

Metodologías activas y competencias digitales:

Nuevas claves para transformar la docencia universitaria



ATHENA
NOVA
EDITORIAL



**ATHENA
NOVA**
EDITORIAL

Metodologías activas y competencias digitales: nuevas claves para transformar la docencia universitaria

AUTORES:

Chamorro Palacios, Ángel Antonio
Chamorro Palacios, Freddy Neptali
Izquierdo Morán, Aída Margarita
Franco Rivadeneira, Juana Esther





Licencia Creative Commons:

Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



**ATHENA
NOVA**
EDITORIAL

Primera Edición, octubre 2025

TÍTULO: Metodologías activas y competencias digitales: nuevas claves para transformar la docencia universitaria

ISBN: 978-9942-7407-4-8

Editado por:

Sello editorial: ©Athena Nova S.A.S

Nº de Alta: 97899427407

Editorial: © Athena Nova Editorial Académica
Riobamba, Chimborazo, Ecuador.

Teléfono: +593 992853827

Código Postal: 060111

Corrección y diseño: Lic. Diego Barrionuevo

Diseño, Montaje y Producción Editorial:

Diseñador Gráfico: Joseph Alexander Cepeda

Director del equipo editorial: Franklin Fernando Quintero

Editor (a) en jefe: Daniela Margoth Caichug

Este libro se sometió a arbitraje bajo el sistema de doble ciego (peer review)

Hecho en Ecuador

AUTORES:

Ángel Antonio Chamorro Palacios

Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Quevedo; Los Ríos; Ecuador.

achamorro@uteq.edu.ec



<https://orcid.org/0000-0003-0674-0379>

Freddy Neptalí Chamorro Palacios

Docente Senescyt ISTCV, Quevedo; Los Ríos; Ecuador.

freddychamorro@itscv.edu.ec



<https://orcid.org/0000-0001-6819-3265>

Aída Margarita Izquierdo Morán

Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Quevedo; Los Ríos; Ecuador.

aizquierdom2@uteq.edu.ec



<https://orcid.org/0000-0002-2692-2762>

Juana Esther Franco Rivadeneira

Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Quevedo; Los Ríos; Ecuador.

jfrancor@uteq.edu.ec



<https://orcid.org/0000-0005-7426-7167>

ÍNDICE

ÍNDICE 8

ÍNDICE DE TABLAS..... 12

ÍNDICE DE FIGURAS..... 13

RESUMEN..... 14

ABSTRACT..... 16

PRÓLOGO 18

INTRODUCCIÓN 20

CAPÍTULO I..... 22

Contexto y retos actuales de la docencia universitaria..... 22

1.1 La universidad del siglo XXI..... 1

1.2 Del modelo tradicional al ecosistema digital..... 3

1.3 Impacto de la globalización, la digitalización y la sociedad del conocimiento 6

1.4 Retos actuales de la docencia universitaria: calidad, inclusión, innovación y sostenibilidad 9

Conclusión..... 15

CAPÍTULO II 17

Fundamentos de las metodologías actuales en la enseñanza universitaria.....	17
2.1 Concepto y principios de las metodologías actuales	18
2.2 Roles del docente y el estudiante.....	20
2.3 Beneficios pedagógicos de las metodologías modernas.....	24
2.4 Ejemplo práctico: El aula invertida en la formación universitaria	27
2.5 Principales metodologías en la educación superior	29
Conclusión.....	32
CAPÍTULO III	34
Competencias digitales del profesorado universitario	34
3.1 Marco conceptual de competencias digitales en docentes.....	35
3.2 Dimensiones de la competencia digital para la docencia	35
3.3 Retos y condicionantes en el desarrollo de competencias analógicas	39
3.4 Certificación y formación continua	40
Conclusión.....	41
CAPÍTULO IV	42
Integración de competencias digitales y metodologías activas	42

Chamorro A., Chamorro F., Izquierdo A., Franco J., 2025

4.1 Competencia digital como motor de innovación pedagógica.. 43

4.2 Articulación de competencias digitales y metodologías..... 44

4.3 Evidencias de integración en la práctica universitaria..... 45

4.4 Retos y perspectivas 49

Conclusión..... 51

CAPÍTULO V 52

Evaluación digital..... 52

5.1 Estrategias de evaluación en ambientes virtuales..... 53

5.2 Herramientas y técnicas de evaluación formativa digital 54

5.3 Desafíos de la evaluación digital 55

5.4 Evaluación digital y motivación estudiantil 58

Conclusión..... 59

CAPÍTULO VI 61

Experiencias y buenas prácticas en la docencia universitaria 61

6.1 Caracterización de prácticas docentes de referencia 62

6.2 Modelos de buenas prácticas 63

6.3 Experiencias exitosas en la docencia universitaria..... 64

6.4 Retos en la implementación de buenas prácticas..... 65

Conclusión..... 66

Semblanza de autores 77

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Retos y oportunidades de la docencia universitaria..... 13

Tabla 2 Comparación de roles en la enseñanza tradicional y en las metodologías actuales 23

Tabla 3 Beneficios pedagógicos de las metodologías en la educación universitaria..... 25

Tabla 4 Beneficios pedagógicos de las metodologías en la educación universitaria..... 38

Tabla 5 Relación entre competencias digitales del profesorado y metodologías 46

Tabla 6 Evaluación tradicional vs. evaluación digital en la educación universitaria..... 57

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Evolución de la educación superior: del modelo tradicional al ecosistema digital..... 6

Figura 2 *Retos actuales de la docencia universitaria*..... 14

Figura 3 Caracterización de roles de docentes y estudiantes..... 21

Figura 4 Beneficios pedagógicos de metodologías en la enseñanza universitaria..... 26

Figura 5 Competencias digitales docentes como eje de la innovación educativa. 37

Figura 6 Encuentro entre pedagogía y tecnología educativa 48

Figura 7 Retroalimentación inmediata y evaluación formativa..... 50

Figura 8 Buenas prácticas y futuro de la docencia universitaria 66

RESUMEN

La enseñanza universitaria vive un reajuste acelerado que redefine propósitos, métodos y evidencias del aprendizaje. Este libro ofrece un marco analítico y operativo para leer ese cambio y tomar decisiones pedagógicas fundadas en datos, con la mira puesta en una educación superior inclusiva, creativa y humanista.

Como hilo conductor, se organizan metodologías activas: clase invertida, trabajo cooperativo, gamificación y aprendizaje basado en proyectos, que desplazan el foco hacia la actividad intelectual del estudiante, enlazando teoría y práctica en productos verificables. A continuación, se precisan las competencias digitales docentes necesarias para diseñar, facilitar y evaluar experiencias de calidad, con atención a accesibilidad, ética del dato y registro sistemático de evidencias.

El punto de partida es el contexto: circulación global del conocimiento, transformación digital y expectativas crecientes de calidad, inclusión y sostenibilidad. A partir de ese diagnóstico, el libro propone rutas concretas para planificar la enseñanza, evaluar con criterios claros y sostener el desarrollo profesional del profesorado.

La atención no está en acumular herramientas, sino en criterios y saber pedagógico que transforman la manera de enseñar, evaluar y acompañar

al estudiantado. Cuando esas competencias se combinan con metodologías activas y participativas, la docencia gana aplicabilidad y compromiso; el alumnado, autonomía y creatividad.

El libro aborda también la evaluación digital: subraya la devolución inmediata, el seguimiento del progreso y el efecto sobre el compromiso, sin ocultar sus límites (brechas de acceso y necesidad de formación docente continua). Se logra como resultado un itinerario práctico que traduce la innovación en mejora sostenida del aprendizaje.

Se incluyen ejemplos aplicados (tareas, rúbricas breves, portafolios y evidencias de proceso) que muestran cómo la innovación pedagógica, respaldada por la dimensión humana del oficio docente, puede generar entornos de aprendizaje cercanos y eficaces.

Al final, este libro es más que un análisis. Es una invitación. Una oferta de una universidad imaginativa, una de formación siempre vital, dinámica, activa y en constante cambio donde la innovación tecnológica y la pedagogía se unen para servir a quienes más importan: los estudiantes y la sociedad.

ABSTRACT

University education is undergoing rapid change that is redefining the purposes, methods, and evidence of learning. This book offers an analytical and operational framework for understanding this change and making data-driven pedagogical decisions, with a view to inclusive, creative, and humanistic higher education.

The common thread is active methodologies: project-based learning (PBL), flipped classrooms, cooperative work, and gamification, which shift the focus to the student's intellectual activity, linking theory and practice in verifiable products. Next, the digital teaching skills needed to design, facilitate, and evaluate quality experiences are specified, with attention to accessibility, data ethics, and systematic recording of evidence.

The starting point is the context: global circulation of knowledge, digital transformation, and growing expectations for quality, inclusion, and sustainability. Based on this diagnosis, the book proposes specific routes for planning teaching, evaluating with clear criteria, and supporting the professional development of teachers.

Instead of just collecting tools, the focus is on pedagogical knowledge and criteria that change how students are taught, assessed, and supported.

Chamorro A., Chamorro F., Izquierdo A., Franco J., 2025

When these skills are combined with active and participatory methods, teaching becomes more relevant and engaging, and students become more independent and creative.

The book also addresses digital assessment: it emphasizes immediate feedback, progress monitoring, and the effect on commitment, without hiding its limitations (access gaps and the need for continuous teacher training). The result is a practical roadmap for translating innovation into sustained improvement in learning.

It includes applied examples (assignments, brief rubrics, portfolios, and evidence of process) that show how pedagogical innovation, supported by the human dimension of the teaching profession, can create accessible and effective learning environments.

Ultimately, this book invites educators, researchers, and policymakers to rethink university teaching as a humanized, participatory, and transformative process in which technology and pedagogy converge to empower students and contribute to social progress.

PRÓLOGO

La universidad constantemente ha sido un lugar de encuentro de sueños, desafíos y anhelos de cambio social. En sus aulas se forman especialistas, pero también ciudadanos con capacidades para soñar y construir un futuro diferente.

Hoy más que nunca este objetivo se enfrenta a un mundo complejo: la mundialización, la transformación digital acelerada y las nuevas exigencias del siglo XXI necesitan una enseñanza que forme individuos independientes, críticos e innovadores. Aquí se abordan los desafíos actuales de la educación superior, pero especialmente se proponen instrumentos para dar respuestas creativas a las necesidades de aprendices y maestros en permanente transformación.

