GEM de 2017 para países similares. Esta tendencia se continúa evidenciando en las series estadísticas del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), y se confirma con investigaciones recientes en el sector.

No obstante, este aumento en la matrícula no debe ser confundido con una democratización plena del acceso a la educación. La discusión sobre derechos, así como la evaluación y comercialización educativa, se manifiestan de manera tajante en América Latina, y Ecuador no es la excepción. La región

enfrenta un profundo debate sobre las fuerzas que moldean la educación universitaria, donde voces como la de Fernanda Saforcada destacan el impacto de las dinámicas de mercado en las estructuras educativas.

En el caso específico de Ecuador, el modelo Suing aplicado a los programas de comunicación se desarrolla en un contexto donde la Pertinencia curricular debe alinearse con los esfuerzos de planificación estatal y las demandas profesionales. Este enfoque sugiere que la educación superior trasciende el ámbito puramente académico, adaptándose a un entorno que exige relevancia y aplicabilidad.

El panorama se complica aún más: el crecimiento de la educación universitaria está impulsado no solo por su expansión, sino por una redefinición en sus objetivos. Hoy en día, las instituciones educativas deben justificar su existencia a través de criterios que priorizan la Pertinencia social, la calidad del aprendizaje, la empleabilidad de sus egresados y el fomento del desarrollo. La formación profesional en áreas como la comunicación debe responder tanto a las demandas del mercado laboral como a los requisitos establecidos por los organismos estatales, lo que conlleva una comprensión profunda del entorno empresarial y las dinámicas económicas actuales.

Este escenario presiona para un cambio imperativo en los planes de estudio, un ajuste al cual debemos todos adaptarnos, siendo conscientes de que la educación superior es un pilar fundamental no solo para el desarrollo individual, sino también para el progreso integral de la sociedad ecuatoriana.

Universidad, sociedad y disputas por la legitimidad de la formación en comunicación

El estudio de la relación entre las universidades y la sociedad en Ecuador revela un panorama complejo y multifacético que trasciende las interpretaciones simplistas. En vez de verse como una conexión uniforme y lineal, esta interacción se define como un constante desafío en el ámbito del conocimiento y la legitimidad de la educación superior.

Las nuevas regulaciones, impulsadas por factores tanto académicos como profesionales, destacan la importancia de la integración social como uno de los pilares esenciales del sistema educativo. Este concepto se extiende más allá de la enseñanza y la investigación, abarcando también las colaboraciones externas que las instituciones académicas establecen, como, por ejemplo, con escuelas y comunidades locales. Es crucial reconocer que, de acuerdo con los informes del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), esta conexión no debe percibirse como un elemento aislado. En vez de ello, el esfuerzo académico debe estar intrínsecamente vinculado a las realidades y demandas de la comunidad, enfatizando el impacto profesional que puede generar.

Así, la legitimidad de una universidad en Ecuador es un concepto que va más allá de su reputación dentro de sus instalaciones. Para ser realmente relevante, necesita estar en sintonía con las necesidades sociales actuales.

En el campo de la comunicación, este desafío se torna incluso más complicado debido a las limitaciones epistemológicas a las que se enfrentan los planes de estudio, los cambios tecnológicos vertiginosos y las crecientes exigencias del mercado laboral. Un análisis reciente de Suing acerca de la evolución de las estrategias

comunicativas en la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) resulta revelador en este contexto. Este análisis plantea una interacción constante entre la comunidad, las instituciones académicas y las políticas nacionales, y cómo estas relaciones se articulan en un diálogo continuo sobre los desafíos educativos.

Al abordar específicamente la educación en comunicación, se hace evidente que no se trata de una estructura fija. Existen dimensiones significativas relacionadas con la profesión, el contexto social y un proyecto nacional en curso. La formación académica en comunicación debe, por tanto, ser concebida no solo como un proceso técnico para actualizar los currículos, sino también como un fenómeno político que establece las interacciones entre el Estado, las universidades y la sociedad civil.

Es crucial destacar que la formación en comunicación es, al mismo tiempo, un producto histórico y un discurso dinámico que está vinculado a diversas relaciones de poder. Estas estructuras determinan qué forma de conocimiento se impone dentro del sistema educativo, quién califica para obtener dicha formación, quiénes son los beneficiarios en la práctica profesional y cómo se delinear las expectativas sociales en relación con las instituciones académicas.

El reconocimiento de estos aspectos resalta no solo la complejidad de la educación en comunicación en Ecuador, sino también la necesidad de un enfoque más holístico que contemple el papel del Estado, la inclusión de voces comunitarias y un compromiso genuino con el desarrollo social. La Pertinencia académica debe integrarse y resonar con la realidad social, logrando así una transformación significativa y sostenible en el ámbito de la educación superior.

DISCUSIÓN

El examen de la evolución del Sistema de Educación Superior en Ecuador revela un fenómeno que va más allá de un mero incremento en el número de instituciones en las últimas cuatro décadas. Este desarrollo más bien refleja una complejidad histórica en la que se entrelazan transformaciones políticas, reconfiguraciones económicas y expectativas sociales sobre el papel que desempeñan dichas instituciones. La educación superior se presenta entonces como un escenario de confluencia, donde se disputan diferentes proyectos sociales, visiones del conocimiento y comprensiones de la función social de la formación profesional.

Uno de los resultados más palpables de este proceso ha sido la ampliación del acceso a la educación superior. Según Brunner (2011), la masificación del ingreso a universidades en América Latina responde a una creciente demanda social y a la creencia de que estas instituciones son vitales para la movilidad social. Sin embargo, hay que recordar que Trow (2007) ya había identificado que los sistemas universitarios tienden a transformarse de estructuras elitistas a modelos masivos, una transición que acarrea retos significativos respecto a la calidad académica y a la diversidad institucional.

En Ecuador, esta evolución se ha traducido en un notable crecimiento tanto en el número de instituciones como en la matrícula estudiantil. Aunque se ha mejorado el acceso, también se han generado marcadas desigualdades entre distintas instituciones. Estas diferencias se hicieron especialmente evidentes durante el período de expansión, a fines del siglo XX. Países de toda la región han vivido transformaciones similares, a menudo con un auge de universidades privadas que buscaron adaptarse a la creciente demanda educativa, pero que también

han planteado interrogantes sobre la regulación y la calidad educativa.

Villavicencio (2013) subraya que el crecimiento del sistema universitario en Ecuador ocurre en un contexto en que la capacidad reguladora del Estado es limitada, coexistiendo trayectorias académicas robustas con instituciones emergentes que muestran debilidades en investigación y desarrollo. Las reformas educativas implementadas a inicios del siglo XXI tenían por objetivo abordar estas tensiones y establecer mecanismos de evaluación y reorganización. Ramírez (2013) precisa que estas reformas buscaban reforzar la función del Estado como planificador del sistema educativo y reducir las disparidades existentes a través de la creación de un sistema nacional de control y promoción de la educación superior.

Didriksson (2016) sostiene que las acciones hacia un nuevo modelo de gobernanza universitaria reflejan una tendencia general en la región: los Estados deben encontrar un balance entre ampliar el acceso educativo y elevar los estándares académicos. No obstante, estas reformas generan tensiones en la relación entre el Estado, las universidades y la sociedad. Por un lado, se busca robustecer la planificación estatal del sistema educativo; por otro, surgen debates sobre los límites de la autonomía universitaria y la responsabilidad social de la educación superior, cuestiones que impactan profundamente en la legitimidad social de estas instituciones.

Brunner y Miranda (2016) advierten que las políticas públicas que se perciben como instrumentos de control pueden generar tensiones en el proceso regulatorio. Además, se observan cambios significativos en la relación entre las universidades y el mercado laboral. En este punto, Castells (2000) afirma que

las economías del conocimiento presionan a las instituciones de educación superior para formar profesionales capaces de adaptarse a constantes cambios tecnológicos y productivos. Esto requiere que los programas académicos se reestructuren para satisfacer las demandas emergentes del mercado laboral.

Sin embargo, Arocena y Sutz (2001) argumentan que la orientación hacia resultados económicos podría comprometer el papel crítico de la educación superior como espacio de reflexión social y producción teórica. En el ámbito de la comunicación, la formación no debe limitarse al aprendizaje técnico, sino que debe incluir un análisis de las interrelaciones entre cultura, poder y realidad social, tal como sugiere Martín-Barbero. Por su parte, Orozco (1996) enfatiza que los profesionales en comunicación deben dotarse de herramientas analíticas que les permitan interpretar procesos comunicativos en contextos sociales más amplios. Los hallazgos del presente trabajo indican que los modelos de formación en comunicación en Ecuador presentan variadas perspectivas, desde aquellas que valoran el pensamiento crítico cultural hasta enfoques más pragmáticos y técnicos.

Este panorama supone un desafío no solo para la institucionalidad de la educación superior en Ecuador, sino también para la *construcción* de futuros profesionales que se enfrenten a entornos sociales complejos. Entender cómo se desarrolla esta formación profesional implica reconocer las interdependencias entre políticas públicas, transformaciones institucionales y demandas sociales contemporáneas, en un contexto en que la universidad no puede verse como una entidad aislada, sino en profunda interacción con el tejido social.

Conclusiones

Este análisis no pretende cerrar el debate que rodea la formación profesional en el ámbito de la comunicación, sino más bien abrir un espacio para la reflexión crítica sobre los desafíos y tensiones que enfrenta. Inspirado por las ideas de Foucault (2002), donde se reconoce que los escenarios de producción de conocimiento se moldean por las fuerzas de producción que definen lo que requiere para mantenerse. La educación superior, no es un fenómeno aislado, sino que emerge de interacciones discursivas que le otorgan forma y significado.

El análisis de la formación en comunicación en Ecuador trasciende la simple evaluación técnica o curricular. En cambio, esta investigación se adentra en una intrincada red de relaciones entre el Estado, la universidad y la sociedad, elementos que moldean los objetivos, la cultura y el sentido de la educación superior. Este entramado transforma nuestra comprensión de la Pertinencia, que se despoja de su carácter neutral para convertirse en un reflejo de las dinámicas de poder que influyen en lo que se considera conocimiento válido.

En esta línea, uno de los propósitos centrales de este trabajo es desnaturalizar la categoría de la Pertinencia que se asume en los sistemas educativos. Según Bourdieu (1997), las categorías sociales, muchas veces vistas como neutras, son en realidad reflejos de relaciones de poder que arbitran lo que se considera adecuado o inapropiado. La realidad ecuatoriana en el ámbito de la educación superior destaca que la Pertinencia se ha convertido en el estándar predominante en la formación profesional, sin una consideración adecuada de factores políticos, epistemológicos y sociales intrínsecos.

De Sousa Santos (2010) alerta sobre el riesgo que las universidades subordinen su propósito a las dinámicas del mercado. Esta visión limitaría el diálogo educativo a una simple respuesta a las exigencias laborales, lo que dejaría de lado el factor transformador de la educación superior en la formación de ciudadanos críticos y de cambio social. Pero, reconocer esta tensión no es suficiente; debe convertirse en el eje central que articule futuras investigaciones sobre la importancia de la Pertinencia.

Los hallazgos apuntan que, en las últimas cuatro décadas, el panorama de la educación superior ha estado caracterizado por una fuerte regulación gubernamental, expansión institucional y una redefinición del proceso educativo bajo principios de mercado. Estas transformaciones no solo afectan la estructura del sistema educativo, sino que también alteran la calidad y el enfoque de la formación profesional, desplazando la atención de una orientación crítica y social hacia una que prioriza la productividad y eficiencia. En este marco, la Pertinencia se erige como un mecanismo que pone de relieve las fricciones entre políticas públicas, intereses económicos y expectativas sociales.

Es crucial señalar que, a pesar de que se ha facilitado el acceso a la educación superior, las disparidades estructurales no han desaparecido, sino que han adoptado nuevas formas de diferenciación institucional. La apertura del sistema educativo ha propiciado la aparición de jerarquías en el ámbito universitario, fortaleciendo la noción de que las universidades no operan como entidades autónomas o homogéneas, sino como espacios donde se confrontan variados tipos de capital simbólico, legitimidad y reconocimiento.

Este fenómeno encuentra su reflejo en el campo de la comunicación, donde se manifiestan tensiones que generan un conjunto de paradigmas paradigmáticos que oscilan entre enfoques técnicos orientados al comercio y teorías sociales. Esta diversidad no debe interpretarse como una crítica al sistema educativo, sino como una expresión inherente de las disputas culturales más amplias dentro de la esfera profesional, donde conviven distintas visiones y proyectos sobre el conocimiento. Gramsci (1981) sostiene que la lucha educativa abarca diversas hegemonías. Así, no solo se examinan las estructuras de la educación superior, sino también nuestra concepción colectiva de identidad y de los valores asociados al aprendizaje en las instancias superiores e invita a un diálogo continuo que cuestiona el estado actual de la educación en comunicación y su la Pertinencia social, abriendo un espacio para la creación de un conocimiento más significativo y pertinente.

Desde esta óptica, este artículo proporciona una lectura de la Pertinencia como una categoría tanto política como interdiscursiva. Su alcance no se limita a examinar los vínculos entre la formación y el mercado laboral, sino que también investiga cómo se configuran los procesos discursivos junto a los actores y los intereses que dan forma a la educación superior. Este enfoque requiere un replanteamiento de nuestra concepción de la formación profesional, alejándose de la perspectiva funcionalista hacia un análisis más profundo que contemple las dimensiones históricas, sociales y en conflicto del fenómeno.

Sugerir que los discursos políticos e institucionales en el ámbito educativo no solo conforman políticas educativas, sino que también establecen marcos desde los cuales se define el proceso de educar en comunicación, es abrir nuevas avenidas

para estudios que trasciendan la superficialidad, adentrándose en una exploración crítica de las estructuras, tensiones e influencias del sistema educativo superior. Gramsci (1981) sostiene que la lucha educativa abarca diversas hegemonías. Así, no solo se examinan las estructuras de la educación superior, sino también nuestra concepción colectiva de identidad y de los valores asociados al aprendizaje en las instancias superiores; se invita a un diálogo continuo que cuestione el estado actual de la educación en comunicación y la Pertinencia social, abriendo un espacio para la creación de un conocimiento más significativo y relevante.

REFERENCIAS

- Apple, M. W. (1996). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Arocena, R., & Sutz, J. (2001). *La universidad latinoamericana del futuro: Tendencias, escenarios, alternativas*. México: UDUAL.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2008). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Laia.
- Brunner, J. J. (1993). *Educación superior en América Latina: Cambios y desafíos*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Brunner, J. J. (2011). *Educación superior en Iberoamérica: Informe 2011*. Santiago de Chile: CINDA.
- Brunner, J. J., & Miranda, A. (2016). *Educación superior en Iberoamérica: Informe 2016*. Santiago de Chile: CINDA.
- Carnoy, M. (1999). *Globalization and educational reform: What planners need to know*. París: UNESCO.

- Castells, M. (2000). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Volumen I: La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Cullen, C. (2013). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Didriksson, A. (2016). *La universidad en la sociedad del conocimiento: Hacia un modelo de innovación social*. México: UNAM.
- Didriksson, A., & Escudero, J. M. (2020). *Universidad y futuro en América Latina*. México: UNAM.
- De Sousa Santos, B. (2010). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Bogotá: ILSA.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Gentili, P. (1994). *El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Giroux, H. A. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Chicago: Haymarket Books.
- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel*. México: Era.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Leher, R. (2004). Universidad y mercantilización del conocimiento. *Educación & Sociedad*, 25(88), 123–139.
- Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

- Orozco Gómez, G. (1996). *Televisión y audiencias: Un enfoque cualitativo*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201–246). Buenos Aires: CLACSO.
- Ramírez, R. (2013). *Transformar la universidad para transformar la sociedad*. Quito: SENESCYT.
- Rama, C. (2009). *La tendencia a la masificación de la educación superior en América Latina*. Bogotá: IESALC-UNESCO.
- Saforcada, F. (2019). La educación superior en disputa: Mercantilización y derecho a la educación. *Revista de Educación Superior*, 48(190), 1–15.
- Samaniego, P. (2004). *Crisis económica y educación superior en el Ecuador*. Quito: FLACSO Ecuador.
- Torres, C. A., & Schugurensky, D. (2002). *The political economy of higher education in the era of neoliberal globalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access. En J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 243–280). Dordrecht: Springer.
- Villavicencio, A. (2013). *Evaluación y acreditación de la educación superior en el Ecuador*. Quito: CEAACES.

LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO: UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

Research in University Teacher Education: a critical perspective

DOI: <https://doi.org/10.69633/qs9q8z50>

Recibido: 10/11/2025 Aceptado: 23/03/2026

*Katia Lorena Santos Zurita

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0295-4919>

Universidad Central del Ecuador

klsantos@uce.edu.ec

RESUMEN

La investigación constituye una tarea continua para la formación de los docentes universitarios. Es una actividad constante que trasciende diversos contextos, como las universidades, los centros de rehabilitación, fundaciones o empresas, entre otros ámbitos. En estos, los educadores universitarios participan activamente, por lo que la formación en investigación es muy importante para estos profesionales y el desarrollo socio-económico del país. La investigación debe ser realizada con disciplina, compromiso y responsabilidad para alcanzar el objetivo de obtener nuevos conocimientos, desarrollar competencias, fomentar el análisis crítico, la creatividad, la reflexión y el trabajo en equipo.

Precisamente el propósito del presente estudio fue conocer si los docentes universitarios están interesados en perfeccionar sus competencias investigativas desde una perspectiva crítica, empleando la fenomenología como método para la comprensión de la realidad.

Para este trabajo, se realizó una revisión bibliográfica que sustenta los datos sobre la formación en investigación de los docentes y el desarrollo de habilidades investigativas como la autorregulación del aprendizaje, el pensamiento crítico y la reflexión.

* Docente de Universidad Central del Ecuador, Magister en Educación y Tecnología Digital. Magister en Desarrollo del Talento Humano. Especialista Superior en Dirección de Personas y del Talento Humano. Psicóloga Industrial. Tecnóloga Médico en Terapia Ocupacional con más de 25 años de experiencia en atención a pacientes con diferentes tipos de discapacidad. Amplia experiencia en la reinserción laboral de personas con discapacidad como responsable de Talento Humano en la empresa Gyms Rehabilitación Médica Integral.

En conclusión, uno de los requerimientos principales de los docentes universitarios es formarse en investigación para influir en la calidad educativa, aspecto esencial en su desarrollo profesional.