Este libro parte de una convicción: la docencia universitaria requiere replantearse con rigor y propósito. No ofrece fórmulas cerradas; propone criterios de decisión y ejemplos prácticos para revisar el currículum, elegir metodologías activas, integrar la evaluación, incluida la mediada por tecnologías, y fortalecer las competencias digitales docentes que sostienen estos cambios.

Concebimos la labor docente como arquitectura de experiencias de aprendizaje. No se limita a exponer contenidos: diseña condiciones,

Chamorro A., Chamorro F., Izquierdo A., Franco J., 2025

delimita problemas pertinentes, organiza tiempos y recursos, acompaña procesos y cuida la dimensión humana de toda práctica educativa.

Por tal razón, este libro pone el acento en decisiones concretas y verificables: qué tareas tienen sentido y para quién, qué evidencias mostrarán el logro y con qué criterios serán valoradas, cómo y cuándo ofrecer retroalimentación que impulse el progreso, y qué apoyos y condiciones de accesibilidad garantizan participación y bienestar académico.

En suma, es una invitación a traducir propósitos en práctica y a sostener cambios que hagan de la universidad un espacio abierto, equitativo y creativo.

INTRODUCCIÓN

La educación superior está transformándose. Durante siglos, la universidad custodió y produjo saber. Hoy su encargo se amplía: formar profesionales capaces de deliberar y actuar en escenarios inciertos, interdependientes y cada vez más automatizados, tomando decisiones con evidencia, criterio y responsabilidad pública.

Este libro describe ese panorama y propone un plan de trabajo: identifica los retos de la docencia en educación superior, contrasta posibilidades y límites de diversas metodologías activas y concreta las competencias digitales del profesorado que sostienen prácticas pertinentes: curación de fuentes, diseño de tareas con propósito, uso ético de datos y registro trazable de evidencias.

La propuesta es replantear la enseñanza: abrirla a la colaboración, apostar por diseños auténticos y asumir el pensamiento crítico como criterio de calidad. Con esa clave se aborda la evaluación mediada por tecnologías, atendiendo tanto a sus posibilidades (seguimiento del progreso, retroalimentación oportuna, trazabilidad) como a sus desafíos: brechas de acceso, exigencias éticas y gestión de la sobrecarga informativa.

El texto incluye ejemplos concretos (casos, rúbricas breves, portafolios con iteraciones, sesiones de *feedback*) que muestran cómo un enfoque innovador convierte el aula en espacio participativo y de atención a las personas, capaz de transformar la experiencia de aprender.

No se ofrece una receta infalible: se proponen criterios de decisión, preguntas guía e instrumentos ligeros para que cada docente adapte las propuestas a su contexto y documente mejoras que perduren. La tecnología se entiende como vehículo, nunca como fin; lo central es el diseño pedagógico y el acompañamiento.

En consecuencia, cada estudiante puede llegar a reconocerse como protagonista del aprendizaje, y su profesorado como diseñador y facilitador que crea condiciones para que ese protagonismo sea posible sin reproducir patrones heredados que ya no responden a las necesidades actuales.

Aquí extendemos una invitación a pensar, sentir, reinventar la enseñanza desde la colectividad, a motivar a los profesores a reinventar su trabajo diario, a redescubrir el poder de la educación y a soñar con una universidad del siglo XXI que, además de facilitar el acceso a conocimientos, forme personas con capacidades para la transformación de sus realidades. Este libro pretende aportar instrumentos, reflexiones y ejemplos que inspiren.

Chamorro A., Chamorro F., Izquierdo A., Franco J., 2025

CAPÍTULO I

Contexto y retos actuales de la docencia universitaria



1.1 La universidad del siglo XXI

Actualmente se reconocen cambios radiales en la enseñanza superior, que deja de lado la práctica tradicional, donde el docente es dueño absoluto del saber y sus aprendices, portavoces de definiciones técnicas impartidas por el capacitador, limitando así razonamientos críticos y soluciones alternativas. Por ende, la educación superior vivencia una revolución.

El proceso de transición de una sociedad industrial a la digital ha modificado no solo las habilidades que se exigen a los nuevos profesionales, sino también el modo en que las universidades deben enseñar y evaluar. En este ámbito, la enseñanza universitaria necesita superar un modelo transmisor de conocimientos para avanzar hacia un modelo de autonomía, pensamiento calificador y aprender a aprender (Vázquez et al., 2024).

Este cambio de paradigma no es solo tecnológico, sino que transforma la naturaleza del trabajo docente. El fenómeno que sufrió el mundo entero con la COVID-19 demandó la implementación acelerada de modelos presenciales y virtuales (híbridos) que brindan flexibilidad y acceso. Pero estos han revelado brechas de acceso a los recursos tecnológicos, obstáculos para la adaptación de docentes a nuevas estrategias y la necesidad de formación permanente (Guadalupe et al., 2025).

Hoy, los retos de la docencia universitaria pueden resumirse en tres grandes ejes:

1. **La adaptación pedagógica.** Si bien la exposición magistral conserva utilidad en momentos puntuales, por ejemplo, para introducir marcos conceptuales o sintetizar hallazgos, resulta insuficiente para atender las necesidades de estudiantes que han de asumir roles activos durante la construcción de sus aprendizajes. Experiencias con métodos como ABP, clase invertida o gamificación demuestran que la intervención del discípulo aumenta su motivación y favorece un aprendizaje significativo (Vázquez et al., 2024).
2. **Las competencias digitales docentes.** No basta con saber manipular herramientas tecnológicas; se trata de usarlas para enriquecer el aprendizaje, personificar enseñanzas y generar espacios de interacciones en ambientes mixtos. Las investigaciones en universidades ecuatorianas muestran que los profesores requieren sustento institucional y capacitación continua para satisfacer estas exigencias (Guadalupe et al., 2025).
3. **La inclusión y la diversidad.** El siglo XXI necesita también desarrollar universidades más empáticas y justas a la diversidad cultural, social y funcional del estudiantado. En esta línea, la

Chamorro A., Chamorro F., Izquierdo A., Franco J., 2025

capacitación en inclusión deviene elemento esencial que asegure acceder a una formación de calidad. La literatura actual propone integrar las TIC y la IA como medios de personalización para dar respuesta a la singularidad de cada estudiante y sembrar entornos más recíprocos y sostenibles. (Crespo et al., 2024).

Después de analizar estos tres retos de la educación superior se puede concluir que la universidad no solo debe preocuparse por impartir conocimientos clásicos y conceptuales, sino por formar ciudadanos con modales que estén al servicio de la ciudad, que sepan desenvolverse en situaciones difíciles y utilizar la tecnología de forma correcta y adecuada. Este reto interpela directamente a los docentes, hoy más que nunca llamados a reinventarse como mediadores del aprendizaje en un contexto dominado por la innovación y la incertidumbre.

1.2 Del modelo tradicional al ecosistema digital

La transformación de la universidad impacta no solo la forma de entregar conocimientos, sino también la forma de diseñar carreras, capacitar a profesores y desarrollar competencias en el estudiantado. Ya no puede basarse la educación en la memorización, sino en “aprender a aprender”, a pensar críticamente y a trabajar en equipos multidisciplinares para afrontar un futuro de reciclaje y traslado laboral continuo (Vázquez et al., 2024).

Chamorro A., Chamorro F., Izquierdo A., Franco J., 2025

En este sentido, los métodos pedagógicos basados únicamente en la transmisión de contenidos han perdido protagonismo, pues resultan insuficientes al enfrentar los desafíos actuales de la sociedad. Como sostienen Vázquez et al. (2024), las universidades han de educar no solo en conocimientos disciplinares, sino también en competencias integrales como la colaboración, la comunicación y el aprendizaje autónomo, necesarias para moverse en entornos inciertos.

El avance tecnológico es tan rápido que lo que se aprende hoy puede quedar obsoleto en pocos años. Esto exige que la educación superior piense en un proceso continuo de formación, es decir, una actualización constante que acompañe al profesional durante toda su vida laboral. Este contexto transforma al profesor en algo más que un proveedor de información; es un mediador de aprendizajes, que ayuda a los estudiantes a usar la tecnología de forma inteligente y a manejar información compleja y cambiante (Ruiz, 2024).

La evidencia reciente sugiere que la universidad funcione como una arquitectura abierta de aprendizaje, conectada y flexible en su organización de tiempos, espacios y recursos. Este ecosistema incluye el aprovechamiento de competencias y herramientas digitales, así como la integración de nuevas metodologías educativas y el rediseño de estructuras organizacionales.

La hibridez (mezcla de presencialidad y virtualidad) se ha posicionado como un modelo que extiende las oportunidades de acceso y enseñanza, siempre y cuando vaya acompañado de políticas de soporte docente y de inversión en infraestructura tecnológica (Castro et al., 2023).

Esta migración hacia un entorno digital implica también la transformación de los contenidos curriculares. Ya no es suficiente formar profesionales para mercados locales. Ahora las universidades deben formarse con perspectiva global, competencias tecnológicas, conciencia ética y social. Como indican Briones (2025) y Rodríguez et al. (2024), los programas educativos deben adaptarse a las necesidades de flexibilidad, innovación y pertinencia que exige la sociedad del conocimiento.

En suma, el devenir histórico de la educación en el nivel superior redefine a la universidad como un amplio espacio de construcción colectiva de conocimientos. Este nuevo modelo necesita maestros innovadores, acompañantes, transformadores y alumnos que se adapten a contextos de cambio constante (figura 1).



Figura 1 Evolución de la educación superior: del modelo tradicional al ecosistema digital.

El esquema anterior muestra el desplazamiento de la enseñanza universitaria desde la memorización y la transmisión unidireccional hacia un ecosistema digital flexible y global. Este giro exige integrar metodologías activas, recursos tecnológicos y modalidades híbridas que fortalezcan la autonomía y la colaboración entre estudiantes, al mismo tiempo que ocurre la actualización continua de saberes.

1.3 Impacto de la globalización, la digitalización y la sociedad del conocimiento

El fenómeno de la globalización ha trastocado de manera sustantiva el papel de la universidad, que opera hoy en un espacio de interdependencia científica y cultural. En consecuencia, las universidades deben articular

respuestas que integren anclaje territorial y proyección internacional, atendiendo problemas que exceden las fronteras nacionales (crisis climática, dinámicas migratorias, brechas de equidad y transformaciones tecnológicas).

En esa dirección, Vázquez et al. (2024) subrayan la necesidad de preparar profesionales que actúen en contextos de disrupción, interpreten evidencia situada y cocreen soluciones con impacto comprobable en múltiples áreas del conocimiento. Ello se corresponde con las demandas de una sociedad donde generar, hacer circular y utilizar la información es un factor táctico para el desarrollo sostenible.

Significa entonces que la institución educativa ya no es un espacio exclusivo de enseñanza, sino de creación, investigación y divulgación del conocimiento. Ahora se busca formar alumnos calificados, analíticos, digitales y éticos, aptos de manejar datos en entornos cibernéticos complejos y aplicarla en la toma de decisiones responsables (Ruiz, 2024).

La digitalización ha acelerado este proceso. La crisis mundial provocada por la COVID-19 forzó a las universidades a adoptar con rapidez modelos híbridos presenciales y en línea. Si bien esto amplió la cobertura, también dejó en evidencia desigualdades de acceso a dispositivos, conectividad y capacitación docente.

Estudios recientes en Ecuador evidencian que la hibridez representa un cambio paradigmático en la enseñanza universitaria: más que una adaptación circunstancial es una modalidad con potencial para convertirse en la regla, siempre y cuando se asegure el apoyo institucional y el claustro mejore sus competencias digitales (Castro et al., 2023).

Asimismo, estudios latinoamericanos señalan cómo la transformación digital implica una mayor incorporación de tecnologías, a la par de la reestructurar las prácticas pedagógicas. El éxito de los entornos híbridos pasa por la habilidad del claustro para incorporar estrategias validas por el compromiso de las instituciones para invertir en recursos y disminuir las barreras de acceso (Rodríguez et al., 2024; Briones, 2025).

En este marco, la mundialización y la sociedad del conocimiento interpelan a la universidad con una doble misión: formar ciudadanos capaces de moverse en un mundo interdependiente y asegurar la equidad educativa en los territorios locales, donde aún persisten desigualdades sociales y tecnológicas.

Como indican Palacios et al. (2024), las modalidades híbridas y digitales pueden mejorar el desempeño académico y democratizar oportunidades, pero su efectividad depende de políticas educativas que garanticen

desarrollo profesional docente, apoyos al estudiantado, conectividad e infraestructura, así como criterios claros de evaluación y seguimiento.

En consecuencia, la globalización y la modernización han redefinido la misión universitaria. La institución no puede limitarse a replicar prácticas tradicionales; necesita configurarse como un entorno flexible y equitativo, capaz de innovar en metodologías, asegurar la participación de todos y formar estudiantes preparados para un escenario cada vez más interconectado y digitalizado.

1.4 Retos actuales de la docencia universitaria: calidad, inclusión, innovación y sostenibilidad

El contexto de aprendizajes universitarios constituye un entramado con múltiples desafíos que exigen replantear el oficio docente. Para focalizar la mejora, este libro los organiza en cuatro frentes: calidad, inclusión, innovación y sostenibilidad. Cada frente se convierte en decisiones verificables: cómo diseñar actividades y apoyos, con qué criterios y evidencias valorar el logro y qué rutinas de seguimiento usar para comprobar el efecto de los cambios.

I. Calidad educativa

Hablar de calidad no es “terminar el temario”, sino diseñar y acompañar experiencias en las que el estudiantado aplica lo aprendido, contrasta fuentes con criterio y produce evidencias claras de desempeño. El acento se traslada al desarrollo de competencias, al razonamiento analítico y reflexivo y a la competencia digital necesaria para actuar en contextos diversos.

Vázquez et al. (2024) sostienen que la docencia debe pasar del acopio de información a aprender con autonomía y juicio propio; ese giro fortalece la autorregulación y mejora la capacidad de adaptación profesional.

II. Inclusión

La inclusión se decide en la fase de diseño, no como remiendo final. Supone anticipar obstáculos y ofrecer alternativas de acceso, representación y expresión (formatos y tiempos flexibles, recursos multimodales y distintas vías de producción). Además, exige dejar constancia de los ajustes razonables, siempre vinculados a la barrera observada, sin rebajar los criterios de logro.

Para sostener este enfoque, el profesorado necesita formación específica en diversidad funcional, neurodiversidad y competencia intercultural.

Chamorro A., Chamorro F., Izquierdo A., Franco J., 2025

Las tecnologías actúan como palanca de apoyo: habilitan recursos de accesibilidad (subtítulos, lectores de pantalla, contraste, alternativas textuales) y mecanismos de participación sincrónicos y asincrónicos que amplían la voz del estudiantado y favorecen su participación activa.

En América Latina, aunque los marcos legales han avanzado, persisten obstáculos institucionales, déficits de recursos y una brecha entre la norma y la práctica cotidiana (Crespo et al., 2024).

III. Innovación pedagógica

Innovar no es incorporar herramientas por novedad, sino mejorar la experiencia de aprendizaje mediante cambios intencionales y evaluables. Funciona bajo cuatro criterios: pertinencia (responder a necesidades reales), evidencia (tomar decisiones a partir de datos), inclusión (remover barreras sin bajar estándares) y sostenibilidad (procesos sostenibles).

En la práctica, se traduce en ciclos breves de diseñar–probar–analizar–ajustar, integrando metodologías activas, evaluación auténtica y apoyos digitales que aumenten el rendimiento y la participación.

La enseñanza híbrida nos ha demostrado que el uso de herramientas siempre debe ir asociado a métodos significativos (aprendizaje basado en proyectos, aula invertida, gamificación, etc.). Estos enfoques motivan y

atraen al estudiante, pero su aplicación efectiva requiere la formación continua del profesorado.

Investigaciones recientes indican que el modelo híbrido es tan efectivo como lo sean sus profesores para moldear sus prácticas y la institución para apoyarlos con infraestructura y capacitación (Rodríguez et al., 2024; Briones, 2025).

La innovación trae consigo obstáculos. La sobrecarga burocrática, la escasez de tiempos para el diseño, y la falta de acompañamiento pedagógico y técnico desalientan al profesorado e impiden incorporar estrategias nuevas. Como advierten Palacios et al. (2024), la innovación solo perdura cuando existen políticas específicas de apoyo a la docencia, con recursos, formación continua e incentivos claros.

IV. Sostenibilidad

En el siglo XXI, la universidad ha de asumir el principio de sostenibilidad social y ambiental como criterio transversal de su misión y de sus prácticas. No se resuelve con sumar una asignatura o un bloque temático: exige formar personas con criterio, conciencia socioambiental y compromiso ético, e incorporar estos principios al diseño curricular, la evaluación y la gestión institucional.

Al respecto advierte Ruiz (2024) que la transformación digital solo conserva su relevancia pública si se conduce desde un enfoque humanista que proteja la justicia educativa y evite la ampliación de brechas. En términos operativos, esto implica garantizar accesibilidad, cuidar la gobernanza de datos, promover compras y uso de recursos responsables y vincular la formación con proyectos de impacto local.

Los retos actuales expresan la fricción entre herencia y novedad. El profesorado ha de articular innovación con inclusión, calidad con equidad y tecnología con sostenibilidad (tabla 1). Para hacerlo viable se requieren itinerarios de desarrollo profesional, tiempos reales para el diseño y la revisión, y respaldo institucional estable (infraestructura, asesoría pedagógica y reconocimiento del trabajo).

Tabla 1 Retos y oportunidades de la docencia universitaria

Dimensión	Retos principales	Oportunidades asociadas
Calidad	Superar la enseñanza memorística; necesidad de formación por competencias; rápida obsolescencia del conocimiento (Vázquez et al., 2024).	Diseñar experiencias significativas; fomentar pensamiento crítico y autonomía; aprendizaje continuo.
Inclusión	Brechas sociales y digitales; escasa preparación docente en diversidad y educación inclusiva (Crespo et al., 2024).	Promover equidad educativa; uso de TIC para accesibilidad; reconocimiento de la diversidad cultural y funcional.
Innovación	Resistencia docente a técnicas; sobrecarga administrativa;	Integración de metodologías; hibridez como modelo

	limitaciones de infraestructura (Rodríguez et al., 2024).	flexible; fortalecimiento de la motivación estudiantil.
Sostenibilidad	Débil incorporación de valores éticos y sociales en la formación; falta de transversalidad en contenidos (Ruiz, 2024).	Formación de ciudadanos críticos; inclusión del desarrollo sostenible como eje de la educación.

Se puede observar que la tabla 1 representa retos y oportunidades para transformar la docencia universitaria. La calidad, la inclusión, la innovación y la sostenibilidad no deben entenderse como exigencias aisladas, sino como dimensiones interdependientes que, en conjunto, delinean el futuro (figura 2).



Figura 2 Retos actuales de la docencia universitaria.

Se pueden notar en la figura los desafíos contemporáneos de la educación superior. La excelencia educativa necesita aprendizajes ejemplificadores

y orientados a competencias; la inclusión implica atender a la diversidad cultural, social, funcional del estudiantado; la innovación recupera metodologías y procesos; la sustentabilidad compromete a las universidades con la formación de individuos analíticos y responsables.

Estos cuatro ejes representan dimensiones interrelacionadas que marcan el futuro de la docencia universitaria. De esta manera, los profesores no solo son agentes de cambio educativo, sino también de cambios sociales y culturales, que pueden orientar a sus estudiantes en la construcción de conocimientos relevantes, críticos y humanistas.

Tal perspectiva holística es la base sobre la cual se construyen los siguientes capítulos, que abordan metodologías dinámicas, competencias en línea y experiencias novedosas para transformar la enseñanza.

Conclusión

A nivel global, la educación superior se encuentra inmersa en un proceso de transformación. La transición a la sociedad digital ha cambiado los cimientos de la enseñanza y el contexto universitario debe reinventarse. Ya no es suficiente informar; la universidad debe formar especialistas críticos, autónomos y aptos para aprender a aprender en un mundo donde el entendimiento envejece con rapidez (Vázquez et al., 2024).