Palabras clave: Investigación, formación del profesorado, docente, universidad, pensamiento crítico, conocimiento.

ABSTRACT

Research constitutes a continuous task for the training of university professors. It is a constant activity that transcends various contexts, such as universities, rehabilitation centers, foundations, or companies, among other areas. In these, university educators actively participate, so training in research is very important for these professionals and the socio-economic development of the country. Research must be carried out with discipline, commitment, and responsibility to achieve the goal of obtaining new knowledge, developing skills, fostering critical analysis, creativity, reflection, and teamwork.

For this work, a bibliographic review was carried out that supports the data on the research training of teachers and the development of investigative skills such as self-regulation of learning, critical thinking, and reflection. In conclusion, one of the main requirements for university teachers is to train in research to influence educational quality, an essential aspect of their professional development.

Precisely, the purpose of the present study was to determine whether university professors are interested in improving their research skills from a critical perspective, using phenomenology as a method for understanding reality.

Keywords: Research, Teacher Training, Teacher, University, Critical Thinking, Knowledge.

INTRODUCCIÓN

La investigación es una actividad constante que se discute con frecuencia en diversos ámbitos en los que las personas participan activamente. A nivel global, esta práctica involucra a numerosas personas que trabajan en laboratorios, centros de investigación, universidades, empresas y entidades gubernamentales, así como a individuos que investigan por cuenta propia, debido a su interés o curiosidad por comprender los acontecimientos que ocurren constantemente.

Esta actividad se lleva a cabo de manera crítica, reflexiva, organizada y responsable, adaptándose a las realidades de cada contexto para lograr los resultados deseados y generar beneficios a nivel local, regional y nacional, y, también, para trascender fronteras, con el objetivo de ofrecer aportes significativos a aquellos que deseen o necesiten aprovechar sus hallazgos.

Dado que esta realidad del proceso investigativo no es ajena a muchos y considerando que algunos tienen más oportunidades que otros, para llevar a cabo investigaciones de gran alcance, es importante destacar que todas las investigaciones son relevantes para la humanidad. En el ámbito de la educación superior, las universidades promueven e incentivan la investigación entre sus estamentos, con el fin de mejorar sus indicadores de calidad educativa.

La formación en investigación de los docentes universitarios se visualiza como parte de un nuevo modelo de educación, donde esta capacitación desempeña un papel importante en el desarrollo socioeconómico de las partes involucradas. Esta formación en la investigación docente debe ser desarrollada con disciplina, compromiso y responsabilidad e incluir la

adquisición de conocimientos prácticos de investigación, el desarrollo de competencias, el análisis crítico, la creatividad, la reflexión y el trabajo en equipo y, de esta manera, generar contenidos que contribuyan al fortalecimiento de la Academia.

La investigación requiere una comprensión profunda de un tema y el análisis crítico de la información disponible, brinda la oportunidad de descubrir nuevas perspectivas de abordaje de los problemas, amplía la comprensión de estos, para que los beneficiarios alcancen la experticia en el área que investiguen. Además, requiere un enfoque analítico y crítico para la solución de problemas, de manera sistemática y efectiva, convirtiendo al docente en un promotor de investigaciones de sus colegas y de sus estudiantes.

Uno de los objetivos de la investigación es la generación de nuevo conocimiento, así, los docentes pueden contribuir al avance de su campo de estudio.

La investigación es un pilar de relevantes avances científicos y tecnológicos con gran impacto social; siendo así, los docentes universitarios deben fomentar la investigación e innovación, para ser líderes en la generación de conocimiento y de contribuir al progreso de la ciencia y la tecnología.

Tomando en cuenta esta perspectiva, los docentes universitarios tienen el desafío de formarse en estrategias diferentes para llevar a cabo la investigación y, dentro de los espacios académicos universitarios, influir en la calidad de la educación como los promotores de las pesquisas científicas, aspecto esencial para el éxito en su futuro entorno laboral.

Aproximación teórica. ¿Qué es investigar?

Para (Naciones Unidas, 2026), la educación superior permite a las personas ampliar sus conocimientos y habilidades, fortalecer su entendimiento y dominar conceptos y teorías abstractas para incrementar la comprensión de su realidad. Las universidades contribuyen a que las personas maximicen su potencial a favor de una mejor calidad de vida y desarrollo universal sostenible.

La educación superior forma profesionales para responder a la sociedad; parte de saberes conocidos para lograr el desarrollo local, regional y nacional; lidera iniciativas que contribuyan a la resolución de sus problemas, a través de la construcción del conocimiento, la investigación sustentada, la vinculación con la comunidad y la docencia, así como la reflexión sobre los aprendizajes obtenidos en las comunidades académicas. (Castilla Devoz, 2021).

La investigación es un acto humano, un proceso de interrogación que busca interpretar, comprender, explicar o transformar la realidad. No consiste simplemente en cuestionar la realidad circundante, es un proceso científico que debe generarse desde las instituciones escolares con estrategias didácticas y pedagógicas para desarrollar en los educandos la capacidad de asombro, lectura, escritura, observación, problematización, interpretación, análisis y crítica (De la Hoz Blanco, 2018).

Desde este punto de vista, la investigación es una acción transformadora que aporta, a las personas, conocimientos teóricos y prácticos para comprender la ciencia. Es el conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos, aplicado al estudio de un fenómeno, dando sentido tanto a lo que ya se conoce, como aquello que todavía está en proceso de conocimiento.

Desde una perspectiva epistemológica, investigar es desplegar un conjunto de procesos que se constituyen en una “teoría del conocimiento”, la cual reflexiona sobre la validez, alcance y límites del saber generado, cuestionando las prácticas y construyendo nuevos significados (Ospina, 2017).

Desde una perspectiva operativa, se entiende como un método analítico y científico que incorpora modelos matemáticos, estadísticos y algoritmos para la resolución de problemas complejos y la optimización de la toma de decisiones. Este proceso sigue un plan de trabajo riguroso: definición del problema, construcción del modelo, solución, validación y puesta en práctica con la participación de equipos interdisciplinarios (Bedoya, 2020).

Desde una aproximación educacional, investigar implica analizar, comprender y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, involucrando de forma activa a profesores, estudiantes y su entorno. Abarca desde la formación docente y la instalación de ambientes de aprendizaje adecuados, hasta la formulación de políticas educativas a favor de la ciudadanía y como un factor de inclusión. Busca transformar la realidad educativa mediante la innovación (Martínez, 2024).

Como se aprecia, la investigación va más allá de simples acciones como leer un libro o buscar información en línea. Es un proceso serio, responsable, normativo y metodológico, con el cual se realizan actividades, como análisis de artículos, aplicación de encuestas o entrevistas. El investigador debe entender que tiene una importancia vital para quienes se beneficiarán, en el futuro, de los resultados de su labor.

De aquí la relevancia de este proceso, especialmente en los docentes universitarios, por ser guías y conductores en la generación de nuevos conocimientos en los estudiantes, quienes confían en ellos como eje fundamental de su formación académica. Los docentes universitarios son los principales formadores de talentos que nutren el conglomerado industrial, empresarial, comercial, educativo y otros sectores de la sociedad.

Por lo tanto, la investigación es una “actividad fundamental del docente, así como de las instituciones, universitarias; es un proceso complejo, en ocasiones largo y tedioso” (Nava et al., 2013, pág. 2069).

En el mismo sentido, se expresa que: la investigación es un acto indetenible, que puede ser ejercido desde cualquier instancia universitaria (docentes, administrativos, obreros, estudiantes), bajo el abrigo del apoyo institución como ente creador de hombres y mujeres nuevos, con actitudes acordes a las exigencias del mundo globalizado y multicultural en el cual le corresponde ejercer diversidad de funciones, que le permitan movilizarse en el contexto social, cultural, político, religioso, al cual le pondrá a disposición sus conocimientos, así como los resultados obtenidos de sus investigaciones, los cuales colocará públicamente con la finalidad de que puedan hacer uso de los mismos. (Nava, y otros, 2014, pág. 4)

Todos estos planteamientos se acoplan al manifestar que la investigación universitaria responsable se cimienta en principios fundamentales como la honestidad, la integridad y la ética. Para Fuchs y Macrina, la integridad científica es la aplicación coherente y consistente de valores y principios esenciales que guían hacia la excelencia en la búsqueda y

difusión del conocimiento. La integridad es decisiva en la investigación universitaria, definiendo la conducta tanto de los investigadores como de las instituciones. A nivel individual, está vinculada al carácter moral y la experiencia; mientras que, a nivel institucional, implica establecer un entorno que fomente prácticas responsables mediante la adopción de estándares de excelencia, confiabilidad y legalidad. (Universia, 2019)

La teoría fundamentada

Barney Glaser y Anselm Strauss, sociólogos, desarrollaron la teoría fundamentada como una metodología de investigación considerablemente utilizada en el análisis cualitativo en las ciencias sociales. Del modelo inicial se desarrollaron dos procesos diferenciados:

Glaser con su Diseño emergente, que se fundamenta en los datos y no cataloga categorías previas, donde el análisis intenta extraer la mayor información de los datos y está libre de preconceptos.

Strauss y Corbin con su Diseño sistemático, más abierto y estructurado, es un proceso que incluye explícitamente la codificación, la categorización y el análisis más en profundidad.

(De la Espriella & Gómez, 2020) establecen que la teoría fundamentada (TF) es un método de investigación cualitativa de pasos rigurosos y en constante comparación con patrones integrados y categorizados que genera conceptos y teorías fundamentadas en los datos. Es un método para estudiar procesos como un método en proceso.

Los autores, citan que según Glaser:

La TF es lo que es, no lo que debiera o pudiera ser, mantiene

una orientación libre de prejuicios y preconceptos y produce el conocimiento que radica en los datos y emerge de ellos. El investigador actúa como testigo, al margen de sus supuestos previos o sus expectativas con respecto al análisis. (pág. 127)

El punto principal de la teoría fundamentada es el establecimiento de nuevos conceptos y relaciones, para comprender los fenómenos sociales desde el punto de vista de quienes los experimentan. Y entre sus ventajas se encuentran su flexibilidad para adaptarse y ajustarse al proceso investigativo; su naturaleza inductiva que permite conocer la forma de interpretar las personas sus experiencias y el mundo que les rodea; el centrarse en la exploración de los fenómenos para tener una comprensión profunda de los mismos; y resultados prácticos en la generación de la teoría. (Hecker & Kalpokas, 2026)

El docente cumple una función esencial como participante activo en el proceso de investigación, desde la recolección de datos hasta el análisis y la formación de la teoría a partir de sus perspectivas, experiencias y habilidades interpretativa.

La importancia en la formación del docente

En este tiempo de acelerada innovación tecnológica es de imperiosa necesidad la formación del docente de todos los niveles educativos en estos avances tecnológicos, y especialmente al docente universitario, por ser quién -de una u otra forma- perfecciona, afianza y nutre de conocimientos relevantes a las nuevas generaciones, acordes a la realidad y a las necesidades de los futuros profesionales en diferentes áreas y aristas de las ciencias, conforme lo declaró la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación para todos de Jomtien (Tailandia) en 1990. (UNESCO, 1990)

Es por esto que la UNESCO recomendó que el incursionar en actividades o actos investigativos no sea una función exclusiva del docente, sino que se desarrolle las competencias investigativas desde la educación general básica para inculcar a los estudiantes a que realicen trabajos de investigación con la relevancia que estos ameritan; de esta forma, cuando con un profesional decide incursionar en el mundo de la docencia, sobre todo a nivel universitario, le será más fácil desplegar el proceso investigativo, pudiendo definir con claridad sus objetivos en aplicación de su pensamiento crítico.

Pero no todos los países han acogido las recomendaciones de la Conferencia sobre Educación para el Siglo XXI de Jomtien. Un ejemplo de retraso en este ámbito los constituye Bolivia, donde las instituciones de formación docente y profesional, enfrentan dificultades al organizar trabajos de investigación entre sus educandos. La recolección de datos, la sistematización de la información o la construcción de una teoría resultan demasiado complejas para ellos, debido al poco desarrollo de la investigación en el ámbito universitario, por lo cual no se fomenta y los estudiantes no comprenden qué es investigar. (Ondarza, 2014)

De acuerdo con (Rivera, 2022), existen causas que afectan la investigación universitaria: limitadas capacidades o competencias docentes en investigación; modelos pedagógicos obsoletos, ausencia de normativas universitarias y falta de presupuesto que priorice la investigación docente en las universidades.

Todo esto obliga a que la educación debe orientarse hacia la transformación, reconociendo su capacidad para influir en los pensamientos y acciones de las personas. Por lo tanto, es

importante que los docentes fomenten en los estudiantes una actitud positiva hacia la ciencia y el conocimiento científico, preparándolos para diversos propósitos y desafíos futuros que puedan surgir. (Rivadeneira, y otros, 2021)

La perspectiva crítica del docente universitario.

La perspectiva crítica del docente universitario implica asumir un rol reflexivo que va más allá de la transmisión de conocimientos, cuestionando estructuras de poder, ideologías y fomentando el pensamiento crítico en los estudiantes. Este enfoque exige un compromiso ético, responsabilidad social, adaptabilidad tecnológica y la capacidad de contextualizar los contenidos para resolver problemas sociales y académicos. (Espinoza, 2019)

Sociológicamente, el docente es concebido como un ser biopsicosocial que requiere relacionarse, y que como todo individuo posee perspectivas para su desarrollo inmediato y a futuro, estableciendo una relación sujeto–objeto, visualizando sus perspectivas de manera realista, asumiendo la complejidad de cada una de ellas, para así poder enfrentarlas, superarlas de manera airosa, haciendo uso del criticismo de manera racional o consciente con el cual se favorezca tanto al sujeto cómo a sus semejantes

Los profesores conceptualizan el pensamiento crítico como la capacidad, actitud y habilidad cultivada a lo largo de la vida que permite someter las ideas propias y ajenas a la reflexión, donde ejerce la función de mediador (fomenta que los alumnos analicen y evalúen la información de manera consciente); de agente de cambio (actúa con responsabilidad social, entendiendo su labor dentro de la misión universitaria); de compromiso ético (asegura un ambiente de aprendizaje ético y de alto valor añadido, yendo más allá de la mera enseñanza teórica).

Es importante que el investigador, al unirse a la práctica docente y a la colaboración con todos los miembros del entorno educativo, mejore sus habilidades como formador. En este caso, el proceso no solo conlleva la adquisición de conocimientos técnicos, sino la transformación de la actitud y la generación de estrategias de comunicación efectiva, todo sobre la base de la experiencia y el conocimiento en su campo de estudio. De esta forma, el docente universitario e investigador, es un agente de cambio y facilitador en el proceso de enseñanza, cultivando y promocionando la metodología en la investigación a nuevos investigadores. (Lozoya, 2017)

Varios estudios demuestran la importancia del desarrollo del pensamiento crítico, así, autores como Mendoza (2015), establece que es importante la formación integral y la construcción del conocimiento significativo; para Arranz et al., (2018), se deben integrar procesos, estrategias y representaciones en la toma de decisiones y resolución de problemas; de acuerdo a Collazos et al., (2019), las habilidades de comunicación, creatividad y colaboración son dimensiones estratégicas del aprendizaje cooperativo y anexas al pensamiento crítico; Márquez (2019), considera que la motivación, el trabajo colaborativo y la redacción crítica reflexiva son metodologías activas para desarrollar el pensamiento crítico; Palacios (2015), refiere que los docentes deben desarrollar en los estudiantes un juicio de valor sobre los contenidos de los textos. (Zambrano & Chancay, 2022)

La formación de investigadores en la educación es insuficiente y según Lozoya Meza (2017), se debe a difícil delimitación de la educación como campo de conocimiento, su poca difusión y la ausencia de normativas para la formación de investigadores, debiéndose promover la formación docente en investigación para lograr cambios sociales. (Herrera, Salas, & Salas, 2022)

Estudios destacan que en la educación superior se debe orientar las habilidades cognitivas hacia la generación de un pensamiento analítico que influya en la formación de profesionales críticos. Estos profesionales, al incidir en una sociedad justa, competitiva y con mejor calidad de vida, demuestran la relevancia de la educación en la construcción de un futuro más equitativo y sostenible. (Aguilar, Cruz, Aguilar, & Magaña, 2022)

MÉTODOS

Para este estudio se emplea el método de la teoría fundamentada (TF) que es un método cualitativo de investigación que genera teorías explicativas directamente de datos empíricos y no de hipótesis previas mediante un análisis inductivo, sistemático e iterativo. Se utiliza la codificación abierta, axial y selectiva junto con la comparación constante para descubrir patrones y conceptos subyacentes en las experiencias humanas. (De la Espriella & Gómez, 2020)

Este método permitió a la investigadora adentrarse y apropiarse de las realidades de las comunidades académicas, de organizarlas para fomentar en ellas el empoderamiento de los procesos de investigación, partiendo de su formación desde una perspectiva crítica. De la misma forma se hizo uso de una revisión bibliográfica que permitió adentrarse en los constructos teóricos que fundamentan ese aprendizaje y desarrollo de habilidades investigativas, desde la óptica y perspectivas de varios autores.

La recolección de la información se desarrolló haciendo uso de entrevistas con preguntas abiertas orientadas a que los sujetos informantes expusieran sus opiniones de los efectos y/o necesidad de la formación que les permita adentrarse en los procesos de investigación.

Por último, pero no por ser el menos importante, a afectos de sistematizar los aspectos metodológicos anteriores, se abordaron 95 docentes universitarios caracterizados por estar en las áreas del conocimiento de salud y social y que accionan bajo la cientificidad de lo humanístico, científico y tecnológico, para evaluar los aspectos que sincronizan la formación docente bajo una percepción crítica con más de 10 años de experiencia de diferentes ámbitos educativos, de manera de enmarcar y diagnosticar, como eje transversal, la formación desde la óptica analizada.

Para el desarrollo de la investigación se planteó un cronograma de actividades, desde el diagnóstico de situaciones hasta identificar las áreas propensas, necesitadas o que den opción de desarrollar los aspectos congruentes de la investigación, orientando la funcionalidad de esta investigación en el desarrollo de un proyecto factible de implementación inmediata.

Se obtuvo el consentimiento informado de los docentes participantes, se promulgó la confidencialidad y privacidad a través de la anonimización (información no identificada) de los datos. Finalmente, se realizó la recopilación y análisis de los datos para obtener un panorama general del objeto de estudio.

RESULTADOS

La identificación de la investigación como multidimensional (procesos amplios y profundos) proporciona la percepción de que para los docentes no es una función aislada, sino que es trascendente dentro de su formación. La profundidad en la idea de los docentes es formar, y se consideraría una causa de la calidad educativa donde los docentes ya no son solamente transmisores de su verdad, sino guías y facilitadores de los estudiantes para la adquisición del conocimiento.

Tabla 1
Investigación como un proceso complejo y multidimensional

Aspecto	Descripción
Complejidad y multidimensionalidad de la investigación.	La investigación es un proceso complejo y multidimensional.
Importancia del rol de los maestros universitarios.	Docentes juegan un papel importante en la promoción de la investigación.
Docentes como mentores y facilitadores	Docentes guían a los estudiantes en el proceso de investigación
Más allá de enseñar hechos y datos	Formación de docentes implica disciplina, compromiso, entusiasmo, mente abierta
Investigación como recurso fundamental	Investigación es esencial para el crecimiento profesional y la innovación
Actitud crítica y reflexiva del docente	Actitud crítica y reflexiva contribuye al desarrollo colectivo
Promoción de nuevas formas de trabajo	Docentes promueven nuevas formas de trabajo modernas y eficaces
Investigación y formación como pilares del progreso	Investigación y formación son pilares para el progreso de la sociedad
Cultivo de habilidades esenciales	Docentes cultivan habilidades como pensamiento crítico y resolución de problemas
Importancia de la investigación para docentes e instituciones	Investigación es decisiva para el aprendizaje y mejora en el campo científico

Nota: Elaboración propia

La alta proactividad revela que este recurso esencial se utiliza como una estrategia de acción e interacción para conceptualizar la investigación, como un hecho práctico y no solo abstracto.

La actitud crítica y reflexiva, aunque demuestra una aceptación casi total, indica que es necesario considerar si las condiciones organizacionales de las universidades permiten impulsar esta iniciativa de forma real, con el fin de lograr la transformación del docente como un ente reflexivo y crítico.

La promoción de la investigación y la práctica pedagógica deben fomentar la búsqueda proactiva de información, de modo que los docentes sigan y se adapten a sus hallazgos para favorecer la construcción constante de nuevos saberes y reflexionar sobre la realidad descubierta e incidir efectivamente en el entorno.

Esta participación docente, no solo fortalece la formación de los investigadores del futuro, también contribuye al avance del conocimiento en diversas áreas académicas. En última instancia, la participación de los docentes en la investigación, lo que tiene un impacto directo en el progreso y desarrollo de la sociedad que no solo enriquece la calidad educativa, sino que también impulsa soluciones innovadoras y el avance en áreas de relevancia para el desarrollo social y científico.

Tabla 2

Generalización de la Investigación y Apoyo Colectivo

Aspecto	Descripción
Investigación desde cualquier instancia universitaria.	La investigación puede ejercerse desde cualquier instancia universitaria.
Roles y responsabilidades específicos.	Roles y responsabilidades específicos simplifican la complejidad de la investigación.
Apoyo colectivo en la formación de nuevos individuos.	El apoyo colectivo es parte primordial de la formación de nuevos investigadores.
Recursos y políticas institucionales sólidas.	Recursos y políticas institucionales sólidas respaldan las investigaciones.
Calidad, reproducibilidad y transparencia en la comunicación.	Importancia de la calidad, reproducibilidad y transparencia en la comunicación científica.
Gestión responsable de datos.	La gestión responsable de datos es crucial en la investigación.
Impacto en la sociedad.	La investigación debe tener un impacto positivo en la sociedad.

Nota: Elaboración propia

El avance académico adquiere reconocimiento y validez colectiva, lo que permite su aplicación y empleo en nuevos contextos de investigación en cualquier área del conocimiento. El reconocimiento del papel y de las responsabilidades dentro del proceso investigativo asegura un trabajo en equipo sólido, que debe ser respaldado con recursos y una gestión institucional que garantiza la calidad educativa en otros escenarios y, así, amplía el alcance de la teoría.

La comunicación de resultados en la investigación debe ser fiable y transparente, permitiendo a otros investigadores

contrastar o modificar la teoría con nuevos datos, así como observar y ajustar su pedagogía en la práctica real. De esta manera, los investigadores se benefician de un desarrollo gradual de su capacidad de reflexión, lo que posibilita un pensamiento más complejo, crítico y razonado; es decir, se modifican los conocimientos que el docente tiene de su actuación y se aprende a investigar, “investigando” mediante la comparación constante y el análisis de la realidad.

El docente universitario formado en investigación aprende, también, observando a los demás. Su visión personal y reflexiva para abordar los desafíos educativos es resultado de del método de comparación constante en su práctica diaria.

El docente, al comprender los procesos sociales, culturales y educativos del ambiente universitario, facilita la innovación y la construcción social del conocimiento que, a menudo, requieren de la colaboración y trabajo en equipo dentro de la comunidad académica. De esta forma se garantiza la calidad y transparencia de los hallazgos, con un docente capacitado para generar conocimiento, como un actor corresponsabilidad social y académica.

Tabla 3
Perspectiva Crítica del Docente Universitario

Aspecto	Descripción
Complejidad del rol del docente.	Papel docente complejo con visión personal y reflexión crítica.
Comprensión de procesos sociales, culturales y educativos.	Los docentes deben vislumbrar los procesos sociales, culturales y educativos que intervienen en su contexto.
Relación con otros actores universitarios	Capacidad docente para interrelacionarse con otros representantes del ámbito universitario.
Compromiso con una sociedad justa y respetuosa.	Compromiso de los docentes con una sociedad de principios de justicia y respeto.
Promoción de una educación transformadora.	Difundir un sistema educativo transformador e innovador con la actuación de docentes formados en investigación.

Nota: Elaboración propia

El trabajo colaborativo y la tarea docente desarrollan de forma significativa la calidad del proceso investigativo con un pensamiento crítico y reflexivo orientado hacia la resolución de problemas. Se puede apreciar un consenso entre el trabajo colaborativo y la docencia, lo que sugiere que estos elementos han dejado de ser independientes para convertirse en una perspectiva práctica y conjunta *Investigación-Docente*. Esta praxis colaborativa se constituye en una estrategia de acción para elevar la calidad educativa.

El refuerzo de los procesos técnicos y el fortalecimiento actitudinal permite a los investigadores docentes explorar, entender y procesar los datos de la realidad de forma técnica y humana. El autoaprendizaje y el juicio crítico es una metodología de auto descubrimiento que genera conocimiento y juicio reflexivo para la construcción de soluciones fundamentadas ante problemas reales.

Tabla 4

Colaboración entre Práctica Investigativa y Labor Docente

Aspecto	Descripción	Porcentaje (%)
Mejora de la calidad de enseñanza y aprendizaje.	Colaboración entre la investigación y la tarea docente desarrolla la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.	97,9%
Fortalecimiento de habilidades como formador.	Las habilidades desarrolladas en la investigación fortalecen los procesos técnicos y actitudinales	94,7%
Enfoque en el desarrollo del pensamiento crítico.	Pensamiento crítico orientado hacia la acción, logros y resolución de problemas.	96,8%
Promoción del autoaprendizaje y pensamiento crítico.	Construcción de soluciones ante problemas reales y generación de juicio reflexivo.	93,7%

Nota: Elaboración propia

DISCUSIÓN

La formación en investigación de los docentes universitarios es un proceso que requiere del desarrollo de acciones rigurosas, metodológicas, de compromiso, disciplina, entusiasmo y apertura a los cambios para lograr que los resultados planteados sean significativos. En las universidades, los docentes contribuyen con su papel de promocionar la investigación entre los estudiantes. Estos se convierten en mentores, facilitadores y guías para el desarrollo académico y profesional. Este proceso es fundamental para garantizar una educación de calidad que promueva el pensamiento crítico y reflexivo de los docentes y estudiantes. Contribuya, además, al desarrollo del trabajo de investigación colaborativo para lograr resultados positivos y significativos.

Esto se relaciona con González et al. (2007), autores que indican que la investigación procura “despertar la curiosidad, la reflexión, el cuestionamiento, la duda, bases fundamentales de toda genuina investigación”, (pág. 281). Desde este punto, los actores generan nuevas formas de comprensión y procesos de reflexión autónoma. La investigación rigurosa, también, agudiza la reflexión, clarifica los problemas, estimula el debate y profundiza el entendimiento para la resolución de problemas. Todos estos criterios sustentan los conceptos sistematizados en la tabla 1 de este trabajo.

En la investigación no solamente se deben transmitir conocimientos, también es necesario promover habilidades. Por ejemplo, el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación, la creatividad y la innovación. De esta manera, la formación docente en investigación transformaría las capacidades del profesorado en el aprendizaje de nuevos conocimientos, cuestionamientos y significativas

contribuciones al mejoramiento de la investigación científica y tecnológica.

Lo anterior se fundamenta en lo propuesto por Dehesa de Gyves (2015), quien señala que la formación docente debe estar orientada hacia la investigación para, de ayudar a los estudiantes a desarrollar la indagación a través de la curiosidad científica, la estimulación, los cuestionamientos y la capacidad de enfrentar los retos.

La formación docente debe basarse, de forma creativa, en la producción y construcción del saber y el aprendizaje creativo, por medio de la interacción entre docentes y estudiantes, para, de esta forma, contribuir con el avance de la ciencia y la tecnología.

La participación docente enriquece la investigación, prioriza nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, incrementa la curiosidad por descubrir y adquirir conocimiento científico y permite guiar a las nuevas promociones de estudiantes investigadores, lo cual fortalece la calidad educativa y produce una cultura de investigación que contribuye al progreso de la sociedad.

Por lo tanto, la formación en investigación del docente debe avanzar en paralelo de la innovación tecnológica, para su perfeccionamiento, consolidación y enriquecimiento científico, favoreciendo así la realización de trabajos de investigación docente y estudiantil (Ondarza, 2014). Estas aseveraciones de los especialistas coinciden con el espíritu de las respuestas sistematizadas en la tabla 2 de esta publicación.

En conjunción, Nava et al. (2014) y Universia (2019) postulan que, para ejercer la investigación docente, debe existir una

normativa institucional que facilite su ejecución. La función principal de la formación investigativa debe priorizar los roles y compromisos en las áreas universitarias de la formación docente: investigación y vinculación con la sociedad para respaldar los resultados obtenidos durante las investigaciones para que estas cumplan con la calidad, transmisión y transparencia de la información para una gestión educativa globalizada real y de impacto social. Esto converge en la conclusión realizada por Ramos, Castro y López (2018), quienes señalan que la investigación en las universidades constituye una articulación renovada entre los procesos económicos, la sociedad y los investigadores, vinculada con fuentes de financiamiento, las políticas y prioridades institucionales de investigación, así como con procesos de, promoción, difusión, transparencia, innovación y aplicación de los conocimientos.

Otro de los roles de los docentes que se forman en investigación corresponde con lo escrito por Lozoya (2017), quien destaca la colaboración entre la práctica de la investigación y el trabajo en docencia para el fortalecimiento de habilidades técnicas, actitudinales y de comunicación efectiva.

Para Zambrano y Chancay (2022) y Rivadeneira, et al., (2021), dentro de estas habilidades figuran: el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, el pensamiento crítico aplicado en la resolución de problemas y la generación de nuevas ideas que faciliten la toma de decisiones, así como la solución de problemas sociales, culturales y educativos en el ámbito universitario y la realidad social.

Este enfoque formativo que promueve el autoaprendizaje y el pensamiento crítico, favorece el cambio social y el progreso humano (Herrera, Salas y Salas, 2022). Según se puede observar en la tabla 3, a los docentes que participaron en la

investigación comparten criterios similares a los planteados por los especialistas arriba citados.

Finalmente, se deben orientar las habilidades cognitivas hacia un pensamiento analítico que contribuya a la formación de profesionales críticos, capaces de impactar positivamente en la sociedad y promover un futuro más equitativo y sostenible (Aguilar, Cruz, Aguilar y Magaña, 2022).

En conjunto, estos enfoques recuerdan la importancia de una educación comprometida, crítica y transformadora, en la que el docente juega un papel fundamental como agente de cambio y desarrollo en el ámbito educativo y social.

Conclusiones

A partir de la revisión de la bibliografía, y a las indagaciones efectuadas por la investigadora, contrastar las propuestas de los autores citados con sus propias reflexiones, se concluye que todos los docente (en especial los universitarios) requieren de una formación constante, la cual debe ser multicultural, transdisciplinaria y contextualizada, para poder dar respuestas adecuadas, oportunas y viables para el contexto que las requiera, desde una perspectiva crítica.

El acto de formación debe provenir de una acción voluntaria de cada docente. Este debe atender a las necesidades más imperiosas, para los estudiantes. Percepción que los docentes identifican por su contexto y vida cotidiana. Este papel no deber ser asumido como un compromiso impuesto por una norma o como un requisito para alcanzar mejores posiciones laborales o salariales. Se debe realizar por el interés de alcanzar la excelencia como docente, sumergido en las exigencias,

cada vez más constantes y profundas de adquisición de conocimientos, de los demandantes de formación; estudiantes de pregrado, especializaciones, maestrías, doctorados y/o posdoctorados.

En la tabla 4 se puede apreciar que los docentes participantes en la investigación tienen similares criterios con los postulados de especialistas consultados en este artículo.

El reconocimiento de la importancia de la investigación en el proceso de formación, considerando a esta como una guía práctica que facilitar la apropiación de novedosos conocimientos que, más adelante, serán utilizados por los educandos con seguridad porque fueron parte directa y fundamental en la adquisición de este material.

Los conocimientos adquiridos, producto de la práctica investigativa, constante, consistente y responsable permitirá el fortalecimiento de cualidades en los docentes: críticos, humanos, analíticos, sutiles en sus acciones y, en especial, comprometidos consigo mismos y sus semejantes, compartimiento importante para con los demás.

los docentes universitarios deben evitar la rutina en sus procesos de formación y, por el contrario, buscar de manera permanente nuevas oportunidades de desarrollo profesional, entre las cuales la investigación se posiciona como una alternativa estratégica para ampliar, profundizar y fortalecer los conocimientos necesarios para el ejercicio de una docencia de calidad.

REFERENCIAS

- Aguilar, P., Cruz, L., Aguilar, P., & Magaña, C. (2022). *Análisis del pensamiento crítico en estudiantes de una universidad pública mexicana*. *Cultura, Educación y Sociedad*, 14(1), 125-144. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/3779/4521>
- Bedoya, M. (2020). *Fundamentos de la investigación operativa en las ciencias económicas*. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 1560-1573. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1568>
- Castilla Devoz, H. (2021). La educación superior en tiempos de transformación. UNIMINUTO. http://biblioteca-cum.hosted.exlibrisgroup.com/F/?func=direct&doc_number=100587&local_base=UNM01
- De la Espriella, R., & Gómez, C. (2020). *Teoría fundamentada*. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 49(2), 126-132. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0034745018300891>
- De la Hoz Blanco, J. E. (2018). *Fundamentación epistemológica de los procesos de investigación, cultura de paz e investigación educativa*. CEDOTIC. *Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información*, 3(2), 1-17. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/381/3811794015/html/>
- Dehesa de Gyves, N. (2015). *La investigación en el aula en el proceso de formación docente*. *Perfiles Educativos*, 37(número especial), 17-34. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37nspe/v37nspea3.pdf>
- Espinoza, E. (2019). *El desempeño del docente universitario desde la perspectiva estudiantil*. *Transformación*, 15(3), 383-397. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552019000300383
- González, N., Zerpa, M., Gutiérrez, D., & Pirela, C. (2007). *La investigación educativa en el hacer docente*. *Laurus*, 13(23), 279-309. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102315.pdf>

- Hecker, J., & Kalpokas, N. (2026). Guía definitiva de la investigación cualitativa: Parte 2. *Tratamiento de datos cualitativos. Teoría fundamentada*. ATLAS.ti. <https://atlasti.com/es/guias/guia-investigacion-cualitativa-parte-2/teoria-fundamentada>
- Herrera, B., Salas, M., & Salas, M. (2022). *La formación de investigadores educativos en la Universidad Autónoma de Zacatecas*, México. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 27, e226498, 1-18. <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/6498>
- Lozoya, E. (2017). *Un acercamiento al estado del arte sobre la formación de investigadores en el campo educativo*. En *Acuña, Barraza y Jaik (Eds.)*, *Formación de investigadores educativos en Latinoamérica* (pp. 1-326). Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- Martínez, O. (2024). *La investigación educativa: un faro que ilumina el camino hacia la transformación*. *Revista Científica*, 9(edición especial), 10-18. https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/1299/1475
- Naciones Unidas. (2026, 8 de marzo). *Educación superior. Impacto Académico*. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/educaci%C3%B3n-superior>
- Nava, M., Hernández, P., & Manzano, Á. (2013). *Ética e investigación en el contexto universitario*. En *Memorias del 3er. Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática Administrativa. Filosofía e innovación en la gestión organizacional*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. https://www.fcca.umich.mx/congreso/3er_congreso/Libro3Congreso.pdf
- Nava, R., Nava, M., Nava, M., Nava, A., Linares, J., Rodríguez, Y., ... Huerta, A. (2014). *El rol de investigador: una acción poco asumida por los docentes universitarios*. En *Memorias del Congreso Internacional de Investigación e Innovación*. Universidad Centro de Estudios Cortázar.
- Ondarza, M. (2014). *Valoraciones sobre el involucramiento estudiantil en actividades curriculares de investigación cualitativa y cuantitativa en la ULC*. En *Memorias del Congreso Internacional de Investigación e Innovación*. Universidad Centro de Estudios Cortázar.