Tanto la circulación mundial de información y la centralidad del conocimiento han redefinido la enseñanza superior. En ese contexto, modelos híbridos y procesos de digitalización abren oportunidades para ampliar el acceso y variar las formas de aprender; sin embargo, hacen visibles desigualdades persistentes que deben abordarse mediante políticas de inclusión y desarrollo sistemático de competencias docentes (Castro et al., 2023; Ruiz, 2024).

En síntesis, existen cuatro desafíos actuales para la universidad: garantizar la calidad de los aprendizajes, asegurar la inclusión, promover la innovación pedagógica y aportar a la sostenibilidad institucional y social. Afrontarlos demanda del profesorado, no solo dominio técnico y digital, sino también criterios éticos y sensibilidad social para formar personas que intervengan de manera responsable y transformadora en su realidad (Crespo et al., 2024; Palacios et al., 2024).

No es posible continuar aplicando los modelos del pasado. El porvenir de la universidad está en manos de los educadores como mediadores del aprendizaje, integrando enfoques activos, tecnologías emergentes y métodos inclusivos con equidad y responsabilidad social. El reto es enorme, pero también la oportunidad de forjar una educación superior más relevante, innovadora y humanista, que puedan satisfacer las necesidades de un mundo que se transforma constantemente.

CAPÍTULO II

Fundamentos de las metodologías actuales en la enseñanza universitaria



2.1 Concepto y principios de las metodologías actuales

Estas metodologías son un conjunto de métodos didácticos que intentan mover el centro de la enseñanza desde la clase magistral del profesor hacia el estudiante como constructor de su aprendizaje. Más que un receptor, el estudiante es actor de su aprendizaje, al participar en procesos de estudio, reflexión, discusión, solución de problemas y creación de conocimientos (Espinosa et al., 2024).

La base de estas técnicas en el aprendizaje consiste en la participación del estudiante, que colabora reflexivamente, relacionando los contenidos con sus conocimientos previos y con situaciones concretas que le resultan significativas. Como indican Paguay et al. (2022), este tipo de aprendizaje involucra la participación permanente, el aprendizaje conjunto y la consolidación de la comunicación, la originalidad, la innovación y el pensamiento crítico (habilidades blandas).

Una parte de los fundamentos de las estrategias modernas y tecnológicas es el papel protagónico del estudiante. Implica que la instrucción no se diseña para transmitir información, sino para generar experiencias de estudio que desarrollen la independencia, la motivación intrínseca y la habilidad de autoevaluación.

El empleo de metodologías responde a las necesidades actuales: formar profesionales que no vistan trajes negros exclusivos, sino que sean flexibles a nuevos contextos, que trabajen en equipos multidisciplinarios y que resuelvan conflictos difíciles de una forma creativa. Así, los que se convierten en facilitadores del aprendizaje, en suministradores de herramientas y orientadores para que cada estudiante tome decisiones sobre su propio aprendizaje (Carlín et al., 2025).

Como sostienen Espinosa et al. (2024), esta clase de estrategias ejecutivas potencian la habilidad de aplicar lo aprendido a la vida real, ¡clave para el mundo laboral! Y entonces, como un principio universal, ocurre la articulación entre técnicas y compromiso social.

En concordancia, la extensión universitaria deviene un canal para que grupos de estudiantes trabajen en proyectos que beneficien a sus comunidades. De esta manera, el aprendizaje con enfoque innovador llega a aplicarse como herramienta de transformación social (Carlín et al., 2025).

En síntesis, las metodologías actuales se sustentan en cuatro principios esenciales:

1. **Centralidad del estudiante** inmerso en el proceso de aprendizaje.

2. **Participación y colaborativa** como medio para adquirir aprendizajes significativos.
3. **Construcción de competencias transversales**, necesarias para el desempeño profesional y social.
4. **Vinculación con la realidad social**, que otorga sentido y pertinencia a la formación universitaria.

Estos principios convierten a las técnicas novedosas en un pilar de la educación superior contemporánea, al responder tanto a aquellas necesidades individuales del estudiantado como a desafíos globales que enfrenta la universidad en su rol social.

2.2 Roles del docente y el estudiante

La integración de metodologías activas en la educación universitaria implica transformar los roles tradicionales. Ya no se concibe al profesor como proveedor absoluto de información, sino que guía el aprendizaje, diseña actividades, fomenta la participación, la discusión y la reflexión. Como indican Fernández et al. (2020), en este nuevo modelo el facilitador se convierte en funcionario mediador, quien orienta y acompaña al alumno en la construcción de conocimientos propios y contextualizados (figura 3).

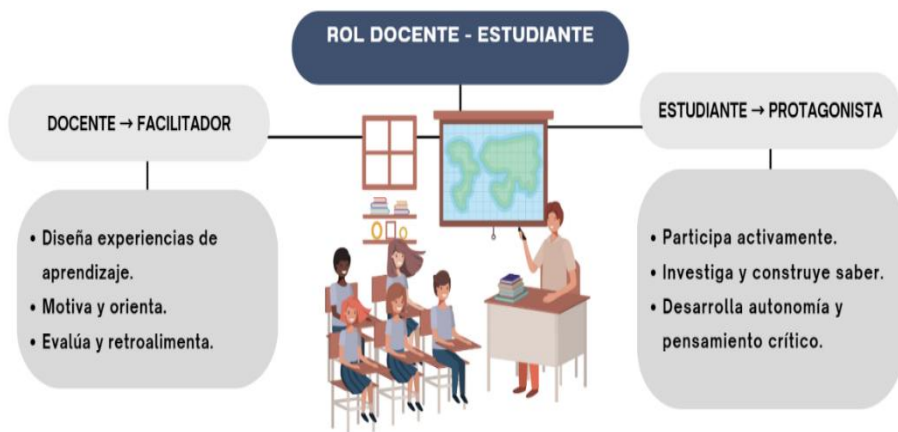


Figura 3 Caracterización de roles de docentes y estudiantes.

La Figura 3 representa las interacciones docentes-estudiantes, se analiza cómo un alumno deja de ser receptor indiferente y asume una participación dinámica en la adquisición de aprendizajes significativos. Este debe hacerse responsable, autónomo y colaborar en proyectos sociales.

Sostienen Mora et al. (2024) que el estudiante asume el papel central de su aprendizaje: analiza, toma decisiones y traslada lo aprendido a contextos reales, con momentos de reflexión guiada que consolidan los modos de comprender y la transferencia de saberes.

Como parte de ese contexto, las innovaciones pedagógicas y tecnológicas habilitan un proceso formativo recíproco entre docente y alumnado. De acuerdo con Lara y Gómez (2020), dichas estrategias favorecen una colaboración bidireccional entre pares, fortalecen la reflexión crítica y mejoran la capacidad de resolver problemas cuando cambia alguna condición del entorno.

Ahora bien, incorporar estas innovaciones exige compromiso institucional: desarrollo profesional del profesorado, acompañamiento instructivo y gestión del cambio para superar resistencias. Silva y Maturana (2017) proponen una familiarización progresiva con estas metodologías (de la exploración al pilotaje y la consolidación), pues su éxito depende tanto de la preparación docente como de la predisposición del estudiantado a asumir mayor autonomía.

Por otro lado, estudios recientes evidencian que cuando los estudiantes son quienes llevan este rol activo logran no solo mayor apropiación de contenidos, sino también la consolidación de destrezas transversales, entre ellas, creatividad, comunicación y colaboración (Pezoa & Mercado, 2020; Fernández et al., 2020).

Asimismo, la extensión universitaria, incorporando metodologías permite que docentes y estudiantes interactúen con la sociedad,

construyendo aprendizajes con repercusión social y cultural (Carlín et al., 2025).

En resumen, el profesor como guía y el alumno como actor principal son los pilares de procesos de aprendizaje enfocados a fomentar la autonomía, el pensamiento crítico y el compromiso social. Esta transformación de roles no solo enriquece la enseñanza universitaria, sino que la transforma en una vivencia más significativa y relevante para los desafíos del siglo XXI.

A continuación, la tabla 2 resume las diferencias entre los roles clásico y los nuevos técnicos en tendencia.

Tabla 2 Comparación de roles en la enseñanza tradicional y en las metodologías actuales

Aspecto	Rol tradicional (enseñanza magistral)	Rol en metodologías actuales (enseñanza centrada en el estudiante)
Docente	Transmisor de información; figura central del aula.	Facilitador, mediador y guía del proceso de aprendizaje.
Estudiante	Receptor pasivo de contenidos.	Protagonista y agente activo en la construcción de conocimientos.
Método de enseñanza	Exposición magistral, memorización y repetición.	Aprendizaje colaborativo, resolución de problemas, debates, proyectos.
Evaluación	Predominantemente sumativa, centrada en exámenes.	Evaluación formativa, autoevaluación y coevaluación.

Interacción	Unidireccional: docente → estudiante.	Bidireccional y dinámica: docente ↔ estudiante, estudiante ↔ estudiante.
Competencias	Enfoque en adquisición de conocimientos disciplinares.	Desarrollo de competencias transversales: crítica, ingenio, comunicación, colaboración.

En la tabla 2 se señalan las metodologías actuales que transforman el aula de la universidad de un espacio interactivo, colaborativo y de construcción conjunta del conocimiento. Este cambio no devalúa la figura del profesor, sino que la redefine: de mero transmisor de información a guía de vivencias de aprendizaje.

Asimismo, se convierte el estudiante en un agente con autonomía, encargado del propio aprendizaje, lo que impacta en su desempeño y lo prepara para situaciones complejas y cambiantes del mundo laboral. Es aquí donde la negociación de roles se torna en uno de los engranajes para que las técnicas dinámicas en la educación superior sean exitosas.

2.3 Beneficios pedagógicos de las metodologías modernas

El uso de diversas metodologías ha demostrado mejorar la motivación del estudiantado y la calidad de sus aprendizajes. A diferencia de los modelos convencionales basados en la retención de datos, estas metodologías favorecen la participación, el esfuerzo y el desarrollo de competencias globales necesarias para el ejercicio profesional.

Varias investigaciones indican que los estudiantes involucrados en actividades académicas aprenden de manera más efectiva, a la par que adquieren habilidades para enfrentar retos, aplicar la creatividad y la lógica con sentido crítico (Espinosa et al., 2024; Paguay et al., 2022).

Además, cuando estas metodologías se ligan con la extensión universitaria, fortalecen la responsabilidad colectiva y la capacidad de los futuros expertos para transformar su entorno (Carlín et al., 2025). Antes de detallar los beneficios más relevantes, la siguiente tabla sintetiza los principales aportes pedagógicos de las metodologías modernas frente a la enseñanza tradicional.

El análisis de la tabla 3 y la figura 4 permite afirmar que los resultados positivos de las técnicas propuestas no se quedan en el ámbito académico, sino que llegan a formar al estudiante en su totalidad y en su capacidad de transformar el mundo. La involucración, la independencia y la aplicabilidad hacen que el aprendizaje sea más significativo y duradero.

Tabla 3 *Beneficios pedagógicos de las metodologías en la educación universitaria*

Beneficio	Descripción	Autores
Mayor motivación y compromiso	Los estudiantes forman parte de y muestran mayor interés en el proceso formativo.	Espinosa et al. (2024); Paguay et al. (2022)
Desarrollo de competencias clave	Favorecen el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la innovación y el trabajo en equipo.	Espinosa et al. (2024)

Aprendizaje significativo y duradero	Nexo teórico-práctico que genera comprensión profunda y aplicable.	Paguay et al. (2022)
Autonomía y responsabilidad	Los estudiantes asumen roles activos en su aprendizaje y mejoran las habilidades de autogestión.	Carlín et al. (2025)
Impacto social	La vinculación con proyectos comunitarios refuerza la pertinencia social de la formación.	Carlín et al. (2025)

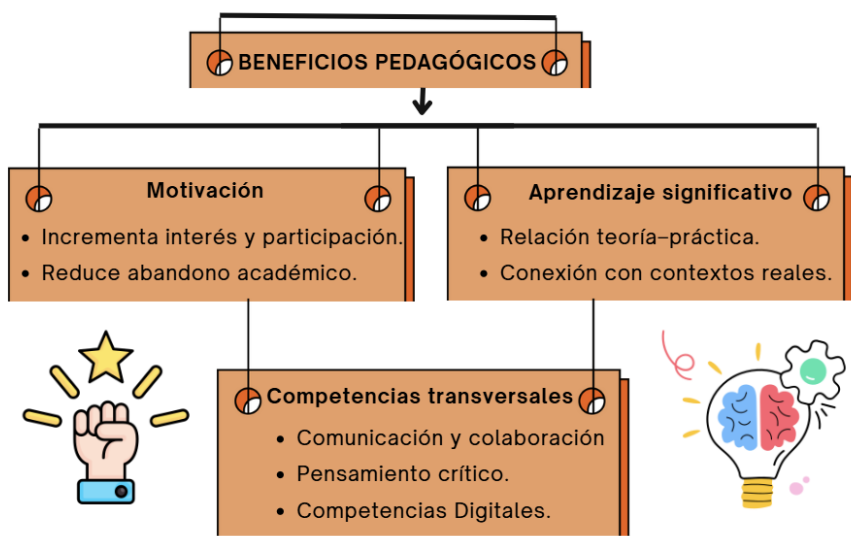


Figura 4 Beneficios pedagógicos de metodologías en la enseñanza universitaria.

Se puede notar que las técnicas estratégicas aportan más que la enseñanza tradicional. Entre sus ventajas se encuentra el incremento de la motivación estudiantil, la adquisición de habilidades (inventiva, comunicación, resolución de problemas), así como la consolidación de

aprendizajes valiosos y perdurables. Además, desarrollan la autonomía, la obligación y la conexión del estudiante con la sociedad, hacen del aula un espacio activo.

De igual modo, estas metodologías apoyan la preparación para enfrentar las demandas profesionales en este siglo: incertidumbre, innovación permanente, competencias transversales. Por lo tanto, su aplicación tiene un carácter estratégico al fortalecer tanto la calidad como la relevancia de la enseñanza universitaria en contextos globalizados y en constante evolución.

2.4 Ejemplo práctico: El aula invertida en la formación universitaria

Un ejemplo de los bienes pedagógicos de las sistemáticas dinámicas en el uso del aula de clase en asignaturas universitarias como ciencias sociales y de la salud. Al asumir este modelo, los alumnos primero aprenden en casa los contenidos teóricos a través de videos, lecturas en línea o materiales interactivos, para luego dedicar el tiempo de clase a resolver problemas, discutirlos y aplicar conocimientos.

Según González y Abad (2020), esta estrategia favorece el aprendizaje autónomo, ya que el estudiante trabaja a su propio ritmo fuera del aula, a la vez que fomenta la implicación en el espacio presencial o virtual, en el

cual el profesor pasa a ser una guía en actividades colaborativas y discusiones reflexivas.

Los reportes de estas experiencias muestran incrementos en el desempeño académico, mayor implicación del estudiantado y avances sostenidos en análisis y síntesis. Al mismo tiempo, se fortalecen competencias transversales (comunicación eficaz, coordinación de equipos, gestión del tiempo y resolución de conflictos) consideradas claves para la empleabilidad actual (Espinosa & Ávalos, 2024; Paguay et al., 2022).

En conjunto, los hallazgos sugieren que las metodologías dinámicas no solo actualizan la técnica de aula; reorientan la educación superior hacia un proceso participativo y con mayor autonomía, centrado en problemas auténticos y en el vínculo activo con las necesidades del entorno.

Cuando se integran enfoques como aula invertida y aprendizaje basado en proyecto, se rediseñan tiempos y tareas (preparación previa, trabajo aplicado en clase, productos verificables) y con ello mejoran los resultados y se prepara al alumnado para los retos sociales y laborales contemporáneos.

2.5 Principales metodologías en la educación superior

Las metodologías presentadas comparten una idea central: cada estudiante interviene como agente activo durante el aprendizaje. Además, proponen tareas con propósito claro, espacios de interacción significativa y evidencias verificables del desempeño.

Con similar impacto (documentado por diversos estudios), los enfoques metodológicos del aprendizaje basado en proyectos y del aula invertida han servido para aumentar de la motivación, favorecer la autonomía y consolidar competencias transferibles y de proyección global en estudiantes universitarios, preparando a los futuros profesionales frente a los retos actuales.

En las secciones siguientes se describen los métodos clave utilizados en la docencia universitaria, junto con decisiones de diseño, tipos de evidencia y criterios de evaluación que facilitan su adaptación a distintos contextos y asignaturas.

2.5.1 Salida: aprendizaje basado en proyectos

Conocido por las siglas ABP, este tipo método de aprendizaje prioriza la realización de proyectos con propósito. El estudiantado delimita un problema, planifica el trabajo, investiga fuentes, toma decisiones y

produce artefactos (informes, prototipos, presentaciones) que integran teoría y práctica.

Tal proceso (en equipos con roles rotativos, hitos intermedios y retroalimentación por criterios) fortalece capacidades de gestión, coordinación y comunicación y tiende puentes entre universidad y entorno mediante encargos reales o simulaciones verosímiles (Paguay et al., 2022).

2.5.2 Salida: aula invertida

En el aula invertida, la preparación teórica ocurre antes del encuentro sincrónico mediante microcontenidos en línea (lecturas breves, videos, podcasts) acompañados de preguntas de verificación o mini-tareas. El tiempo de clase se reserva para actividades de alto valor cognitivo: resolución de problemas, discusión guiada, aplicación a casos y retroalimentación a partir de criterios.

Un diseño eficaz combina guías de estudio con objetivos explícitos, chequeo de entrada (quizzes diagnósticos o preguntas detonantes), trabajo en equipos con roles rotativos y productos intermedios, y un cierre con síntesis y próximos pasos.

La evidencia empírica reporta mejoras en la interacción, así como en habilidades de análisis, síntesis y pensamiento crítico cuando se emplean

materiales de calidad y criterios transparentes de desempeño (González y Abad, 2020).

2.5.3 Gamificación y aprendizaje basado en retos

El método de gamificación no supone “jugar” en clase, sino diseñar experiencias con metas claras, reglas explícitas, retroalimentación inmediata y progresión visible (niveles, logros, misiones) para sostener el esfuerzo en tareas exigentes. Suele favorecer la participación y la perseverancia en actividades de mayor complejidad (Espinosa et al., 2024).

Mientras que el aprendizaje basado en retos plantea situaciones problemáticas contextualizadas (sociales, profesionales o comunitarias) que exigen indagación, toma de decisiones y elaboración de productos entregables públicos (informes, prototipos, campañas, presentaciones). Esta lógica conecta el aula con el entorno y favorece la colaboración, la creatividad y la transferencia a contextos reales (Carlín et al., 2025).

2.5.4 Aprendizaje colaborativo y cooperativo

Como otra vertiente metodológica, el aprendizaje colaborativo tiene como base la interacción entre pares como motor de construcción de conocimiento: compartir ideas, contrastar argumentos y coelaborar productos. La evidencia reporta mejoras en la comunicación eficaz, el desarrollo de la empatía y el sentido de corresponsabilidad, habilidades Chamorro A., Chamorro F., Izquierdo A., Franco J., 2025

decisivas para trabajar en equipos multidisciplinares y afrontar entornos profesionales complejos (Fernández et al., 2020).

Conclusión

Los enfoques dinámicos reconfiguran la docencia universitaria. Al situar al estudiante en el centro (con tareas auténticas, colaboración estructurada y problemas abiertos), el aula deja de ser un canal unidireccional y pasa a funcionar como laboratorio de participación y creación con propósito.

El rol docente no desaparece; cambia de naturaleza. El profesorado pasa a diseñar experiencias, levantar andamiajes graduales, acompañar los procesos y ofrecer devoluciones oportunas con criterios transparentes. Esta función exige conocimiento pedagógico, empatía y capacidad de ajuste para proporcionar apoyos sin rebajar el nivel ni uniformar las trayectorias.

Adoptar estas metodologías implica apostar por una universidad centrada en las personas, equitativa y con impacto social. El estudiantado gana autonomía y responsabilidad y consolida competencias transferibles (pensamiento crítico, trabajo en equipo, comunicación y resolución de problemas) que trascienden la asignatura y dialogan con entornos profesionales y comunitarios diversos.