- Ospina, D. (2017). Fundamentos epistemológicos y construcción del conocimiento. *Universidad del Quindío*. https://aulasvirtuales.uniquindio.edu.co/RecDigital/InvestigacionEducativa_LEI/recursos/unidad1/Descargable_U1_EA1.pdf
- Ramos, G., Castro, F., & López, A. (2018). *Gestión universitaria y gestión de la investigación en la universidad: aproximaciones conceptuales*. Revista Venezolana de Gerencia, volumen especial(1), 131-145. <https://www.redalyc.org/journal/290/29062781008/html/>
- Rivadeneira, M., Hernández, B., Loor, I., Mendoza, K., Rivadeneira, J., & Rivadeneira, L. (2021). *El pensamiento crítico y su evaluación en la educación universitaria*. Research, Society and Development, 10(3), 1-6. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13748>
- Rivera, R. (2022). *La investigación científica universitaria y la aplicación de la metodología ABP*. Ciencia Latina Revista Multidisciplinar, 6(4), 4886-4909. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2982/4735>
- UNESCO. (1990). Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. OREALC. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262438_spa
- Universia. (2019, 24 de julio). *¿Qué es una investigación universitaria responsable?* Orientación Académica. <https://www.universia.net/es/actualidad/orientacion-academica/que-investigacion-universitaria-responsable-1165514.html>
- Zambrano, J., & Chancay, C. (2022). *El pensamiento crítico a través de la comprensión lectora en educación primaria*. Dominio de las Ciencias, 8(2, edición especial), 635-647. <https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/2775/6378>

FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y COMPETENCIAS DIDÁCTICAS: UNA MIRADA A LAS TENSIONES PERCIBIDAS POR DOCENTES EN ECUADOR

Pedagogical training and didactic competencies: a look at the tensions perceived by teachers in Ecuador

DOI: <https://doi.org/10.69633/z08v9v53>

Recibido: 13/10/2025 Aceptado: 21/02/2026

*Julia Elizabeth Mendieta León

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7271-1130>

Universidad Nacional de Loja - Ecuador

ejulia.mendieta@unl.edu.ec

RESUMEN

La formación pedagógica y el desarrollo de las competencias didácticas en el profesorado ecuatoriano enfrentan desafíos significativos que impactan la calidad del hecho educativo. El propósito de esta investigación fue el de analizar las tensiones percibidas por el profesorado de una institución ecuatoriana formadora de docentes en educación básica, en relación con el desarrollo de competencias didácticas. Se trabajó con enfoque mixto, diseño no experimental y tipología exploratoria-descriptiva, para recopilar la información se recurrió a la técnica de entrevista cualitativa con el instrumento de guion de entrevista que arrojó resultados cualitativos, y con encuestas e instrumento de cuestionario que originó resultados cuantitativos. En los resultados emergieron seis tensiones en torno a la formación docente centrada en el desarrollo de competencias didácticas.

Las tensiones fueron abordadas cualitativa y cuantitativamente. Se concluyó que la formación docente en educación básica enfrenta múltiples tensiones interrelacionadas, y la brecha entre teoría y práctica es la más

* Magister en Docencia y Evaluación Educativa, Magister en Educación Básica, catedrática en la Universidad Nacional de Loja y docente en instituciones educativas. Es autora de un libro sobre la importancia de la familia y los centros de Educación Básica, además de contribuir a artículos científicos.

destacada. Entre las recomendaciones que deja esta investigación, destaca el fortalecimiento de la conexión entre la teoría y la práctica en la formación continua del profesorado, a través de la promoción de experiencias en contextos reales.

Palabras clave: *Educación; formación pedagógica; formación docente; competencias; competencias didácticas.*

ABSTRACT

The pedagogical training and the development of teaching skills in Ecuadorian teachers face significant challenges that impact the quality of the educational process. The purpose of this research was to analyze the tensions perceived by the faculty of an Ecuadorian institution that trains teachers in basic education, in relation to the development of teaching skills. A mixed approach was used, with a non-experimental design and an exploratory-descriptive typology. To collect information, the qualitative interview technique was used with the interview script instrument that yielded qualitative results, and surveys with a questionnaire instrument that produced quantitative results. Six tensions emerged in the results regarding teacher training focused on the development of teaching skills.

The tensions were addressed qualitatively and quantitatively. It was concluded that teacher training in basic education faces multiple interrelated tensions, and the gap between theory and practice is the most prominent. Among the recommendations made by this research, the strengthening of the connection between theory and practice in ongoing teacher training stands out, through the promotion of experiences in real contexts.

Keywords: *Education; pedagogical training; teacher training; competencies; didactic competencies.*

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la formación pedagógica y el desarrollo de competencias didácticas, en Ecuador, enfrenta desafíos significativos que impactan la calidad del proceso educativo, evidenciando la necesidad de fortalecer tanto la formación inicial como el desarrollo profesional continuo del profesorado

En este contexto, las universidades son las instituciones encargadas de esta responsabilidad porque son los espacios en los que los profesores y los docentes en formación se involucran, manteniendo una actitud motivada e interesada en observar, investigar y planificar, en relación con la realidad y los cambios que ocurren no solo a nivel local, sino también nacional e internacional en el ámbito educativo.

Al respecto, Mendieta (2024) señala que la formación pedagógica es esencial porque “es un proceso continuo, sistemático y constructivo con la finalidad de enseñar, perfeccionar y generar conocimientos” (p. 1).

Esto le da a los docentes —en formación y los ya graduados— la oportunidad de adquirir y actualizar de forma continua sus conocimientos, habilidades y competencias didácticas, indispensables para que puedan aplicar esos saberes de forma eficaz en su práctica educativa, ajustándose a las diversidad de necesidades de sus estudiantes. Desde esta perspectiva, ambos procesos inciden directamente en la mejora de la calidad de la educación, preparando a los educadores para hacer frente a los retos de la actualidad.

En este mismo orden de ideas, Barcia (2019) señala que la formación pedagógica es un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional en el cual convergen diversos

elementos. Por ejemplo, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, entre otros .

Este crecimiento en los conocimientos de la formación permite la profesionalización del educador. De acuerdo con García-Macías et al. (2022) esta tarea debe abarcar aspectos teóricos y prácticos, para desarrollar una comprensión profunda de la educación y su contexto social, cultural y político, con el fin de mejorar la calidad del hecho educativo y responder a las necesidades específicas del entorno académico.

En relación con las competencias didácticas, Toledo (2006) destaca un grupo de habilidades, estrategias y capacidades con las que el docente debe contar para brindar un proceso educativo positivo. Citamos cuatro de estas características del profesorado: a) adaptarse a las necesidades de cada uno de los estudiantes a su cargo; b) promover un aprendizaje significativo que responda a dichas necesidades; c) ser capaz de crear ambientes de aprendizaje que favorezcan la participación activa y el desarrollo integral de sus estudiantes; y d) utilizar métodos y recursos adecuados que faciliten la construcción del conocimiento.

Al respecto, Mena et al. (2024) amplían la definición antes descrita, señalando que las competencias docentes incluyen el manejo adecuado de técnicas pedagógicas, la gestión eficaz del aula, la evaluación formativa y la capacidad para innovar en la práctica educativa. Estos elementos son fundamentales para el desarrollo profesional de los docentes y para mejorar el desempeño de su quehacer educativo.

La formación pedagógica centrada en el desarrollo de competencias didácticas, de acuerdo con Mendieta (2024), debe tener bien definida la organización de planes y programas de estudio que abarquen una amplia gama de cualidades, desde la base conceptual hasta la adaptación de las prácticas pedagógicas. El aprendizaje debe ser el resultado de la combinación de teoría y práctica, asumiendo que los conocimientos y habilidades adquiridas se aplican y se transforman en destrezas que son útiles en el quehacer pedagógico.

La formación pedagógica es relevante y amplia. Por eso, los educadores están sometidos al escrutinio de la sociedad y de las autoridades (ministerios de educación) y organismos internacionales. Por esta razón, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco; 2015), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef; 2018) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal; 2025), entre otras, sugieren permanentemente políticas y directrices generales para mejorar, actualizar y adaptar la educación de las nuevas generaciones, en todos los niveles educativos.

En Ecuador, según datos oficiales del Ministerio de Educación (2023), resulta urgente mejorar las condiciones y competencias del profesorado que debe atender a una matrícula estudiantil de más de cuatro millones de estudiantes. Esta realidad evidencia la magnitud del sistema educativo y la importancia de contar con docentes bien preparados que puedan responder a todas las necesidades académicas de las aulas.

Lo propuesto por el Ministerio de Educación coincide con estudios recientes, como el de Pérez-Morales et al. (2021).

Estos trabajos muestran que un alto porcentaje de profesores de educación básica aún no han completado sus estudios universitarios, situación que demuestra la imperiosa necesidad de profesionalización y actualización permanente. A su vez, esto conforma un escenario, aún más crítico, para los contextos de diversidad cultural y socioeconómica, en los que la formación y preparación docente debe contextualizarse para garantizar una verdadera educación inclusiva, equitativa y de calidad acorde con las realidades específicas de los estudiantes y de sus comunidades. Desde esta perspectiva, los autores destacan el Plan para la profesionalización como una:

“...estrategia interinstitucional generada inicialmente entre la Universidad Nacional de Educación y el Ministerio de Educación del Ecuador, luego con la Secretaría Técnica de la Circunscripción Territorial Especial Amazónica, tiene como centro de interés a los integrantes de la población docente de los sistemas de Educación Intercultural (EI) y Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que no hayan concluido estudios superiores y que acumulen, como mínimo, cinco años de experiencia. Con el fin de fortalecer conocimientos teóricos, didácticos, pedagógicos y curriculares fundamentales en el desarrollo eficaz de la práctica educativa...” (p.2).

Este problema trasciende las fronteras ecuatorianas, como lo evidencian las investigaciones recientes de Flores y Maureira (2020), desarrolladas en Chile y que demuestran una significativa carencia en los planes curriculares de las universidades de ese país, respecto a asignaturas clave para el profesional del siglo XXI; tales como la neurociencia, educación inclusiva y estadística.

Si bien la educación inclusiva está relativamente cubierta, en Chile, la neurociencia se aborda más desde una perspectiva neurofisiológica que cognitiva, esto limita la formación pedagógica que, desde la perspectiva de los autores, debería orientarse a comprender los procesos de aprendizaje con base en la neuroeducación.

Los investigadores señalan que la incorporación de la estadística, en la formación, es fundamental para el desarrollo investigativo, aunque esta materia tiene una presencia limitada en los centros educativos. Los especialistas resaltan la necesidad urgente de modernizar las mallas curriculares, para dotar al docente en formación de competencias de herramientas que les permita responder a los desafíos actuales de la educación.

Aguiar y Rodríguez (2020) sostienen que la educación superior en Cuba requiere transformar la realidad, en materia de desarrollo de competencias pedagógicas de los docentes del nivel básico con un nuevo punto de vista.

Los autores proponen un modelo integral centrado en la formación continua de competencias pedagógicas para profesores universitarios, enfatizando la necesidad de que la formación docente trascienda métodos tradicionales e incorpore a tecnología como un elemento mediador en el quehacer educativo.

En este mismo orden de ideas, Casal et al. (2022) centran su estudio en el desarrollo de las competencias digitales del docente en formación de una universidad española. La investigación revela que la formación pedagógica es esencial y que las actitudes sobre el uso de nuevas tecnologías determinan la efectividad de las prácticas académicas.

Casal et al. (2022) destacan que el fortalecimiento de la competencia digital es esencial para mejorar la interacción didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que el manejo de herramientas digitales ya no es opcional, sino fundamental para el ejercicio de la profesión docente.

En este sentido, los autores plantean, tal y como mencionan la Unesco (2015), la Unicef (2018) y la Cepal (2025), que la formación pedagógica contemporánea, garantiza que los docentes puedan hacer frente a los desafíos de la educación del siglo XXI.

En relación con este enfoque integral, Camacho et al. (2023) presentan una investigación en la que abordan los desafíos que tiene la educación superior, en el contexto ecuatoriano, para lograr una formación pedagógica integral de calidad. Los expertos identifican que gran parte de los estudiantes encuestados percibe deficiencias en el desarrollo de destrezas del saber, en la aplicación del enfoque integral por competencias, en el fortalecimiento de la formación integral y el desarrollo de las relaciones interpersonales en el proceso formativo.

En este sentido, los autores proponen un enfoque integral por competencias con directrices para el desarrollo de competencias para la vida, programas académicos renovados, incorporación de pedagogía afectiva y estrategias de aprendizaje que fortalecen la práctica profesional y los conocimientos pedagógicos integrales, con el fin de que los futuros docentes puedan hacer navegar entre los desafíos sociales y educativos de la actualidad.

En relación con estos desafíos Mena et al. (2024) estudian cuáles son las perspectivas de la formación docente para la

educación básica ecuatoriana y afirman que la brecha entre teoría y práctica, junto con la insuficiente formación continua, limitan el desarrollo de las competencias didácticas efectivas, y que la regulación y políticas educativas actuales, requieren mayor articulación para garantizar que la formación docente responda a las necesidades reales del sistema educativo, con mayor inclusión y equidad, tal como plantean los organismos internacionales especializados.

El fortalecimiento de este proceso educativo requiere mejorar los programas académicos, también debe poner en marcha estrategias integrales que conecten la teoría con la práctica y necesita que los formadores actualicen sus conocimientos para que vayan un paso más adelante de sus futuros educandos.

Como afirma Muñoz (2024), es de vital importancia entender las particularidades del contexto ecuatoriano para alcanzar una educación de calidad. El autor destaca la importancia de estudiar las tensiones en el ámbito educativo del país, para reducir los obstáculos que limitan el perfeccionamiento de competencias en los docentes.

Con esta perspectiva, el propósito de esta investigación fue el de analizar las tensiones identificadas por el profesorado de una institución ecuatoriana formadora de docentes en educación básica. Esto nos sirvió para comprender las tensiones que atraviesan los docentes respecto a su preparación y el desarrollo de competencias didácticas, aspectos clave para mejorar la calidad educativa del país.

La visibilización de estas tensiones, en este estudio, es una base para proponer un diseño de estrategias y políticas que fortalezcan la formación docente, orientadas a mejorar el

desempeño profesional y la calidad del sistema educativo en Ecuador. Analizar estas tensiones sirvió para identificar, con mayor claridad, las dificultades y brechas que existen en los procesos formativos, tanto en lo teórico como en lo práctico, se espera que el diagnóstico detallado de este estudio, favorezca el desarrollo de estrategias y políticas educativas más efectivas que se ajusten a las necesidades reales del profesorado ecuatoriano para enfrentar los desafíos del quehacer pedagógico en la actualidad.

MÉTODOS

La investigación se realizó con un enfoque mixto. De acuerdo con Hernández et al (2014) este tipo de indagaciones permite que los resultados, discusiones y conclusiones se realicen con base en datos cuantitativos y cualitativos.

La investigación recurrió a un diseño no experimental y de tipo exploratorio-descriptivo, según proponen Hernández et al (2014). De esta manera, no hay riesgo de que las variables sean manipuladas porque se describen situaciones ya existentes.

Este enfoque posibilitó una comprensión profunda de las percepciones y experiencias de los docentes, en torno a las tensiones de la formación pedagógica, para el desarrollo de competencias didácticas. Además, permite la medición cuantitativa de cada una de estas tensiones.

Para conocer los criterios de las personas entrevistadas se seleccionó una muestra de 18 docentes de una universidad de formación de docentes en educación básica, de quienes conservamos su anonimato.

La información fue recopilada con dos herramientas: entrevistas cualitativas guionizadas y cuestionarios. La primera sirvió para encontrar la información cualitativa; la segunda, los datos cuantitativos.

La investigación se desarrolló en cuatro momentos: a) revisión documental y definición del problema, búsqueda sistemática en bases de datos académicas, repositorios de formación pedagógica y competencias didácticas; b) diseño y validación de los instrumentos (entrevista y cuestionarios) por expertos; c) aplicación de estos instrumentos; y d) Interpretación de resultados y hallazgos para identificar las seis tensiones clave, esta fase incluyó la discusión triangulada y la elaboración del informe final.

RESULTADOS

Los resultados se exponen en dos secciones; la primera responde a los resultados cualitativos y expone las percepciones cualitativas sobre las tensiones de la formación docente en el desarrollo de competencias didácticas; y la segunda, a los hallazgos cuantitativos.

Resultados cualitativos

La tabla 1 describe, las categorías y subcategorías que emergieron de las entrevistas sobre las tensiones de la formación pedagógica en el desarrollo de las competencias didácticas (planificación, estrategias didácticas, evaluación e inclusión tecnológica).

Tabla 1

Tensiones en el desarrollo de las competencias didácticas

<i>Categoría (Tensión)</i>	<i>Subcategorías</i>
1. Brecha entre teoría y práctica	Excesiva formación teórica
	Escasa experiencia práctica
2. Tensión entre lógicas organizacionales y académicas	Demandas del sistema educativo
	Enfoque académico universitario
3. Deficiencias en la formación de formadores	Falta de actualización pedagógica
	Limitada experiencia en aula
4. Contexto socioeconómico y diversidad cultural	Diversidad lingüística y cultural
	Desigualdad socioeconómica
5. Desarrollo profesional continuo insuficiente	Falta de oportunidades de capacitación
	Escasa institucionalización
6. Expectativas sociales y políticas educativas	Presión por resultados estandarizados
	Contradicciones entre políticas y práctica

Nota: Elaboración propia

La tabla muestra las percepciones de los docentes, quienes identificaron seis tensiones en la formación pedagógica: a) brecha entre teoría y práctica; b) tensión entre lógicas organizacionales y académicas; c) deficiencias en la formación de formadores; d) contexto socioeconómico y diversidad cultural; e) desarrollo profesional continuo insuficiente; y f) expectativas sociales y políticas educativas.

Brecha entre teoría y práctica

De acuerdo con las percepciones de los docentes entrevistados, uno de los retos más importantes para el profesorado es el de la separación entre los contenidos teóricos y la praxis pedagógica; el grupo percibe que la formación tiene un enfoque teórico excesivo, con un limitado acercamiento a los contextos reales de enseñanza.

Para los entrevistados, estas condicionantes limitan la preparación del docente, quien tiene dificultades para desarrollar competencias didácticas efectivas.

Esta tensión evidencia las dificultades de los docentes, quienes expresaron frases como: *“En muchas ocasiones los estudiantes me comentan que les enseñamos conceptos, que cuando llegan al aula, la realidad es muy diferente y no saben cómo aplicar dichos conceptos”, “Siento que la formación es muy teórica, y no estamos preparando al futuro docente para manejar situaciones reales con diversos contextos”*

Mena et al (2024) señalan, al respecto, que la formación del profesorado ecuatoriano tiene deficiencias significativas, caracterizadas por un excesivo enfoque en la teoría y poca integración de las experiencias prácticas en ambientes educativos reales, específicamente, en las “áreas como la gestión del aula, la evaluación formativa y la atención a la diversidad” (p. 172).

Esta realidad restringe la adecuada preparación del docente en habilidades y conocimientos que le permitan hacer frente a los desafíos de la educación actual. Los autores consideran que la educación tiene escasez de oportunidades para el desarrollo profesional continuo, actualización de conocimientos y el perfeccionamiento constante de las competencias pedagógicas; en contraste con las directrices internacionales que fomentan un aprendizaje permanente entre los educadores.