Los resultados se hacen visibles en productos y evidencias de desempeño, así como en un vínculo más estrecho entre la universidad y su comunidad. Así, la innovación metodológica deja de ser un fin en sí mismo y se convierte en medio para aprender con propósito público. Ya sea con aprendizaje basado en proyectos, aula invertida, gamificación, aprendizaje colaborativo, estudio de casos..., la docencia universitaria puede transformarse y dar respuesta a cualquier reto.

CAPÍTULO III

Competencias digitales del profesorado universitario



3.1 Marco conceptual de competencias digitales en docentes

Una de las competencias que todo profesor universitario necesita desarrollar como parte de su integración a la sociedad del conocimiento se relaciona con la aptitud digital. No basta con saber manipular instrumentos tecnológicos; Hay que utilizarlos con sentido crítico, ético y pedagógico para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje. La Comisión Europea definió la “competencia digital” como el empleo seguro y vital de plataformas de información para trabajar, aprender y jugar (European Comission, 2023).

En el ámbito universitario, esta competencia resulta clave para todo docente que debe diseñar experiencias de aprendizaje innovadoras, a partir de integrar recursos y entornos digitales, promover la autonomía del estudiantado y favorecer la colaboración en modalidades presenciales, híbridas y en línea (Durán et al., 2019). Asimismo, implica crear y adaptar materiales digitales, proteger los datos y asegurar el empleo de las tecnologías en el aula con ética y responsabilidad (Napal et al., 2018).

3.2 Dimensiones de la competencia digital para la docencia

Diversos marcos internacionales, como DigCompEdu, propuesta por la Unión Europea (European Comission, 2020), han sistematizado la

Chamorro A., Chamorro F., Izquierdo A., Franco J., 2025

competencia digital en diferentes áreas que abarcan tanto lo técnico como lo pedagógico. Según Ferrando et al. (2022), estas dimensiones incluyen:

- **Información y alfabetización digital:** buscar, filtrar, evaluar y gestionar información en línea.
- **Comunicación y colaboración:** interactuar en entornos virtuales, compartir recursos y trabajar en red.
- **Creación de contenido digital:** elaborar, modificar y reutilizar materiales didácticos digitales.
- **Seguridad digital:** proteger datos, identidad digital, salud y medio ambiente.
- **Resolución de problemas:** determinar requerimientos tecnológicos y aplicar soluciones innovadoras.

En el caso del profesorado universitario, estas dimensiones deben aplicarse con un enfoque formativo, lo que significa saber integrar tecnologías (figura 5) en la práctica docente para inventar aprendizajes característicos (Gutiérrez, 2014).



Figura 5 *Competencias digitales docentes como eje de la innovación educativa.*

Junto a la alfabetización tecnológica, la interacción y la colaboración en línea, otras competencias como la creación de material, la seguridad en línea y la solución de problemas con apoyos tecnológicos contribuyen a la capacitación docente para crear experiencias innovadoras, lograr una amplia participación estudiantil y asegurar el uso crítico y responsable de las tecnologías educativas.

Chamorro A., Chamorro F., Izquierdo A., Franco J., 2025

Para hacernos una idea de qué implica ser un profesor universitario digitalmente competente, podemos consultar las áreas definidas en esquema de referencia internacionales como el DigCompEdu (European Comission, 2020).

Este modelo, asumido por la Unión Europea y adaptado por muchos países, estructura la aptitud digital en áreas que combinan aspectos técnicos y pedagógicos. A continuación, la tabla 4 resume estas dimensiones con ejemplos concretos.

Tabla 4 *Beneficios pedagógicos de las metodologías en la educación universitaria*

Dimensión	Descripción	Ejemplo práctico en la universidad
Información y alfabetización digital	Localizar, evaluar y gestionar información en línea de manera crítica y eficiente.	Docente que enseña a sus estudiantes a contrastar fuentes científicas en bases de datos académicas.
Comunicación y colaboración	Interactuar en ámbitos virtuales, compartir recursos y trabajar en red.	Uso de foros virtuales y wikis para fomentar el debate académico y el trabajo colaborativo.
Creación de contenido digital	Elaborar, modificar y reutilizar materiales didácticos digitales.	Diseño de infografías interactivas o videos explicativos para reforzar los contenidos de clase.
Seguridad digital	Proteger datos personales, identidad digital y promover el empleo ético de recursos tecnológicos.	Capacitación sobre protección de datos en Moodle y normas de citación para prevenir el plagio.
Resolución de problemas	Identificar necesidades tecnológicas y aplicar soluciones innovadoras.	Adaptación de herramientas de videoconferencia para atender a estudiantes con problemas de acceso.

En la tabla 4 se evidencia que la competitividad docente implica ir más allá de aprender a utilizar nuevas plataformas y saber utilizarlas con enfoque pedagógico, ético y creativo para mejorar el aprendizaje en el ámbito universitario. Cada dimensión representa oportunidades de revolucionar la manera de enseñar, desde la manera en que se gestiona la información, con mirada crítica, hasta la protección de archivos y la innovación en la práctica docente.

Este marco proporciona una guía para dirigir tanto la formación inicial como continua del docente universitario y permite a las entidades definir criterios de valoración y certificación en competencias digitales.

3.3 Retos y condicionantes en el desarrollo de competencias analógicas

Los retos y condicionantes en la universidad dependen de variables como la edad, los años de trabajo profesional, la formación docente y la modalidad de enseñanza. Investigaciones actuales muestran que los maestros más jóvenes suelen tener mayor competencia digital que aquellos con mayor experiencia, que necesitan programas de formación permanente (Vázquez et al., 2021).

Además, la COVID-19 develó muchas disparidades en el dominio virtual del claustro. El cambio repentino a la enseñanza en línea dejó al

descubierto deficiencias de recursos, adiestramiento y autoconfianza docente, igualmente creó espacios para reimaginar la pericia pedagógica con mayor adaptabilidad innovación (Damşa et al., 2021).

Si bien algunos estudios resaltan que las mujeres manifiestan una percepción favorable acerca de la autogestión digital, aún existen barreras estructurales que impiden su acceso y contribución en tareas tecnológicas avanzadas. Otro desafío reconocido es la brecha de género en el uso de innovaciones (Mercader & Durán, 2021).

3.4 Certificación y formación continua

Consolidar destrezas digitales en los docentes requiere de formación, pero, también de mecanismos de valoración y certificación de los niveles adquiridos. Tanto el Sistema de Competencia Digital Docente del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de España (INTEF, 2022) como la propuesta de certificación de Durán et al. (2019) son ejemplos de movimientos institucionalizados para homogeneizar y certificar estas emulaciones en el claustro universitario.

Además, la certificación se plantea como un incentivo para la formación permanente, al posibilitar que los docentes reconozcan sus fortalezas y

carencias analógicas, reciban recomendaciones personalizadas y accedan a rutas de mejora (Cabero et al., 2021).

Conclusión

El claustro universitario se enfrenta a la necesidad de reinventarse en un mundo en constante evolución. Más allá de saber usar instrumentos tecnológicos, se necesita una capacidad analítica, ponderada, que asegure no solo el dominio tecnológico, sino su integración educativa y socialmente responsable.

Como indican Ferrando et al. (2022), desarrollar competencias digitales no es un lujo, sino un requisito que permita un mejor desempeño laboral de egresados universitarios promueva y fortalezca la calidad educativa, así como la relevancia social de instituciones universitarias. Ello pone en valor cualquier política, propuesta o acción que priorice la capacitación y acreditación digital docente.

CAPÍTULO IV

Integración de competencias digitales y metodologías activas



4.1 Competencia digital como motor de innovación pedagógica

La transformación educativa en curso demanda coherencia entre el uso docente de recursos y mediaciones digitales (plataformas, analíticas, portafolios) y la aplicación de técnicas pedagógicas validadas. La tecnología debe alinearse con objetivos, evidencias esperadas y criterios de evaluación del aprendizaje, de modo que actúe como soporte para la participación y la mejora del desempeño.

No son procesos paralelos, sino componentes complementarios de un mismo diseño pedagógico que potencian el aprendizaje universitario. Cuando un docente domina lo digital, puede aplicar con mayor consistencia metodologías como el aula invertida y el aprendizaje basado en proyectos, y colaborativo.

Ese dominio puede traducirse en diseños centrados en el estudiante: tareas con propósito, andamiajes claros, uso pertinente de recursos en línea y retroalimentación bajo criterios que sostienen proyectos en equipo y participación activa (Santos et al., 2025). Esta competencia digital abarca criterio pedagógico, ético y técnico para seleccionar recursos, crear o adaptar materiales, proteger datos, garantizar accesibilidad y trabajar con rigurosidad académica.

La evidencia reciente indica que niveles avanzados en esta competencia facilitan estrategias innovadoras que promueven autonomía y un acompañamiento efectivo del estudiantado a lo largo del proceso (Castañeda et al., 2023).

De ahí que la coherencia pedagógico-digital sea condición para impulsar la innovación educativa y sostener la mejora en educación superior: alinea objetivos, instrumentos y evidencias, orienta los esfuerzos hacia una excelencia viable y permite aprovechar el potencial real de las tecnologías sin convertirlas en un fin en sí mismas.

4.2 Articulación de competencias digitales y metodologías

Según DigCompEdu, la competencia digital se organiza en seis ámbitos: compromiso del profesorado, gestión y creación de recursos digitales, enseñanza–aprendizaje mediado por tecnología, evaluación en entornos digitales. Además, incluye el empoderamiento del estudiantado y el desarrollo de sus propias competencias digitales (Redecker, 2020).

Cada ámbito encuentra su traducción operativa en las metodologías activas actuales, por ejemplo, en ABP, aula invertida o aprendizaje colaborativo, al orientar decisiones de diseño, interacción y seguimiento del aprendizaje.

- Aula invertida: la creación y adaptación de materiales digitales y la evaluación formativa dependen de la capacidad del profesorado para producir recursos interactivos y habilitar mecanismos de retroalimentación en línea que sostengan el aprendizaje antes, durante y después de la clase sincrónica.
- Aprendizaje por proyectos: las herramientas de gestión grupal integran el trabajo en red y la indagación dedalera en el proceso de aprendizaje.
- Gamificación: la seguridad informática e innovación tecnológica son determinantes para crear ambientes inspiradores y éticos.