Además de la limitada vinculación entre la teoría y práctica, estudios recientes explican que esta carencia impacta, directamente, en la capacidad del docente en formación, quien tiene dificultades para aplicar metodologías activas e innovadoras en el aula.

Al respecto, Onofre et al. (2025) señalan que en el contexto ecuatoriano, el 72% de los estudiantes, del área de estudio, consideran que dominan las teorías educativas, pero solo el 48% puede utilizar estos conocimientos en su praxis pedagógica. Estas estadísticas reflejan la falta de competencias para diseñar y aplicar estrategias pedagógicas contextualizadas que respondan a los desafíos actuales de la educación.

Tensión entre lógicas organizacionales y académicas

Desde la perspectiva de los entrevistados, existe una tensión entre las lógicas organizacionales, centradas en las demandas inmediatas del sistema educativo —como la práctica docente y las lógicas académicas— que priorizan la formación universitaria con un enfoque más teórico. Esta dualidad, según los entrevistados, genera dificultades para que los programas de formación logren un equilibrio adecuado que permita el desarrollo integral de competencias didácticas pertinentes y contextualizadas.

En relación con esta tensión, los docentes expresaron frases como: “En ocasiones, lo que nos piden en la universidad parece lejano a las necesidades de los estudiantes” y “preparamos a los estudiantes para ser reflexivos, pero luego, en las escuelas, todo es muy rígido y la realidad no les permite innovar”.

En torno a esta rigidez, Cortón et al. (2021) afirman que las carencias de formación impactan negativamente en la calidad de la enseñanza. El “análisis de la calidad de la educación requiere de un enfoque integrado e integrador en el que se tengan en cuenta las diversas posiciones enunciadas y su contextualización [con]a las peculiaridades específicas de cada sistema de educación” (p. 53).

Las carencias formativas revisadas por los autores, llaman la atención: en primer lugar, la urgencia de desarrollar políticas integrales que mejoren la preparación de los docentes, aspecto fundamental para enfrentar los retos actuales; y, en segundo lugar, la aplicación de políticas que sean sistémicas, integrales e intersectoriales que fortalezcan la la formación continua y a reforzar el papel de las universidades, como centros clave para la capacitación, el desarrollo profesional y la evaluación del profesorado.

De acuerdo con los resultados de las entrevistas, los docentes perciben que las estructuras rígidas y las demandas administrativas del sistema educativo, orientadas a resultados inmediatos y estándares uniformes, entran en conflicto con los enfoques más reflexivos y teóricos promovidos por la universidad. De acuerdo con Cortón et al. (2021), este entorno genera que los estudiantes sientan frustración al enfrentarse a la realidad (práctica). Los condicionamientos organizativos limitan la implementación de metodologías innovadoras y adaptativas aprendidas en la academia.

Lo anterior coincide con lo señalado por Angulo (2023) y Beltrán et al. (2025), quienes consideran que, la desconexión entre las políticas educativas y la formación universitaria, reducen la pertinencia del conocimiento impartido y causan una brecha que impacta negativamente la calidad y equidad educativa.

Mena et al. (2024) señalan que para superar esta situación se requieren reformas curriculares y creación de políticas integradas y colaborativas que fortalezcan la formación continua y posicionen a las universidades, como centros activos de innovación pedagógica, capaces de responder

dinámicamente a las necesidades cambiantes del sistema educativo ecuatoriano.

Deficiencias en la formación de docentes formadores y regulación insuficiente

Los entrevistados mencionaron que la calidad de la formación docente también se ve afectada por la limitada preparación pedagógica de los formadores de docentes, así como por la escasa regulación y supervisión adecuada en los programas de formación, esto afecta de manera directa en la calidad del proceso educativo y afecta negativamente en la habilidad de los docentes en formación de adquirir competencias didácticas sólidas.

En relación con esta tensión, los entrevistados compartieron criterios como: “Algunos profesores de la universidad no conocen bien la realidad de las escuelas ecuatorianas, que es el contexto del futuro docente” y “algunos docentes tienen poca actualización en metodologías que den respuestas a las necesidades de los estudiantes”.

Al respecto, Beltrán et al. (2025) destacan la importancia de fortalecer la formación de los docentes formadores a través de políticas claras y regulaciones efectivas que fomenten la actualización profesional, la conexión con contextos reales, la inclusión de enfoques multidisciplinarios y la continuidad en la formación. Para los autores, estos aspectos son esenciales para mejorar la calidad educativa y enfrentar los desafíos actuales, como la atención a la diversidad y la educación inclusiva.

Estas deficiencias en la capacitación de los docentes formadores y la insuficiente regulación de los programas educativos, representan una problemática crítica que impacta de forma directa en la calidad de la educación.

En relación con las deficiencias en la formación docente Angulo et al. (2024) señalan que esto genera una brecha significativa entre la teoría impartida en la academia y la realidad de las aulas en las que el futuro profesional tendrá que enfrentar en su quehacer pedagógico, lo que limita la aplicación de didácticas efectivas.

Rodríguez-Gallego y Ordóñez-Sierra (2021), escribe que, como otra falencia que, la supervisión insuficiente de los programas de formación contribuye a la persistencia de metodologías obsoletas que no responden a las necesidades educativas contemporáneas ni a la diversidad estudiantil de las instituciones formadoras de docentes.

Contexto socioeconómico y diversidad cultural

Desde la perspectiva de los docentes entrevistados, el entorno socioeconómico y la variedad cultural de los estudiantes ecuatorianos generan otra tensión para la formación docente.

Estos programas deberían preparar al profesorado para atender la diversidad. Esto implica desarrollar competencias didácticas que incluyan enfoques inclusivos y adaptativos, pero eso no sucede.

Precisamente, los docentes compartieron sus criterios. Por ejemplo: “No me siento preparado para atender la diversidad cultural y lingüística que, a veces, tengo en el aula de clases” y “siento que la formación brindada, no proporciona

suficientes herramientas al docente en formación para trabajar con estudiantes provenientes de contextos muy vulnerables”.

El contexto socioeconómico y la diversidad cultural de los estudiantes ecuatorianos constituyen retos significativos para la formación docente, de acuerdo con los entrevistados. Estos coinciden en que la formación debería preparar al profesorado para atender esta diversidad mediante competencias didácticas inclusivas y adaptativas.

Al respecto, Pérez (2019) afirma que la formación del profesorado debe ir más allá del mero aprendizaje de contenidos pedagógicos, también, debe incorporar el desarrollo de habilidades interpersonales, emocionales y de liderazgo; fundamentales para promover un entorno educativo innovador y significativo para los estudiantes.

En el caso ecuatoriano, para Mena et al. (2024) estos desafíos se agravan por la diversidad étnica, cultural y lingüística del alumnado. Esta situación exige estrategias educativas y políticas claras.

Esto concuerda con lo expresado por Espinoza (2020), quien destaca que los estudios sobre la dimensión intercultural en la formación docente, evidencian las limitaciones de la contextualización curricular y en la aplicación de metodologías que aborden la interculturalidad de manera efectiva.

La educación intercultural bilingüe, por ejemplo, según Molina et al. (2024), ha logrado progresos en la promoción del bilingüismo y la inclusión cultural, aunque en el país falta materiales didácticos apropiados y la gestión equilibrada entre las lenguas indígenas y el español.

Como consecuencia, resulta fundamental fortalecer la formación docente a través de un enfoque inclusivo y contextualizado que permita atender de forma eficaz a los estudiantes culturalmente diversos y con situaciones socioeconómicas vulnerables.

Desarrollo profesional continuo insuficiente

En esta tensión los docentes del contexto investigativo manifestaron que la formación docente no debe terminar con la culminación de la carrera, ya que el desarrollo profesional continuo es fundamental para que el profesorado mantenga y actualice sus competencias didácticas.

No obstante, en Ecuador; en líneas generales, existen pocas oportunidades de formación y actualización docente, una situación que genera tensiones en la praxis académica y en la mejora continua del proceso educativo.

Entre las respuestas sobre estos cuestionamientos, conozcamos algunas respuestas: “Después que el docente en formación se gradúa no tienen suficientes oportunidades para seguir capacitándose y mejorar su praxis pedagógica” y “Creo que la formación debería acompañar al futuro docente en las prácticas pedagógicas y no solo en la universidad.”

García-Macías et al (2022) destacan que las deficiencias en la formación de los docentes no son solo teóricas, sino también metodológicas, lo que impacta de manera negativa en la calidad de su preparación.

Dichas deficiencias no están bien sistematizadas en los procesos de formación continua. Esto limita el seguimiento y la mejora del desempeño profesional; como consecuencia,

los docentes tienen menos oportunidades para actualizarse y fortalecer sus competencias didácticas para enfrentar los desafíos educativos actuales.

Por ello, es indispensable el diseño y aplicación de programas de formación permanente que integren con coherencia y constancia, la teoría y la práctica.

Díaz et al. (2025) señalan que la escasez de programas de desarrollo continuo que integren la teoría y práctica dificulta que los docentes enfrenten los retos educativos actuales, subrayando la importancia de diseñar programas coherentes y constantes que fomenten esta integración.

Asimismo, es oportuno que los esfuerzos nacionales, como el Plan Nacional de Formación Permanente en Ecuador del Ministerio de Educación Ecuador (2023) tienen como propósito establecer un marco, a largo plazo, para asegurar una formación contextualizada y de calidad sostenida, mediante procesos de reflexión continua sobre la práctica educativa y el seguimiento sistemático de los logros y necesidades del profesorado

Expectativas sociales y políticas educativas

Los entrevistados coincidieron que los educadores, —en formación y graduados— en ejercicio —, enfrentan la presión de cumplir con estándares de calidad, a menudo sin contar con el apoyo o la preparación adecuada, lo que puede afectar su desempeño y motivación.

Los docentes entrevistados compartieron frases como: “La presión por cumplir con los resultados nos limita para trabajar de manera creativa con los estudiantes” y “las reformas

educativas y la tecnología avanzan muy rápido y nos cuesta adaptarnos, además no siempre cuentan con nuestra opinión.”

Al respecto, Muñoz (2024) y Almeida (2024) publican que las políticas educativas, las expectativas sociales y las condiciones en las que trabajan los docentes tienen un impacto significativo en su vida profesional. Estas influencias crean tensiones constantes, especialmente entre lo que se enseña en la teoría y lo que realmente se puede aplicar en el quehacer educativo.

Los docentes enfrentan, además, la presión de mantener altos estándares de calidad educativa mientras lidian con limitaciones materiales y sociales propias de sus contextos.

En este mismo orden de ideas, López-Vera (2020) afirma que las políticas educativas y las expectativas sociales imponen un nivel muy alto de exigencia sobre los docentes, generándoles una constante presión para alcanzar y mantener estándares de calidad elevado en su quehacer académico, lo que en la mayoría de los casos no va acompañado de una formación continua y soporte permanente.

También es oportuno mencionar que esta presión y las condiciones contextuales generan una tensión que se manifiesta en el desajuste entre la teoría académica y la realidad práctica en las aulas. Una realidad que se ve agravada por las limitaciones, tanto materiales, como sociales propias de los entornos en los que se desempeñan.

Sobre estos tópicos, el Ministerio de Educación de Ecuador (2025) ha diseñado un conjunto de lineamientos para garantizar la calidad educativa para guiar y apoyar a los profesores en la mejora y optimización de su desempeño profesional y la

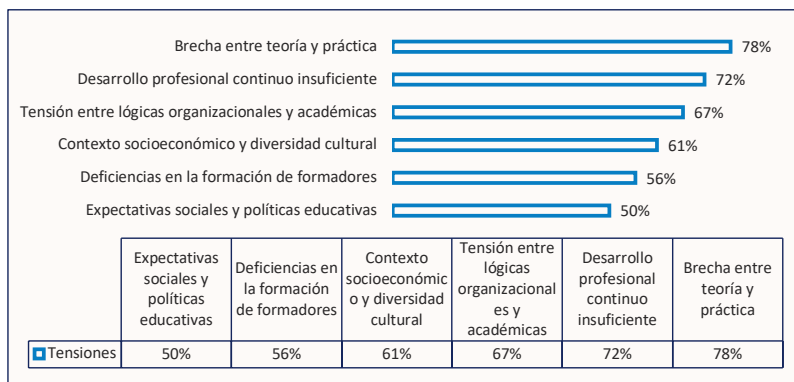
gestión escolar a través de la promoción de prácticas inclusivas y un proceso educativo equitativo

Resultados cuantitativos

Después del análisis de la información cualitativa de las entrevistas, se diseñó un instrumento cuantitativo que permitiera medir las frecuencias de las tensiones que emergieron (Figura 1).

Figura 1

Tensiones en la formación pedagógica y el desarrollo de competencias didácticas (frecuencias)



Nota: Elaboración propia con datos tomados de las entrevistas a 18 participantes.

La Figura 1 muestra qué datos cuantitativos corroboran las percepciones y tensiones identificadas en la fase cualitativa del presente estudio. A su vez, la información deja en evidencia la frecuencia con la que los docentes enfrentan dichas tensiones para el desarrollo de competencias didácticas.

La figura 1 demuestra que la tensión, con mayor porcentaje, corresponde a la brecha entre la teoría y la práctica. El 78% de los encuestados, apunta al desbalance en la formación de docentes, ya que esta privilegia el conocimiento teórico

sobre la experiencias prácticas que, en muchos casos, son insuficientes Mena et al (2024) y Onofre et al. (2025) un marcado desbalance en la formación docente que privilegia, realidad del estudiante que, más adelante, formará a otros docentes y que, por ello, tiene limitaciones para aplicar con éxito lo aprendido en contextos reales de aula.

Entre los resultados, se observa que el 72% considera que existe un desarrollo profesional continuo insuficiente. Porcentaje que concuerda con García-Macías et al (2022) y Díaz et al. (2025), quienes advierten que la limitada oferta de oportunidades y mecanismos para la actualización pedagógica continua de posgrado, para los educadores, impacta de manera negativa en la mejora constante del desempeño docente. Esto afecta la capacidad de adaptación a los cambios y demandas de la sociedad y del sistema educativo.

En la variable Tensión entre lógicas organizacionales y académicas, el 67% de los consultados, revela que tiene dificultades para armonizar las exigencias institucionales y administrativas del sistema educativo, con los enfoques formativos centrados en la reflexión crítica y el aprendizaje teórico.

Este porcentaje coincide con Angulo (2023) y Beltrán et al., (2025), quienes destacan que existe una disparidad entre los lineamientos educativos de la formación en las instituciones formadoras de docentes.

En la variable, relacionada con la tensión por el contexto socioeconómico y la diversidad cultural, 61% reconoce que los programas formativos necesitan integrar las competencias

inclusivas y adaptativas para atender la heterogeneidad y vulnerabilidad del estudiantado.

, Pérez (2019), Mena et al. (2024), Espinoza (2020) y Molina et al. (2024) publican que la formación docente debe integrar enfoques interculturales, metodologías contextualizadas y habilidades socioemocionales. De manera tal que el docente en formación adquiera las competencias necesarias que les permita responder a la heterogeneidad cultural, lingüística y socioeconómica de los educandos a su cargo, fortaleciendo así la calidad y equidad educativa en el país.

La encuesta identificó, también, cuáles fueron las deficiencias en la educación de los profesionales que serán docentes. Los resultados concluyen que la regulación insuficiente alcanza a un 56% de frecuencia.

Beltrán et al. (2025) destacan la importancia de fortalecer la calidad académica en las instituciones formadoras de docentes a la par de establecer políticas públicas que promuevan la actualización continua del profesorado, la vinculación con contextos reales y la incorporación de enfoques multidisciplinarios e inclusivos.

Por último, en relación con las expectativas sociales y políticas educativas, un 50%, identifican tensiones significativas que afectan la calidad y pertinencia de la formación docente. López-Vera (2020) publica, sobre el punto, que las expectativas sociales imponen un nivel muy alto de exigencia sobre los docentes. Esto puede resultar negativo, debido a la presión que les generan los estándares de calidad establecidos.

Estos resultados cuantitativos el porqué es importante rediseñar las políticas y estrategias formativas dirigidas a la superación de estas tensiones, de manera de dar prioridad a la integración de teoría y práctica, fortalecer el desarrollo profesional continuo y tener en cuenta el contexto sociocultural en la formación docente.

Muñoz (2024) afirma que las tensiones en la formación pedagógica, para el desarrollo de competencias didácticas, se centran en la desconexión entre la teoría y la práctica. La dualidad de lógicas formativas, la insuficiente preparación de formadores, la falta de regulación efectiva, los retos del contexto sociocultural y la escasa formación continua. Desde la perspectiva del autor, abordar estas tensiones requiere reformas integrales que fortalezcan la formación con prácticas contextualizadas, mejoren la capacitación de formadores, promuevan el desarrollo profesional permanente y adapten los programas a la diversidad y realidades del país.

En este sentido, las instituciones formadoras docentes están en la obligación de que los “procesos formativos que orientan realmente responden a las exigencias sociales cada vez más complejas; en sus oportunidades y limitaciones para entregar profesionales comprometidos tanto en acciones como en saberes en su comprensión del proyecto social del país” (Mena, 2024, p. 506) para que incorpore la formación humana necesaria para la transformación social que la actualidad demanda.

DISCUSIÓN

Los hallazgos del presente estudio evidenciaron la presencia de diversas tensiones que afectan la formación pedagógica, para el desarrollo de competencias didácticas de los docentes en formación. Esta problemática fue abordada desde perspectivas cualitativas y cuantitativas. Los resultados evidencian la brecha que existe entre teoría y práctica que emergió como la principal tensión, con una frecuencia del 78%, según la medición cuantitativa realizada, reflejando una formación excesivamente centrada en contenidos teóricos y con limitada exposición a contextos reales de la enseñanza.

Esta desarticulación entre la teoría y la práctica pedagógica limita la preparación efectiva para enfrentar la complejidad del aula. Mena et al. (2024) destacan que la escasez de oportunidades de práctica y desarrollo profesional continuo limita la capacidad de los futuros docentes para adaptarse e innovar en su quehacer pedagógico.

Onofre et al. (2025) también señalaron que un alto porcentaje de docentes en formación manifiestan dominio teórico, menos de la mitad logran trasladar esos conocimientos a la práctica pedagógica, evidenciando la necesidad de integrar metodologías activas y contextualizadas.