Como indican Rodrigo e Ibarra (2022), la habilidad en las TIC es una idoneidad colateral a todas estas metodologías porque sin el dominio crítico de las TIC no se pueden generar ambientes involucrados, comprensivos y motivadores en modalidades híbridas o virtuales.

4.3 Evidencias de integración en la práctica universitaria

Experiencias en cursos de capacitación docente en España y Latinoamérica muestran que la integración de destrezas y métodos que facilita aprendizajes más profundos. Iniciativas como los talleres de creación literaria virtual la elaboración de planos lectores con TIC demuestran cómo el ABP, vehiculado por la competencia digital, Chamorro A., Chamorro F., Izquierdo A., Franco J., 2025

refuerza la formación académica y la motivación del estudiante (Rodrigo & Ibarra, 2022).

Así mismo, en universidades ecuatorianas, la integración de la competencia digital en enfoques ha contribuido a desarrollar aulas más inclusivas y colaborativas, con estudiantes como protagonistas gracias al uso educativo de recursos interactivos (Santos et al., 2025).

Tabla 5 *Relación entre competencias digitales del profesorado y metodologías*

Dimensión de la capacidad digital	Metodologías relacionadas	Beneficios principales	Retos
Información y alfabetización digital	ABP	Desarrollo de pensamiento crítico; investigación en fuentes fiables.	Capacitar al claustro en gestión de información académica digital.
Comunicación y colaboración	Aprendizaje colaborativo y cooperativo	Fortalece el trabajo en red y la interacción entre pares.	Fomentar cultura de colaboración en entornos híbridos.
Creación de contenido digital	Aula invertida (<i>Flipped Classroom</i>)	Elaboración de materiales interactivos; mayor autonomía estudiantil.	Requiere tiempo y formación docente para producir recursos digitales de calidad.
Seguridad digital	Gamificación	Uso ético de plataformas digitales; protección de datos estudiantiles.	Sensibilizar al alumnado y docentes en ciberseguridad y derechos digitales.

Resolución de problemas e innovación	Estudio de casos y simulaciones	Aprendizaje aplicado a contextos reales; ingenio en la toma de decisiones.	Superar la resistencia a la innovación y dotar de infraestructura tecnológica adecuada.
---	---------------------------------	--	---

Como se analiza en la tabla 5, estas dimensiones mejoran el aprendizaje, y apoyan la formación integral de los estudiantes, en su preparación como futuros profesionales con la capacidad de desplegar sus potencialidades en contextos tecnológicos revolucionarios y versátiles.

Para entender mejor cómo esto se traduce en la práctica, podemos ver cómo cada una de las dimensiones de la habilidad informática docente apoya un tipo de metodología. En la tabla 5 y la figura 6 se visibiliza esta relación, con principales desafíos, oportunidades y ventajas que surgen de la articulación en el entorno universitario.

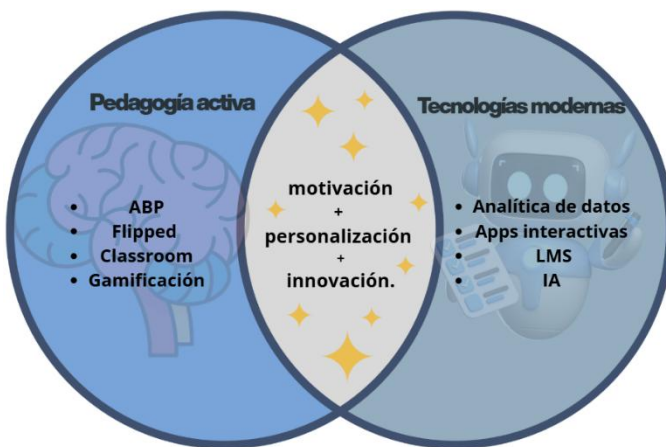


Figura 6 *Encuentro entre pedagogía y tecnología educativa*

La figura muestra un ejemplo de cómo la verdadera innovación se crea cuando la enseñanza y la tecnología se unen. No es suficiente usar herramientas digitales; hay que anclarlas en propósitos humanistas y en un diseño que cuide lo estético, lo ético y lo pedagógico.

En este escenario, los estudiantes protagonizan su aprendizaje y los docentes, apoyados en TIC, median, guían y enriquecen la adquisición de competencias transversales y digitales. Combinar actores y sus contextos permite una educación universitaria más próxima, inclusiva y transformadora.

Cada dimensión trae retos y oportunidades: se requiere capacitación continua del profesorado, mejoras de infraestructura y conectividad, y criterios claros de accesibilidad. A cambio, se observan mayor

motivación, autonomía y relevancia social de la enseñanza. Por consiguiente, la inclusión no es opcional: constituye una prioridad inaplazable para la educación superior.

4.4 Retos y perspectivas

Aunque los avances son significativos, persisten brechas de alfabetización digital del profesorado, limitaciones de infraestructura tecnológica y resistencias al cambio pedagógico. Como señalan Durán, et al. (2020), estos factores condicionan la sostenibilidad y escalabilidad de las experiencias innovadoras; de ahí la necesidad de políticas institucionales que articulen desarrollo profesional continuo, soporte técnico, tiempos para el rediseño didáctico y mecanismos de seguimiento compartidos.

La evaluación deja de entenderse como un cierre para asumirse como un proceso continuo y colaborativo. La retroalimentación oportuna, junto con la auto/coevaluación (figura 7), posibilita al estudiantado reconocer sus fortalezas y posibilidades de mejora, favorece la autorregulación y sostiene la autonomía. El rol docente se redefine hacia un acompañamiento cercano y guiado por criterios, que integra evidencias (portafolios, rúbricas, analíticas de aprendizaje) y prioriza el bienestar y la empatía.

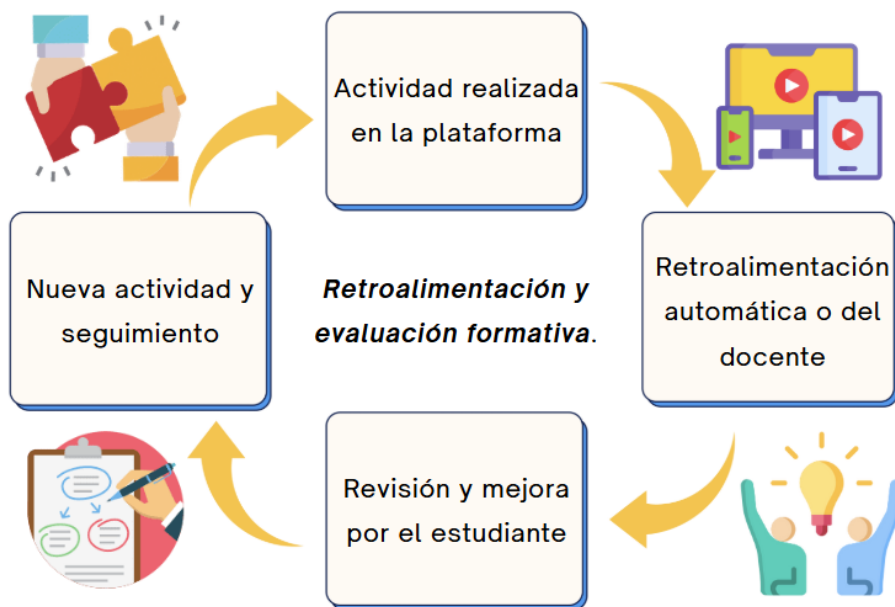


Figura 7 *Retroalimentación inmediata y evaluación formativa.*

Con miras al futuro, la incorporación de competencias digitales, entornos virtuales y metodologías activas no debe operar como complemento, sino consolidarse como modelo estructural de la enseñanza universitaria.

Esto implica asegurar accesibilidad, ética de datos y equidad, al tiempo que se forman estudiantes con pensamiento crítico, que estimulan y practican la colaboración interdisciplinar, la resolución de problemas, la comunicación efectiva y el aprendizaje continuo, competencias indispensables.

Conclusión

No basta con llevar tecnologías al aula: se impone usarlas pedagógicamente para desarrollar la independencia y la cooperación en los estudiantes. Cuando el claustro alcanza ciertas cualidades de una educación más moderna y actual, cobran todo su sentido estrategias metodológicas como el aula invertida, el aprendizaje basado en proyectos y el colaborativo, la gamificación, las simulaciones y otras.

La tecnología, en este contexto, deja de ser un apoyo y se transforma en el medio que permite vincular la teoría con la práctica técnica, la universidad con la comunidad, el conocimiento con la innovación.

Pero el camino hacia la integración completa todavía tiene desafíos por delante: la capacitación permanente del docente, la superación de la resistencia a la transformación y la mitigación de brechas de acceso a la tecnología. Para ello se necesita el compromiso de docentes, entidades y directrices educativas para superar dichas restricciones.

En definitiva, las habilidades tecnológicas no son un añadido, sino una condición necesaria para que las técnicas comprendan el desarrollo de todo su potencial transformador. Incorporarlas de manera precisa, justa e ingeniosa puede transformar la educación superior en una más inclusiva, relevante y capaz de formar ciudadanos para la sociedad digital.

CAPÍTULO V

Evaluación digital



5.1 Estrategias de evaluación en ambientes virtuales

La evaluación ha sido siempre un componente central de la dinámica educativa, pero en la era digital cambia de sentido y de forma. Los entornos virtuales demandan docentes con competencia digital capaces de diseñar estrategias de evaluación innovadoras que mejoren el rendimiento y sostengan la motivación del estudiantado (Rodríguez, 2022).

En entornos en línea e híbridos, la evaluación no puede reducirse a un examen final: debe desplegarse a lo largo del proceso como práctica continua, formativa y compartida, integrada en las actividades mediante auto/coevaluación, con criterios transparentes y evidencias observables que muestren el progreso.

La digitalización amplía el repertorio de instrumentos: formularios web y cuestionarios interactivos de baja exigencia, tareas colaborativas en documentos compartidos, portafolios electrónicos con versiones y reflexiones, simulaciones y laboratorios virtuales, estudios de caso con productos entregables multimodales (texto, audio, video).