Es oportuno mencionar que esta tensión se ve reforzada por la carencia de políticas integrales y coordinadas para fortalecer la formación continua y vincular teoría y práctica por las limitaciones en la preparación y actualización del profesorado.

Esta situación, según Beltrán et al. (2025), afecta de manera negativa a la calidad de la formación y la capacidad de dar respuesta a la diversidad e inclusión educativa que demandan los organismos internacionales.

En segundo lugar, el desarrollo profesional continuo preocupa al 72% de los entrevistados. García-Macías et al. (2022) y Díaz et al. (2025) reconocen, como una tensión central, la actualización y mejora constante de las competencias didácticas del profesorado. Este déficit en oportunidades formativas, posteriores a la formación inicial dificulta que los docentes se adapten y respondan efectivamente a los desafíos educativos actuales.

Por lo que señalan que la continuidad en la formación docente es un elemento crucial para que los profesionales mantengan una praxis innovadora y contextualizada que les permita de manera continua fortalecer su práctica académica y hacer frente a las exigencias tanto sociales como las del sistema educativo que está en constante cambio.

En tercer lugar, la tensión entre lógicas organizacionales y académicas alerta al 67% de los participantes, quienes reconocen la dificultad de articular las demandas inmediatas del sistema educativo con la formación universitaria que suele priorizar la reflexión teórica sobre la acción concreta.

Los docentes perciben que las estructuras organizacionales rígidas y las exigencias administrativas limitan la aplicación de enfoques innovadores aprendidos en la universidad, generando una desconexión entre la formación inicial y las realidades de la práctica docente.

Al respecto, Cortón et al. (2021) subrayan la necesidad de políticas integrales y coordinadas que fortalezcan la formación continua y el papel de las universidades formadoras de docentes como espacio de desarrollo profesional.

A estas dos últimas tensiones, se le suma la percepción de deficiencias en la formación de formadores y la regulación insuficiente de los programas académicos, lo que limita la actualización y contextualización de las metodologías pedagógicas impartidas, autores como Beltrán et al. (2025) destacan que esta falta de preparación y renovación constante en los docentes formadores afecta de manera directa la calidad de la formación docente y la capacidad del profesorado para responder a la diversidad y a las demandas actuales de inclusión educativa.

Esta situación, también, se ve agravada por la complejidad del contexto socioeconómico y cultural en el que se insertan los docentes que, de acuerdo con lo expresado por Mena et al. (2024), requiere una formación más integral y contextualizada que permita superar la dualidad entre teoría y práctica, y fortalezca de manera realista las competencias didácticas necesarias para enfrentar los retos educativos que se requiere en la actualidad.

En cuarto lugar, se ubicó la deficiencia en la formación de formadores y la regulación insuficiente, 56%. Esto constituye un reto relevante porque los docentes en formación perciben que sus formadores carecen, en ocasiones, de experiencia en contextos educativos diversos y de actualización en metodologías pertinentes. Situación que, en palabras de Beltrán et al. (2025), afecta negativamente a la calidad de la formación docente y limita la capacidad de los futuros profesores para responder a los desafíos de la diversidad y la inclusión educativa.

En quinto lugar se ubica la tensión por el contexto socioeconómico y la diversidad cultural, con un 61%,

identificándose como un desafío crítico para la formación docente. Los programas formativos de las instituciones formadora de docentes no siempre preparan adecuadamente a los educadores para enfrentar la heterogeneidad de los estudiantes a su cargo.

Las condiciones de vulnerabilidad presentes en muchas escuelas, contexto que impide a los profesionales egresados desempeñar sus funciones. Esta deficiencia limita la capacidad del profesorado para implementar prácticas pedagógicas inclusivas adaptadas a la realidad plural y diversa del aula, para garantizar la equidad y calidad educativa.

Pérez (2019) y Mena et al. (2024) coinciden al respecto. La formación docente debe superar la mera transmisión de conocimientos pedagógicos e incorporar el desarrollo de competencias interpersonales, emocionales y de liderazgo que permitan crear ambientes de aprendizaje inclusivos y adaptativos. Espinoza (2020) y Molina et al. (2024) señalan que la formación docente debe integrar un enfoque contextualizado que considere las características tanto socioeconómicas, como culturales de los estudiantes, de manera de promover estrategias didácticas sensibles a la diversidad lingüística y cultural.

De acuerdo con los autores la inclusión educativa no solo implica reconocer la diversidad, sino también responder activamente con metodologías que faciliten el aprendizaje significativo para los estudiantes, especialmente aquellos que viven situaciones de vulnerabilidad.

La última tensión identificada es la relacionada con las expectativas sociales y políticas educativas (50%). Esta genera

una presión constante sobre los docentes, para que cumplan con estándares de calidad y respondan a las reformas educativas emanadas por el Ministerio de Educación. En muchos casos, estas directrices no tienen el apoyo o la preparación necesarios e impactan de manera negativa en la motivación y el desempeño profesional de los docentes.

Muñoz (2024) destaca que estas tensiones profundizan la brecha existente entre la teoría que se enseña y lo que realmente sucede, Esta realidad frustra el proceso educativo, genera desánimo y se traduce en una desmejora de la calidad del hecho educativo y la satisfacción laboral y personal del profesorado.

Además, esta situación se enmarca en un contexto en el que las políticas educativas y las demandas sociales imponen altas expectativas sobre el trabajo docente, pero, a menudo, no ofrecen acompañamiento suficiente ni mecanismos efectivos de retroalimentación y apoyo.

En este sentido, López-Vera (2020) señala que la presión por alcanzar y mantener estándares elevados puede llevar a los docentes a una actuación más defensiva que creativa, limitando su capacidad y aptitud para desarrollar prácticas innovadoras y adaptadas a las necesidades reales de los estudiantes, en el caso específico del contexto ecuatoriano.

Esta dinámica se ve agravada por factores institucionales y organizacionales que dificultan, en palabras de Angulo (2023) y Beltrán et al., (2025), la vinculación entre las políticas públicas y la práctica pedagógica, lo que hace necesario, desde la perspectiva de los autores, rediseñar políticas integrales que consideren la formación continua y el bienestar del profesorado como elementos clave para mejorar la calidad educativa.

A diferencia de los enfoques genéricos que abordan las tensiones propias de la formación pedagógica, este estudio aporta, significativamente, a este campo porque cuantifica empíricamente las tensiones que configuran el desarrollo de las competencias didácticas que emergieron, en la propia investigación, desde la percepción de profesionales formadores de docentes de una institución ecuatoriana, quienes mostraron seis tensiones. De estas, la brecha entre la teoría y la práctica llega al 78%, y el desarrollo profesional insuficiente al 72%.

Todo este proceso supera los análisis cuantitativos o cualitativos genéricos, mediante un diagnóstico diferencial validado que prioriza las singularidades del sistema educativo ecuatoriano.

En este sentido, el presente estudio sistematiza estas seis tensiones (Figura 1), como constructos interdependientes que demandan intervenciones integrales que articulen dualidades, no solo lo teórico y lo práctico, también lo organizacional académico, con base en las directrices internacionales de la Unesco (2015) y Cepal (2025).

Por ello, esta investigación puede considerarse como un marco referencial empírico para el diseño de políticas de formación contextualizadas que transformen hallazgos descriptivos en nuevas estrategias pedagógicas operativas y evaluables.

Conclusiones

Este estudio reveló que la formación pedagógica, para el desarrollo de competencias didácticas en la educación básica en Ecuador, enfrenta múltiples tensiones interrelacionadas y que estas afectan la preparación integral del profesorado. La reducción de la brecha entre la teoría y la práctica es el desafío más significativo, esta separación genera limitaciones

en la capacidad de los docentes para aplicar los conocimientos adquiridos en las aulas.

La dificultad para armonizar las demandas organizacionales con los enfoques académicos, junto con deficiencias en la formación inicial de los profesores, afectan la calidad y pertinencia de su educación. El contexto socioeconómico y cultural y la insuficiencia en la formación continua, enfatizan estas tensiones. Se les exige una preparación más contextualizada, inclusiva y actualizada para atender la diversidad y vulnerabilidad de los estudiantes ecuatorianos, a pesar de que ellos no recibieron los conocimientos necesarios para alcanzar esas metas.

A esto se suma que, las expectativas sociales y las políticas educativas generan una presión constante que afecta la motivación y desempeño del profesorado, evidenciando una desarticulación entre las exigencias teóricas y la realidad práctica que enfrentan estos profesionales en el aula.

Las tensiones no solo se refuerzan entre sí, sino que dificultan la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras y pertinentes que respondan a las necesidades actuales del sistema educativo ecuatoriano.

El abordaje de estas problemáticas supone un reto complejo que requiere intervenciones integrales, orientadas a fortalecer la formación docente desde múltiples dimensiones, promoviendo un desarrollo profesional continuo, una articulación efectiva entre teoría y práctica y una mayor sensibilidad hacia las condiciones socioculturales, de modo tal que el trabajo de los educadores contribuya decididamente a la mejora de la calidad educativa del país.

Los hallazgos del presente estudio ponen de manifiesto la necesidad de reformas profundas en la formación pedagógica en Ecuador. Estos cambios facilitarían el desarrollo de las competencias didácticas en el profesorado.

Es fundamental fortalecer la integración entre teoría y práctica, promover el desarrollo profesional continuo, mejorar la preparación y actualización de los formadores, y adaptar los programas formativos a la diversidad y las realidades contextuales del país, esta es la única forma de avanzar hacia una formación docente que responda eficazmente a los retos actuales y futuros de la educación.

Ante los hallazgos de este estudio, se recomiendan reformas específicas para abordar las tensiones identificadas: a) fortalecer la integración teoría-práctica con estrategias y mentorías que constituyan un 20% del currículo, mediante la articulación entre universidad y escuela, y con la difusión de experiencias en contextos reales; b) fomentar el desarrollo profesional continuo con el uso eficiente de las nuevas tecnología, actualización simultánea de la formación del profesorado, mediante estudios de ampliación o profundización, como diplomados en neuroeducación, diseño instruccional y estadística aplicada; c) contextualizar el currículo con la incorporación de contenidos interculturales bilingües validados con comunidades indígenas amazónicas y costeras; y d) establecer políticas educativas que respalden innovación pedagógica, reduzcan las presiones sobre los docentes y fomenten la colaboración institucional.

REFERENCIAS

- Aguiar, X. y Rodríguez, L. (2020). *Modelo de formación pedagógica continua para el desarrollo de competencias pedagógicas en profesores universitarios*. EDUMECENTRO 12(3): 203-220. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742020000300203&lng=es.
- Angulo, M. (2023). *La vinculación y las redes socioeducativas en la Universidad Autónoma Indígena de México*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 53(3), 567. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.3.567>
- Angulo, R., Alvarado, B., y Hernández, R., (2024) *Desafíos y oportunidades en la formación técnica y pedagógica de docentes en educación superior en Esmeraldas*. Reincisol, 3(6), pp. 7116-7144. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)7116-7144](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)7116-7144)
- Barcia, J., Carvajal, B., Mera, D., Álava, Plácido., Cabrera, C. y Herrera, B. (2019). *Formación Pedagógica y Didáctica*. CIDE Editorial.
- Beltrán, M., Chalco, M., Mosquera, M., Meléndez, W. y Pachacama, S. (2025). *La falta de capacitación docente en atención a la diversidad: un obstáculo para la educación inclusiva en un mundo globalizado..* Revista científica ce alud y desarrollo humano, 5(4), 2128–2150. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i4.452>
- Camacho, G., Carpio, D., Sánchez, M. y Intriago, G. (2023). *Enfoque holístico por competencias para mejorar la formación integral en los estudiantes de la Universidad Técnica de Babahoyo, Ecuador*. Revista Universidad y Sociedad, 15(4), 523-530. Epub 12 de agosto de 2023. Recuperado en 01 de octubre de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202023000400523&lng=es&tlng=es

- CEPAL (2025). Educación y desarrollo de competencias digitales en América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/81377-educacion-desarrollo-competencias-digitales-america-latina-caribe#:~:text=La%20Comisi%C3%B3n%20Econ%C3%B3mica%20para%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y,desarrollo%20de%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe.&text=Para%20poder%20cerrar%20estas%20brechas%20y%20avanzar,y%20en%20su%20formaci%C3%B3n%20desde%20la%20infancia.>
- Cortón, B., Céspedes, J., y Caicedo, R. (2021). *La profesión docente y la calidad de la educación: desafíos para la formación del docente ecuatoriano..* Revista de investigación, formación y desarrollo: generando productividad institucional, 9(1), 7. <https://doi.org/10.34070/rif.v9i1.261>
- Díaz, J., Chiriboga, Y., Ortega, I., Sánchez, D., Rueda, D., Rojas, O., Benalcazar, C., y Ochoa, C. (2025). *La formación continua en la docencia: piedra angular para la educación del futuro.* Revista InveCom, 5(1), e501013. Epub 18 de noviembre de 2024. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10929137>
- Espinoza, E. (2019). *Formación de educadores en metodologías interculturales. Código Científico.* Revista de Investigación, 5(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202020000200369
- Flores, E., y Maureira, F. (2020). *Formación pedagógica en la carrera de educación física: falta de conocimientos para un profesional del siglo XXI.* EmásF: Revista Digital de Educación Física, (62), 118-126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186184>
- García-Macias, V. M., Del Pino-Yépez, G. M., Cañarte-Avila, J. W., Pincay-Rodríguez, G. E., Ponce-Merino, S. R., Castro-Quiroz, M. E., y Chávez-Loor, M. D. (2023). *La educación superior ecuatoriana y el constructivismo.* Editorial Internacional Alema. <https://editorialalema.org/libros/index.php/alema/issue/view/1https://editorialalema.org/libros/index.php/alema/article/view/14>

- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. McGraw Hill.
- López-Vera, L. S., Demera-Zambrano, K. C., Zambrano-Romero, M. G., Alcívar-Vera, N. M. y Navarrete-Solórzano, D. A. (2020). *Aplicación de los estándares de calidad y su contribución al modelo de gestión educativa del Ecuador*. Polo del conocimiento: Revista científico - profesional, 5(7), 657-684. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9083770>
- Mena, E., Villacís, P. y Mora, C. (2024). *La importancia de la formación docente en la educación básica en Ecuador*. . Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(2), 163-174. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10390
- Mendieta, J. (2024). *Formación pedagógica basada en competencias didácticas de estudiantes de la carrera de educación básica del Ecuador*. Revista Andina de Investigaciones en Ciencias Pedagógicas, 1, 9-34. <https://revista.uasb.edu.bo/ciencias-pedagogicas/article/view/61/9>
- Ministerio de Educación Ecuador (2023). *Estadística educativa*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/Estadistica-Educativa_Volumen-4.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador (2023). *Plan nacional de formación permanente*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/Plan-Nacional-de-Formacion-Permanente.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2025). *Estándares de calidad educativa – Aprendizaje, gestión escolar y desempeño profesional*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/02/estandares-profesional-DECE.pdf>
- Molina, T., Quintero, G., Álvarez, S., y Vásquez, A. (2024). *Preservación de la diversidad cultural en la educación ecuatoriana*. Revista Conrado, 20(101), 29–35. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/4139>

- Muñoz, M. (2024). *Tensiones en los procesos formativos de maestros y maestras en contextos de diversidad*. Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano, 5(3), 498–509. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i3.272>
- Onofre, R., Cabanilla, F. y Pizarro, P. G. (2025). *La brecha entre teoría y práctica en la formación docente: retos y perspectivas*. Sinergia Académica, 8(7). <https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/787/1626>
- Pérez, M. E. (2019). *Desafíos de la formación docente en América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación, 79(1), 37-52.
- Pérez-Morales, P., Zambrano-Vacacela, L. y Mejía-Vera, J. (2021). *Profesionalización docente en el Ecuador: una experiencia de justicia e inclusión social*. Acta Scientiarum Education, 43(1), 35-0 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8766601>
- Rodríguez-Gallego, M. R., y Ordóñez-Sierra, R. (2021). *Metodologías activas desarrolladas en la supervisión de las prácticas externas del grado en pedagogía*. Revista d'Innovació Docent Universitària, (13), 1-8. <http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2021.13.1Revista>
- Toledo, M. (2006) *Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas*. Revista de Orientación Educacional, 20(38) 105-116. <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-de-buenos-aires/didactica-general/toledo-competencias-didacticas-evaluativas-y-metacognitivas/125887429>
- UNESCO (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- UNICEF (2018). *UNICEF strategic plan 2018–2021*. https://www.unicef.org/media/48126/file/UNICEF_Strategic_Plan_2018-2021-ENG.pdf

APLICACIÓN DE LAS TIC EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA EN ECUADOR

Application of ICT in teacher training in the Basic Education Career in Ecuador

DOI: <https://doi.org/10.69633/z1q5fg83>

Recibido: 08/05/2025 Aceptado: 27/03/2026

*Jaime Efrén Chillogallo Ordóñez

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8011-2827>

Universidad Nacional de Loja

jaime.chillogallo@gmail.com

RESUMEN

En la educación superior el uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) se ha convertido en un recurso importante para la formación profesional. Las TIC brindan oportunidades de enriquecer la experiencia educativa, especialmente en contextos de interacción presencial. Un reto actual de la educación es el óptimo desenvolvimiento del profesional, para ello, se requiere fortalecer sus habilidades, destrezas y competencias académicas. El objetivo de este trabajo fue generar un modelo teórico que incorpore las TIC a la formación profesional en la carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Loja. Se adoptó un enfoque cuantitativo, de alcance correlacional, pues el propósito fue medir las variables desde sus relaciones, causas y consecuencias. Se identificó el compromiso y la responsabilidad de los docentes en la formación de sus estudiantes, cuando se apoyaron pedagógicamente en la tecnología, donde se advierte lo significativo que resulta planificar actividades académicas con ayuda de componentes tecnológicos.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje, formación profesional, evolución académica, incorporación tecnológica, cualidades profesionales.

* Máster Universitario en Seguridad Informática. Magíster en Educación a Distancia.

Ingeniero en Sistemas Informáticos y Computación.

Docente y Director del Programa de Maestría en Educación Básica.

Docente y Gestor académico del Programa de Maestría en Educación Inicial.

Docente de la Universidad Nacional de Loja.

Doctorando en Ciencias Pedagógicas por la Universidad Andina Simón Bolívar-Sede Central.

ABSTRACT

In higher education, the use of Information and Communication Technologies (ICT) has become an important resource for professional training. ICT provides opportunities to enrich the educational experience, especially in contexts of face-to-face interaction. A current challenge in education is the optimal development of the professional; for this, it is necessary to strengthen their skills, abilities, and academic competencies. The objective of this work was to generate a theoretical model that incorporates ICT into professional training in the Basic Education program at the National University of Loja. A quantitative approach of correlational scope was adopted, since the purpose was to measure the variables based on their relationships, causes, and consequences. The commitment and responsibility of teachers in the training of their students were identified when pedagogically supported by technology, highlighting how significant it is to plan academic activities with the help of technological components.

Keywords: teaching-learning, vocational training, academic evolution, technological incorporation, professional qualities.

INTRODUCCIÓN

En la investigación titulada *las TIC en los programas de Formación Profesional Básica en Ceuta* (España) (2015), sus autores, Cacheiro et al., tenían el objetivo de identificar los dispositivos TIC (Tecnologías de la Infomación y la Comunicación) de que disponían el alumnado y el profesorado, qué formación habían adquirido sobre los aparatos y para qué los usaban, tanto en lo personal como en lo educativo. Concluyeron entonces:

Los resultados indican que el alumnado está formado en las TIC y utilizan principalmente el Smartphone (teléfono inteligente), pero con un uso diferenciado en el orden personal y en el educativo. Por su parte, los profesores manifiestan estar formados en las TIC y emplean sobre todo el ordenador a nivel personal y educativo. En cuanto a la valoración sobre el perfil del alumnado, los profesores coinciden en las dificultades socioeducativas y destacan la baja motivación por las tareas escolares y la exclusión laboral. (Cacheiro et al., 2015)

Con este aporte se puede tener una idea de la importancia de la inclusión de un teléfono inteligente en las actividades académicas de los estudiantes, ya que lo consideran necesario para desarrollar sus actividades personales como comunicarse, consultas de cultura general y, sobre todo, entretenerse, a lo cual dedican aproximadamente dos horas diarias, distribuidas entre redes sociales y sitios de ocio; no obstante, ellos mismos expresan el gran apoyo que les brinda el dispositivo en el plano educativo, manteniéndolos al tanto de las novedades propias del proceso formativo, y facilitándoles la realización de tareas académicas y su posterior presentación.

Cabanillas et al., en su investigación *Diferencias de actitud hacia las tic en la formación profesional en entornos presenciales y virtuales (Plan @vanza)*, buscaron determinar si existen diferencias significativas entre las modalidades y los participantes implicados en dichos modelos de formación, mediante una indagación cuantitativa, con un análisis descriptivo e inferencial a través de un cuestionario facilitado al alumnado y profesorado de los ciclos del Grado Superior en Extremadura. “Los resultados muestran que si se incrementa el uso de las TIC, se potencia su utilización entre el alumnado y existe mayor disponibilidad TIC por el alumnado de modalidad presencial” (2019), lo cual evidencia el aporte de la tecnología en los procesos formativos.

El empleo de la tecnología fortalece las destrezas y habilidades necesarias para la actividad académica; sin embargo, también existe el riesgo del factor distracción que las TIC pueden representar.

Asimismo, Moreno et al., en su trabajo *Influencia del contexto en el uso de dispositivos TIC en la Formación Profesional Básica* (2020), tratan de determinar en qué grado el contexto social, económico y cultural del alumnado matriculado en esta materia influye en el uso de dispositivos TIC, concretamente el ordenador, la tablet y el Smartphone.

Habiendo empleado un cuestionario para la recogida de datos, se encontró que estos estudiantes disponen de todo tipo de dispositivos tecnológicos, indistintamente del contexto al que pertenecen; tienen formación en su uso y los emplean con elevada frecuencia. Se concluyó en que el contexto no influye en la formación, en la frecuencia de uso y en la habitual utilización que hacen los estudiantes de los dispositivos

considerados. El smartphone alcanza un lugar significativo en esta población, tanto en la formación como en la frecuencia de uso, siendo la necesidad de comunicarse la prioridad (Moreno et al., 2020).

Mientras tanto Mirete, en su texto *TIC y enfoques de enseñanza y aprendizaje en Educación Superior* (2014), propone analizar la competencia TIC y los enfoques de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la Universidad de Murcia; para ello requirió, por un lado, de docentes y estudiantes con enfoques de enseñanza-aprendizaje basados en el estudiante y en la construcción de conocimiento, y por otro, de herramientas, recursos y estrategias que faciliten la creación de contextos de aprendizaje activo, como pueden ser las TIC integradas de manera adecuada en la labor educativa. Estableció que la Universidad de Murcia fue adoptando un interés especial en definir los contenidos, habilidades y valores que deben constituir los pilares de estudiantes y futuros profesionales. “Los roles que asumen profesores y estudiantes están cambiando, así como su relación con las TIC para la enseñanza y el aprendizaje” (Mirete, 2014).

Mirete se apega a un enfoque constructivista, considerando que “el conocimiento es un proceso de construcción genuina del sujeto y no un despliegue de conocimientos innatos ni una copia de conocimientos existentes en el mundo externo” (Serrano y Pons, 2011, pp. 1-27), haciendo énfasis en que los actores (profesores y estudiantes) modifican constantemente sus comportamientos y actitudes de acuerdo con sus experiencias. La autora reflexiona en función de que “la convivencia involucra elementos propios del género humano, que se vuelven condiciones sociales y se manifiestan como formas de comportamientos” (Raven, 2016, pp. 461, 469); en

este caso bajo la intervención que ella planteaba, cuando se buscaba la adquisición de nuevas habilidades en función del uso pedagógico de la tecnología.

Se denota, entonces, que hasta el momento no se conoce a profundidad las consecuencias que puede traer la inclusión improvisada de la tecnología en los diferentes procesos formativos, mucho más si se trata de la educación universitaria, cuando los estudiantes cumplen un rol protagónico y los resultados del aprendizaje están directamente relacionados con el perfil de egreso. Es bien sabido que el principal material didáctico en las actividades educativas es el mismo docente o expositor; sin embargo, incluir elementos innovadores representa una importante influencia, que es aprobada cuando se cumplen los objetivos planteados.

Ahora bien, incluir la tecnología en el currículo significa un acercamiento importante a la teoría del aprendizaje por descubrimiento, lo que “implica proporcionar al estudiante oportunidades para utilizar dinámicamente los objetos y transformarlos por la acción directa, así como actividades que le permitan buscar, explorar, identificar y calcular una variable desconocida” (Castillo et al., 2020, pp. 569, 575). La idea primordial es propiciar la participación activa de docentes y estudiantes en la búsqueda de la calidad académica con el aporte de la tecnología.

El escenario ecuatoriano evidencia que todo proceso formativo debe ser una actividad en equipo, o sea de familia, donde todos cumplen un rol, ajustado a las realidades sociales que se afronte, donde el estudiante se convierte en un representante de ese núcleo: es quien hace las veces de vocero. Por ello, hay la imperiosa necesidad de canalizar una verdadera asimilación

de aprendizajes, un aspecto que se debe tener muy en cuenta el momento de recopilar información y durante el análisis de la misma.

En esta investigación, la visión constructivista tiene su espacio, pero “sin llegar al riesgo de caer negativamente en el eclecticismo, dogmatismo y reduccionismo” (Barral, 2005) que de alguna manera son considerados esenciales en esta corriente psicológica y que, con el tiempo, han sido trasladados a la pedagogía.

Eso sí, es notable la relación del constructivismo, como campo filosófico, con el idealismo, el racionalismo, el utilitarismo y el funcionalismo; todos estos, elementos valiosos para la formación de un nuevo docente; además, porque “los nuevos conocimientos adquiridos provocan la reestructuración de las estructuras cognitivas del aprendiz, reorganizando los esquemas cognitivos y preparándolos para la nueva adquisición de conocimientos” (Tamayo et al., 2021, pp. 364, 376), ante lo cual es imprescindible que tanto docentes como estudiantes construyan sus propios aprendizajes, con mucha organización y un norte bien trazado.

Empero Badilla, (2010) en su tesis doctoral, titulada *Análisis y evaluación de un modelo socio constructivo de formación permanente del profesorado para la incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación. Estudio del caso “CETEI” del proceso de integración pedagógica de la Pizarra Digital Interactiva en una muestra de centros del Baix Llobregat de Cataluña*, plantea la incorporación pedagógica de las tecnologías de la información y comunicación, específicamente de la pizarra digital interactiva, en el aula.

Los resultados subrayaron la satisfacción de los maestros por el modelo de formación recibido, por la adaptación de este a sus necesidades como profesores de aula, por los cambios metodológicos y didácticos que el uso de la PDI (Pizarra digital interactiva) en el aula les ha impuesto; y finalmente, por la importancia de una adecuada infraestructura, de la gestión de los recursos y la destinación de un horario no lectivo para la práctica e implementación de la innovación educativa con el uso de tecnología.

Badilla, en tanto, recopiló en simultáneo experiencias de varias instituciones educativas donde se incluyó la tecnología en los procesos formativos; lo hizo con la finalidad de poner en práctica los análisis e interpretaciones que lleven a obtener conclusiones sobre el aporte que proporciona dicha tecnología.

En cualquier caso, esta investigación declara un apego sensato a la teoría del aprendizaje significativo, ya que se busca relacionar conocimientos previos de los actores, ahora con el uso de la tecnología, para posteriormente plantear nuevos escenarios de aprendizaje, alimentando de forma importante los resultados de dicho aprendizaje.

Considerando que el constructivismo postula que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, se entiende con claridad que “ahí mismo radica su vulnerabilidad, por el hecho de negar la realidad externa al sujeto” (Barral, 2005), ya que si bien es importante el protagonismo y la actividad del alumno en el proceso educativo, esta concepción ha subestimado el rol del educador, rompiendo la interrelación y unilateralizando el vínculo profesor-estudiante.

El escenario intervenido precisa de un verdadero aporte de la tecnología a los procesos formativos, sin caer en falsas modas o justificar una necesidad social de novedad en las aulas universitarias.

Jean Piaget, en las teorías del aprendizaje constructivista, explica que el sujeto adquiere conocimientos cuando interactúa con un objeto, considerando la percepción y la interacción (Tünnermann, 2011). Según Lev Vygotsky, el sujeto construye conocimiento cuando interactúa con otros sujetos y, debido a ello, desarrolla el andamiaje, la zona de desarrollo próximo (Ruiz y Estrevel, 2010). Para Ausubel, el sujeto construye conocimiento cuando este es significativo para él, es decir, cuando se conecta con sus conocimientos previos, ya que interviene la motivación y el interés (Viera, 2003).

Las condiciones se presentan favorables para que la tecnología (como un verdadero aporte pedagógico) impacte de forma positiva en toda institución educativa que ordenadamente la incluya en sus planificaciones microcurriculares.

Para sostener la moción de inclusión de la tecnología como soporte de aprendizaje, se trae a colación al conductismo, como un conjunto de relaciones entre estímulo y respuesta, que a su vez lleva condicionada una recompensa o un castigo. De esta corriente psicológica y pedagógica se puede utilizar la recompensa o un estímulo positivo ante el alcance de nuevos resultados.

Con respecto al conductismo, el docente es el protagonista del aprendizaje, es el que crea estímulos para que el alumno aprenda, complementando su labor con recompensas o castigos; mientras que para el constructivismo el docente es

un facilitador o intermediario en el proceso de aprendizaje. Cabe recalcar que para los constructivistas lo importante es el proceso de aprendizaje; sin embargo, para el conductismo lo relevante es el resultado; en la presente investigación se pretende enfatizar en el proceso de aprendizaje.

MÉTODOS

La investigación es de enfoque cuantitativo, dado que se centró en la medición objetiva de la formación profesional favorecida con la aplicación de las tecnologías de información y comunicación. Su alcance fue correlacional, pues buscó comprobar si un modelo teórico mediado por la tecnología aporta de manera significativa en la formación profesional de los estudiantes, estableciendo una relación causa-efecto entre las variables.

En cuanto al diseño, este fue uno *cuasiexperimental*, dado que se manipuló la variable independiente sobre la generación de un modelo teórico, incorporando la tecnología para valorar su impacto sobre la variable dependiente: la formación profesional, trabajando con grupos de docentes y estudiantes previamente definidos, sin asignación aleatoria; cabe recalcar que “en los diseños cuasiexperimentales, los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento: son grupos intactos” (Hernández-Sampieri, 2018, 173).

Como técnica de recolección de información, se emplearon dos cuestionarios, uno para el personal docente y otro para la población estudiantil, diseñados para medir los niveles de aceptación que tendría un modelo teórico de formación profesional que esté mediado por tecnologías de información y comunicación. Para el análisis estadístico, se utilizó la

estadística descriptiva, mediante tablas de frecuencias, porcentajes y gráficos comparativos, lo que permitió visualizar las expectativas de docentes y estudiantes sobre un modelo formativo en el que se incluya a la tecnología como medio de trabajo. Todo el procesamiento de la información se realizó utilizando el software SPSS.

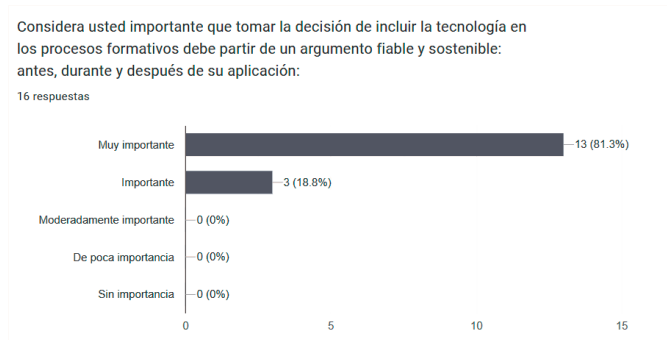
La población del estudio estuvo constituida por el personal docente (17) y estudiantes (250) de la carrera de Educación Básica, en la modalidad presencial de la Universidad Nacional de Loja. Hubo 16 respuestas de los profesores y 218 de los alumnos.

RESULTADOS

Cuestionario aplicado a Docentes

Grafico 1

Prugunta 2 a docentes



Nota: Elaboración propia

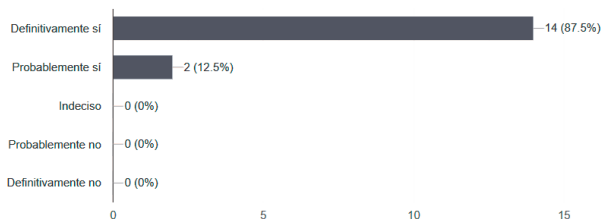
Se evidencia el compromiso y alta responsabilidad que tienen los docentes de la carrera de Educación Básica respecto al proceso formativo de sus estudiantes. Se apoyan en la tecnología y encuentran en esta una oportunidad de automatización de ciertas actividades, así como el monitoreo del avance de tareas encomendadas.

Grafico 2

Prugunta 2 a docentes

Considera usted que: ¿La aplicación de la tecnología en los procesos formativos debe contar con la rigurosidad y validez científica que se ajusten a la realidad de los escenarios y los actores?

16 respuestas



Nota: Elaboración propia

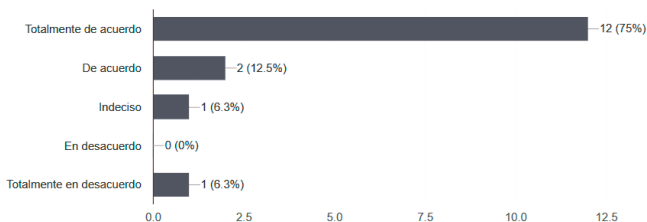
Se comprueba que los docentes de la carrera están conscientes de la importancia de la adecuada aplicación de la tecnología en los procesos formativos, una vez que este recurso se ha convertido en un medio para mejorar la rigurosidad y validez científica de los procesos académicos.

Grafico 3

Prugunta 3 a docentes

Está de acuerdo con que los docentes no deben cerrar las puertas al aprendizaje, más aún cuando este venga de la interacción con sus estudiantes, quiénes son mundos totalmente independientes y que llevan tras suyo el sentir y las opiniones de toda su familia:

16 respuestas



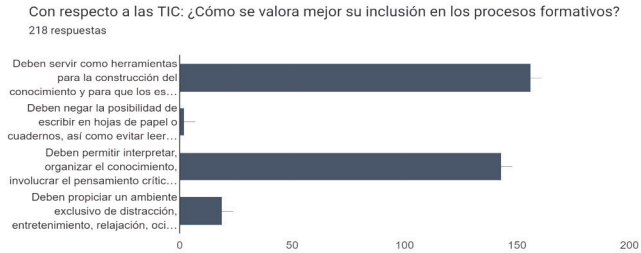
Nota: Elaboración propia

Se ratifica que los docentes están abiertos a una vida académica activa, es decir, de aprendizaje continuo, de lectura y evolución

Cuestionario aplicado a estudiantes

Grafico 4

Prugunta 1 a estudiantes

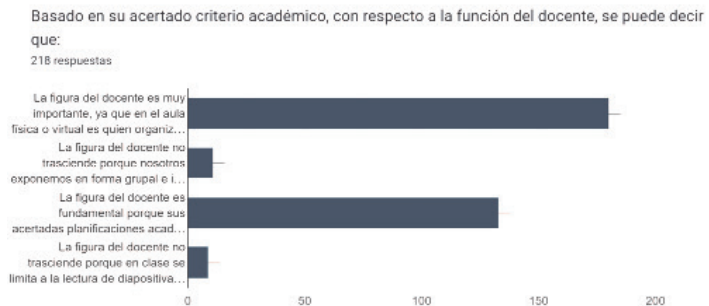


Nota: Elaboración propia

Se confirma que los estudiantes valoran la inclusión de las tecnologías de la información y comunicación como herramientas para la construcción del conocimiento, para aprender con ellas, más no de ellas, y para organizar el saber, involucrar el pensamiento crítico, además de permitir la colaboración; con todo lo cual se infiere que la tecnología cada día necesita mayor espacio en el desarrollo de la formación.

Grafico 5

Prugunta 2 a estudiantes



Nota: Elaboración propia

Efectivamente, los procesos formativos experimentan una notoria evolución cuando todos los actores están prestos al

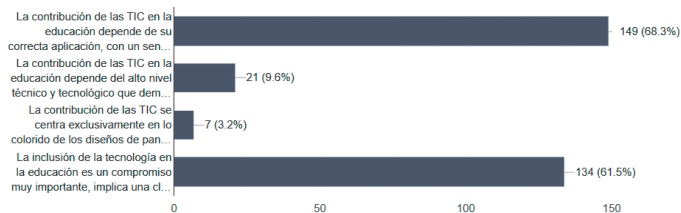
cambio, con la mente abierta. Con todo, existe una figura que jamás pasará de moda ni tampoco perderá protagonismo: el docente. Aun cuando persista el principio pedagógico constructivista de que “el estudiante es el protagonista de su aprendizaje”, esto no significa que el rol del docente quede en segundo plano; todo lo contrario, es él quien organiza los contenidos que nutrirán los resultados del aprendizaje, incluyendo las estrategias puntuales y precisas del acto formativo.

Grafico 6

Prugunta 3 a estudiantes

Para su criterio y haciendo una reflexión sobre la contribución que las TIC pueden hacer a la educación, usted consideraría que:

218 respuestas



Nota: Elaboración propia

Se constata que la expectativa de los estudiantes es usar la tecnología como una forma de guía para el trabajo académico con sentido didáctico, siendo el medio de aprendizaje, más no la finalidad. Además, incluir la tecnología en la educación es un compromiso que trasciende fronteras, pues, entre otras posibilidades, permite la comunicación con investigadores y académicos de otros lugares del país y del mundo.

DISCUSIÓN

Los resultados del trabajo evidencian que los estudiantes tienen grandes expectativas en la inclusión de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje en su formación profesional. También existen ciertas dificultades, como la falta de orientación en el uso académico que se debe dar a la tecnología, a fin de evitar distracciones. Esta y otras debilidades repercuten directamente en la calidad del proceso de formación, tanto en contextos específicamente educativos como en los sociales. En este sentido, se evidencia la necesidad de plantear un modelo teórico que incorpore a la tecnología como un eje fundamental y así favorecer a un aprendizaje más significativo, aprovechando recursos y metodologías que motiven a los estudiantes a mejorar su desempeño. Estas herramientas no solo fortalecen la claridad, coherencia y seguridad en los estudiantes, sino que también les permiten adquirir mayor confianza y autonomía en su comunicación, garantizando así un aprendizaje integral y pertinente a las exigencias del contexto actual.

El modelo teórico aplicado en la Universidad Nacional de Loja incorporó diversas tecnologías de información y comunicación orientadas a fortalecer la formación profesional en sus diferentes dimensiones. Para lograr la efectividad de las estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje se emplearon aplicaciones que permitieron el trabajo colaborativo en tiempo real, posibilitando valorar los avances, además de que ayudan a identificar y corregir errores en las actividades.

Para potenciar la participación en las actividades colaborativas, se motiva al estudiante con puntajes extras por cada aporte válido que haga; con esto se busca generar confianza y seguridad en el educando.

Se evidencia que el diseño de un modelo teórico basado en

las TIC constituye una estrategia pertinente para responder a las actuales demandas de la educación superior, promueve el desarrollo integral de la tecnología en los procesos formativos y permite que los estudiantes vivencien aprendizajes más dinámicos, interactivos y significativos. De esta manera, se logra articular la precisión, el uso académico de la tecnología, la coherencia y la seguridad, potenciando la formación profesional.

Las tecnologías de información y comunicación deben ser el medio para la formación, mas no el fin; esto compromete al docente como un actor que no caiga en fijar la tecnología como una falsa imagen de innovación; en su lugar, toda actividad planificada debe tener un fuerte componente tecnológico para un constante aprendizaje.

La tecnología llegó para quedarse y ser una columna vertebral en los diversos procesos formativos, siendo un canal por donde fluyen las diferentes estrategias utilizadas tanto por docentes como por estudiantes; asimismo, posibilitar una comunicación justificada, que permita el intercambio válido de información que aporte a la calidad educativa.

REFERENCIAS

- Badilla, M. (2010). *Análisis y evaluación de un modelo socioconstructivo de formación permanente del profesorado para la incorporación de las TIC* [Tesis doctoral]. <https://acortar.link/1KRr6S>
- Barral, R. (2005, 11 01). *Universidad San Francisco de Asis Koha › Detalles de: Crítica al constructivismo : la dialéctica en psicología y educación*. Biblioteca. Retrieved July 17, 2023, from <http://biblioteca.usfa.edu.bo/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=2032>

- Cabanillas, J., Luengo, R., & Torres, J. (2019). Diferencias de actitud hacia las tic en la formación profesional en entornos presenciales y virtuales (Plan @vanza). *PIXEL-BITREVISTA DE MEDIOS Y EDUCACIÓN*, 4(55), 37 - 55. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/190371>
- Cabero Almenara, J. (Ed.). (2007). *Tecnología educativa*. McGraw Hill.
- Cacheiro, M., García, F., & Moreno, A. (2015). Las TIC en los programas de Formación Profesional Básica en Ceuta. *Apertura*, 7(2), 1 - 19. <https://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v7n2/2007-1094-apertura-7-02-00132.pdf>
- Castillo, N., Giraldo, D., & Gordon, A. (2020). Aprendizaje por descubrimiento: Método alternativo en la enseñanza de la física. *Scientia et Technica*, 25(4), 569-575. <https://revistas.utp.edu.co/index.php/revistaciencia/article/view/24221>
- Hernández Sampieri (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cualitativa, cuantitativa y mixta*. McGraw-Hill
- Mirete, A. (2014). *TIC y enfoques de enseñanza y aprendizaje en educación superior* [Tesis Doctoral]. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/40440>
- Moreno, A., López, J., Pozo, S., & Fuentes, A. (2020). Influencia del contexto en el uso de dispositivos TIC en la Formación Profesional Básica. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 149 - 169. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/58944/Moreno-Influence.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Raven, E. (2016). Enfoque constructivista a la enseñanza de la convivencia. *ARJÉ*, 10(19), 461 - 469. <http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj19/art38.pdf>

- Serrano, J., & Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1 - 27. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412011000100001&script=sci_abstract&tlng=pt
- Tamayo, L., Tinitana, A., Apolo, J., Martínez, E., & Zambrano, V. (2021). Implicaciones del modelo constructivista en la visión educativa del siglo XXI. *Sociedad & Tecnología*, 4(S2), 364-376. <https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/view/157>
- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 41(48), 21 - 32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319199005>
- Viera, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, 41(26), 37 - 43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302605>

CONVOCATORIA
Postulación de Artículos Científicos
Revista Andina de investigaciones en Ciencias Pedagógicas
(Año 3, Nro.4, 2026)
Universidad Andina Simón Bolívar (Sede Central)

1. Características de los artículos

La “Revista Andina de investigaciones en Ciencias Pedagógicas”, de la Universidad Andina Simón Bolívar- Sede Central (UASB), es una publicación científica y académica de carácter arbitrado, que se publica en formato Impreso (ISSN: 3007-6811 y On-line (SSN: 3008-0754)), que aplica el sistema de evaluación externa por expertos (peer-review) bajo el método de pares ciegos (doble-blind review), mediante el sistema OJS (Open Journal Systems). Estos procedimientos garantizan la revisión objetiva e imparcial de los artículos, como parte de los estándares internacionales para la producción y difusión de publicaciones científicas.

Los artículos son considerados en dos etapas: Etapa de Recepción/Admisión (verificación de requisitos formales como formato, extensión, originalidad, integridad y otros); Etapa de Evaluación/Retroalimentación (novedad, aportes académicos, rigor científico, retroalimentación, aprobación o desaprobación). Posterior a ello, la UASB desarrolla el proceso de edición, corrección de estilo, diagramación, impresión y publicación de la revista, asignando a cada artículo un código DOI (Digital Object Identifier).

2. Plazo para la presentación y envío de los artículos

El plazo para la presentación de los artículos en esta convocatoria vence el 5 de diciembre de 2025, a las 23:59 (zona horaria de Bolivia). No obstante, se informa que los artículos se irán revisando y procesando conforme el orden de ingreso, por lo que no se recomienda esperar hasta último momento para su postulación.

3. De la postulación de artículos

Se encuentran habilitados para postular artículos todos los profesionales y académicos que realizan trabajos de investigación. La autoría del artículo puede ser individual o compartida por dos autores, identificando al primer autor como el Coordinador del artículo

Nota.- En el caso de los artículos presentados por doctorandos de la UASB (Sede Central), para ser acreditados dentro de los requisitos de cada programa, deben tener carácter individual y derivar de la Tesis de Grado que están desarrollando. Cada artículo que alcance la “aprobación de publicación”, recibirá una acreditación equivalente a 5.5 créditos, de conformidad al: parágrafo segundo del inciso c) de las: “Pautas sobre acreditación académica en programas de doctorado de la UASB (Sede Central)”.

4. Extensión y estructura

Los artículos deben tener una extensión de entre 8.000 a 10.000 palabras (incluyendo las referencias), la redacción debe ser clara y con correcta aplicación del lenguaje, siguiendo la estructura internacionalmente estandarizada: IMRD (Introducción, Método, Resultados y Discusión).

A continuación, se detallan los componentes y partes que debe contener cada artículo postulado, cuyo carácter es obligatorio:

Título (en español) / Title (traducción en inglés): Conciso pero informativo, en castellano (en primera línea) y en inglés (en segunda línea). Se sugiere un promedio de 15 palabras en ambos casos.

Autor: Para la correcta aplicación del procedimiento de evaluación de pares ciegos (doble-blind review), el archivo Word no se debe especificar el nombre del autor o autores. Este aspecto deberá ser registrado únicamente al llenar los datos de postulación en la Plataforma OJS. Cada artículo será codificado por la UASB.

Resumen (español) / Abstract (inglés): Extensión máxima de 300 palabras en cada idioma. Primero en español y después en inglés.

Debe ser un texto breve y claro que sintetice el artículo, permitiendo a los autores comprender el contenido y alcance del artículo, tomando en cuenta que otros investigadores recurrirán a esta parte para las búsquedas que se realizan en bases de datos.

Palabras clave (español) / Keywords (inglés): Se deben exponer entre 5 y 10 palabras clave (descriptores) relacionados directamente con el tema y objeto de

estudio del artículo, en cada idioma. Se sugiere revisar el uso de palabras clave que corresponden al Thesaurus de la UNESCO.

INTRODUCCIÓN y/o estado de la cuestión: Debe contener el planteamiento del problema, una aproximación al contexto de la problemática y la justificación del estudio. Asimismo, debe presentar un balance del estado de la cuestión, recurriendo a citas bibliográficas de la literatura más significativa, actual y pertinente sobre el tema y el objeto estudio, sin dejar de lado los criterios fundamentados que pueda proponer el autor del artículo.

MÉTODOS y materiales: Esta parte debe ser redactada de forma que el lector comprenda el desarrollo del proceso de la investigación, describiendo la metodología, el enfoque, los métodos y técnicas aplicadas, los materiales aplicados, las fuentes de recolección de datos y la forma en que fueron procesadas durante el estudio.

RESULTADOS y análisis: Debe resaltar las observaciones, hallazgos y resultados más importantes, así como su análisis científico y sistemático. No debe incurrir en juicios de valor, debe ceñirse a presentar los resultados que alcanza el estudio.

Según el caso, se debe incluir las tablas, gráficos y/o figuras, presentadas en forma secuencial al texto, evitando la duplicidad de datos.

DISCUSIÓN y conclusiones: Resumirá y discutirá los hallazgos más importantes, relacionando las propias observaciones del autor con otros estudios de interés, señalando aportaciones y limitaciones, sin redundar datos ya comentados en otros apartados. Asimismo, puede incluir las conclusiones a las que arriba el estudio, y en su caso, las deducciones y recomendaciones para futuras investigaciones que deseen profundizar la investigación del tema.

Referencias: Las citas bibliográficas aplicadas en el texto, deben ser adecuadamente referenciadas al final del artículo, siguiendo el formato APA 7ª Edición. No deben incluirse referencias a fuentes no citadas en el texto. Su número debe ser suficiente para contextualizar el marco teórico que ha sido aplicado para desarrollar el artículo, bajo criterios de actualidad y relevancia. Se presentarán alfabéticamente por el primer apellido del autor.

5. Formato del archivo, márgenes, tipo de letra, autoría, normas de citación, referenciación y otros.

Formato del archivo: Microsoft Word (.doc o .docx)

Tamaño página y márgenes: Hoja A4, márgenes de 2,54 cm en los cuatro lados.

Tipo de letra: Arial, tamaño 11

Interlineado: Simple (1,5), justificado completo. Al inicio de cada párrafo, sangría de 1.27 cm.

Autoría: Si bien la autoría del artículo puede ser individual o compartida por dos autores, el archivo presentado NO debe llevar el nombre del autor(es), ni siquiera en las “Propiedades de Archivo”. Una vez que los artículos han sido evaluados por los expertos, se podrá conocer el nombre del autor.

Tomar en cuenta que el documento en Word no debe incluir nombre del autor o autores, ni ningún otro dato que identifique al proponente (seudónimos, ORCID u otros, ni siquiera en las propiedades del archivo).

Normas de citación y referenciación: Las citas bibliográficas en el texto del artículo, las referencias bibliográficas y otras fuentes que requieran ser explicitadas, deben ser realizadas bajo el formato APA (7.^a Edición).

Notas al pie de página: De ser indispensable la inclusión de algunas notas al pie de página, se deben realizar en superíndice. No se permiten notas que recojan citas bibliográficas sin comentarios o aportes al texto, dado que serían consideradas referencias bibliográficas que deben ir al final del artículo.

Revisión de originalidad e integralidad: Todos los artículos serán revisados mediante el software Turnitin en cuanto a integridad y uso de inteligencia artificial (IA). En caso de detectarse porcentajes significativos de similitud o uso inadecuado de IA, los artículos podrán ser observados y/o rechazados.5. Proceso de admisión, derechos de autor, revisión y evaluación

Junto al artículo se debe incluir una Carta de postulación suscrita por el autor, donde señale el correo electrónico que utilizará el proponente como contacto para recibir consultas y el resultado de la evaluación.

Nota.- En el caso de doctorandos de los programas de la UASB (Sede Central), la Carta de postulación debe señalar el título de la tesis de grado que está desarrollando.

Al enviar los artículos, el autor confirma que el documento se trata de una aportación propia y autoriza los derechos de publicación a la UASB. No implica la exclusividad de publicación, pero tampoco se aceptarán contenidos que en su mayoría hayan sido divulgados en otras revistas o medios.

Una vez recibido el artículo, se verificará que cumpla con las formalidades y condiciones señaladas. Aquellos que así lo hagan, pasarán a la etapa de evaluación, que puede llevar hasta 6 semanas. En el transcurso de este tiempo se podrá solicitar aclaraciones, ajustes y complementaciones sobre el manuscrito.

Al finalizar este período se notificará el resultado y la publicación de la revista será posterior a estos plazos, pero en caso de que el postulante así lo requiera, se emitirá un “Certificado de aprobación de publicación”, en los casos que corresponda.

6. Proceso de presentación, derechos de autor, admisión, revisión y evaluación.

Junto al artículo se debe incluir una Carta de postulación suscrita por el autor, donde señale el correo electrónico que utilizará el proponente como contacto para recibir consultas y el resultado de la evaluación.

Al enviar los artículos, el autor confirma que el documento se trata de una aportación propia y autoriza los derechos de publicación a la UASB. No implica la exclusividad de publicación, pero tampoco se aceptarán contenidos que en su mayoría hayan sido divulgados en otras revistas o medios.

Una vez recibido el artículo, se verificará que cumpla con las formalidades y condiciones señaladas para la etapa de Admisión. Aquellos que así lo hagan, pasarán a la etapa de Evaluación, que puede llevar hasta 8 semanas. En el transcurso de este tiempo se podrá solicitar aclaraciones, ajustes y complementaciones sobre el manuscrito.

Al finalizar este período se podrá notificar el resultado y la publicación de la revista será posterior a estos plazos, pero en caso de que el postulante así lo requiera, se emitirá un “Certificado de aprobación/aceptación de publicación”, en los casos que corresponda.

7. Para postular y enviar un artículo

Para enviar su artículo y carta de postulación, debe ingresar al siguiente enlace: <https://revista.uasb.edu.bo/ciencias-pedagogicas/about/submissions> Recuerde que el documento debe seguir todos los parámetros y requisitos señalados en los puntos anteriores.

Nota 1: Tome en cuenta que para postular artículos debe estar registrado previamente en el la plataforma OJS de la UASB. En caso de no contar con un usuario en esta plataforma, puede registrarse a través del siguiente enlace: <https://revista.uasb.edu.bo/ciencias-pedagogicas/user/register>

Nota 2: En caso de requerir alguna aclaración o asistencia para registrarse o enviar un artículo, puede escribir un correo electrónico a la siguiente dirección: c.editorial@uasb.edu.bo (Sólo consultas, no se reciben artículos en este correo electrónico)

Comité Editorial
UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR
Sede Central

CRITERIOS Y PARÁMETROS DE EVALUACIÓN DE LOS ARTÍCULOS CIENTÍFICOS POSTULADOS

- Originalidad: Evalúa si el trabajo presenta nuevos hallazgos, enfoques, ideas o métodos que contribuyan al conocimiento existente en el campo.
- Rigor metodológico: Examina la validez y fiabilidad de los métodos utilizados en la investigación, así como la solidez del diseño experimental o del enfoque teórico.
- Relevancia y significancia: Considera la importancia del trabajo en relación con el campo de estudio, su contribución al avance del conocimiento y su impacto potencial en la comunidad científica o en la sociedad.
- Claridad y coherencia: Evalúa la claridad y la organización del artículo, así como la calidad de la presentación de los resultados y argumentos.
- Evidencia y apoyo: Analiza la robustez de los datos presentados y la solidez de las conclusiones en relación con la evidencia proporcionada.

El dictámen puede contemplar las siguientes opciones:

Aceptación sin cambios: Se recomienda la publicación del artículo tal como está presentado.

Aceptación con revisiones menores: Se recomienda la publicación del artículo con cambios menores para mejorar la claridad o precisión.

Aceptación con revisiones mayores: Se recomienda la publicación del artículo, pero se requieren cambios significativos en la metodología, el análisis de datos o la interpretación de resultados.

Revisión adicional (revise y reenvíe): Se solicita una revisión adicional del artículo después de realizar cambios sustanciales. El autor debe reenviar el manuscrito revisado dentro de un plazo establecido por los pares evaluadores.

Rechazo: No se recomienda la publicación del artículo debido a problemas graves con la originalidad, metodología, relevancia, claridad, o evidencia presentada.



U A S B

Universidad Andina Simón Bolívar Sede Central
ÓRGANO INTERNACIONAL ACADÉMICO DE LA COMUNIDAD ANDINA (CAN)