De este modo, la retroalimentación deja de ser una cifra o un juicio sumario para convertirse en información clara, oportuna y utilizable: qué se ha logrado, qué queda pendiente y cómo avanzar. Puede ofrecerse Chamorro A., Chamorro F., Izquierdo A., Franco J., 2025

mediante rúbricas concisas, anotaciones en el entorno virtual y, cuando convenga, devoluciones en audio o vídeo.

Con ello se valora no solo el conocimiento declarativo, sino también destrezas de ejecución, interacción y regulación socioemocional; además, se observa el recorrido del trabajo (borradores, decisiones, iteraciones) junto con el producto final.

Para que este enfoque resulte efectivo, cada instrumento ha de alinearse con los resultados de aprendizaje, garantizar accesibilidad y equidad en el uso de las herramientas y asegurar trazabilidad de las evidencias para orientar la mejora continua. Todo ello coincide con lo planteado por Medina et al. (2024) acerca de cómo impacta la evaluación digital en la personalización del aprendizaje y el fortalecimiento de la autonomía estudiantil.

5.2 Herramientas y técnicas de evaluación formativa digital

En clave formativa, el uso de tecnologías interactivas permite recoger evidencias al momento y ofrecer devoluciones accionables. Con Google Forms, Kahoot, Moodle, Socrative o Edpuzzle es posible configurar actividades participativas (cuestionarios, sondeos, foros guiados, vídeos con paradas interactivas) y ajustarlas a los resultados de aprendizaje, al ritmo del grupo y a formatos diversos (texto, audio, imagen).

Chamorro A., Chamorro F., Izquierdo A., Franco J., 2025

La retroalimentación resulta más eficaz, y también más motivadora, cuando responde con claridad a tres preguntas: qué se espera, cómo va el progreso y qué hacer a continuación (Hattie & Timperley, 2007). De forma complementaria, la inmediatez y continuidad del retorno en línea convierte el error en información para avanzar y reduce la ansiedad típica de pruebas de alta consecuencia (Shute, 2008).

Este enfoque impulsa la autorregulación: con información continua, el estudiantado identifica puntos fuertes y brechas y ajusta sus estrategias de estudio y práctica (Gikandi et al., 2011). Para consolidar sus efectos, conviene explicitar criterios y evidencias, emplear rúbricas breves, alternar auto/coevaluación y asegurar accesibilidad y equidad en el empleo de herramientas digitales.

5.3 Desafíos de la evaluación digital

Pese a sus aportes, la evaluación en entornos en línea e híbridos presenta retos que es necesario nombrar y abordar con criterios explícitos y verificables:

- **Integridad académica.** La disponibilidad inmediata de contenidos y la posibilidad de delegar trabajos incrementan la probabilidad de falta de autoría original, riesgos de plagio y deshonestidad. ¿Cómo mitigarlos? Con tareas auténticas

vinculadas al contexto, seguimiento del proceso (borradores, bitácoras, versiones), variantes de instrumentos, uso de *software* antiplagio y acuerdos de integridad académica.

- **Brecha digital.** Diferencias en conectividad, dispositivos y competencias tecnológicas pueden sesgar la valoración (Rapanta et al., 2020). Las respuestas pueden ser alternativas de bajo ancho de banda y *offline*, flexibilidad en tiempos de entrega, préstamo de equipos y apoyos específicos de accesibilidad.
- **Formación docente insuficiente.** Parte del profesorado carece de preparación para diseñar instrumentos digitales efectivos y alinear evidencias con criterios (Moya et al., 2016). De ahí que resulte esencial promover acciones de desarrollo profesional continuo, comunidades de práctica, plantillas de rúbricas y acompañamiento instructivo.
- **Sobrecarga tecnológica.** El uso indiscriminado de herramientas genera fatiga en docentes y estudiantes. En contraposición puede aplicarse el criterio de que “menos es más”; seleccionar pocas herramientas bien alineadas con objetivos, planificar su empleo y asegurar usabilidad y accesibilidad.

Estos desafíos muestran que la digitalización de la evaluación no es una iniciativa aislada de aula: requiere políticas institucionales de respaldo, inversión en infraestructura, soporte técnico, formación permanente y Chamorro A., Chamorro F., Izquierdo A., Franco J., 2025

marcos de accesibilidad y ética de datos. Para entender la magnitud del cambio es preciso contrastar modelos tradicionales de evaluación con sus contrapartes digitales, destacando impactos en diseño, evidencias y retroalimentación.

Mientras los primeros miden resultados a través de pruebas estandarizadas, los segundos se enfocan en procesos formativos, comunicativos y continuos, con el estudiante como protagonista. En la tabla 6 se resumen las principales diferencias, beneficios y retos de cada método.

Tabla 6 *Evaluación tradicional vs. evaluación digital en la educación universitaria.*

Aspecto	Evaluación tradicional	Evaluación digital
Enfoque	Centrada en la calificación final.	Centrada en el aprendizaje continuo y la retroalimentación.
Métodos principales	Exámenes escritos, pruebas objetivas y exposiciones.	Rúbricas en línea, cuestionarios interactivos, portafolios digitales, gamificación.
Temporalidad	Evaluaciones puntuales al final de cada unidad o curso.	Evaluación constante, en tiempo real y con <i>feedback</i> inmediato.
Rol del estudiante	Receptor pasivo que responde a pruebas.	Protagonista activo que reflexiona, colabora y aplica lo aprendido.
Motivación	Basada en notas y sanciones.	Favorecida por dinámicas de juego, retroalimentación inmediata y aprendizaje autónomo.

Accesibilidad	Limitada a contextos presenciales y horarios rígidos.	Flexible, accesible desde diversos dispositivos y modalidades híbridas/virtuales.
Retos principales	Enfoque memorístico, poca personalización.	Brecha digital, plagio académico, necesidad de formación docente continua.

La tabla evidencia que la evaluación digital no reemplaza a la tradicional; la amplía y fortalece mediante instrumentos de formato múltiple y uso adaptable, capaces de responder a la heterogeneidad del alumnado y de favorecer aprendizajes más profundos y transferibles.

A la vez, los datos muestran frentes pendientes: reducir brechas de conectividad y equipamiento, asegurar accesibilidad universal y consolidar la formación docente en el diseño de instrumentos y en el uso ético y responsable de información. Adoptar la evaluación en entornos digitales no responde a una tendencia pasajera, sino a una exigencia estructural para construir una docencia alineada con los desafíos de la sociedad contemporánea.

5.4 Evaluación digital y motivación estudiantil

En los entornos digitales, la evaluación formativa puede reforzar la constancia y la implicación del estudiantado cuando combina metas claras, seguimiento del progreso y devoluciones inmediatas. La Chamorro A., Chamorro F., Izquierdo A., Franco J., 2025

devolución inmediata y la interactividad de las plataformas llevan al estudiantado a controlar el proceso: planifica, contrasta avances y ajusta estrategias sobre la marcha (Henrie et al., 2015).

Cuando la gamificación se alinea con los resultados de aprendizaje, sostiene la perseverancia y el trabajo cooperativo. Elementos como puntos, insignias o niveles funcionan como marcadores de progreso y dominio que alimentan la motivación autodeterminada (autonomía, competencia y relación), reducen la sensación de control externo y enfocan la tarea en conseguir competencia, no en la nota (Ryan & Deci, 2022).

Con este planteamiento, la evaluación opera como un ciclo continuo: intento - *feedback* - revisión, con actividades mantenidas, momentos de auto/coevaluación y trazabilidad del proceso. El efecto es una motivación sostenida, más originalidad en los productos académicos y aprendizajes profundos que superan la prueba puntual.

Conclusión

La evaluación digital en entornos virtuales e híbridos supone un giro estructural en la manera de entender la docencia universitaria. En vez de centrarla en la calificación, traslada el foco a un proceso formativo con objetivos visibles, devoluciones oportunas y trazabilidad del progreso, lo Chamorro A., Chamorro F., Izquierdo A., Franco J., 2025

que fortalece tanto el aprendizaje como la implicación del estudiantado.

Su efectividad descansa, al menos, en tres condiciones:

- Formación docente sólida en evaluación y competencias digitales: desarrollar la capacidad de diseñar instrumentos pertinentes, usar analíticas de aprendizaje y ofrecer retroalimentación clara y que facilite acciones.
- Equidad de acceso y accesibilidad: asegurar conectividad y dispositivos, proveer apoyos y alternativas de acceso/expresión, y registrar ajustes razonables para que nadie quede fuera del proceso evaluativo.
- Diseño didáctico centrado en el aprendizaje: alinear resultados con tareas auténticas e instrumentos y rúbricas, explicitar criterios y evidencias, establecer ciclos de retroalimentación continua con auto/coevaluación.

En síntesis, la evaluación digital va más allá de medir: orienta el aprendizaje, da forma al proceso y lo mejora de manera continua. Por ello se consolida como un componente clave de la educación inclusiva y de calidad en el nivel superior, según lo exige la sociedad del conocimiento.

CAPÍTULO VI

Experiencias y buenas prácticas en la docencia universitaria



6.1 Caracterización de prácticas docentes de referencia

Una enseñanza universitaria de calidad se apoya sobre todo en buenas prácticas docentes. No equivalen a trucos sueltos, sino a experiencias pedagógicas consolidadas que han mostrado eficacia para potenciar los aprendizajes y las interacciones entre estudiantes y profesorado.

En el contexto actual, con la expansión de aulas virtuales e híbridas, estas prácticas adquieren un papel decisivo porque garantizan que la tecnología opere como medio al servicio del aprendizaje y no como un fin en sí mismo (Véliz & Gutiérrez, 2021). En este marco, las buenas prácticas pueden reconocerse por cuatro rasgos:

1. **Innovación pedagógica.** Introducen cambios con propósito: redefinen objetivos, tareas y modos de evaluación, y pasan de la transmisión a experiencias situadas, dialógicas y transferibles.
2. **Replicabilidad.** Quedan documentadas con pautas mínimas claras (propósito, pasos, evidencias), de modo que distintos docentes y contextos puedan adaptarlas sin perder la intención ni los resultados esperados (Durán et al., 2015).
3. **Aprendizaje activo.** Colocan al estudiantado como agente de su aprendizaje y promueven interacción con sentido, cooperación estructurada y pensamiento crítico (Bain, 2006).

4. **Evaluación y mejora continua.** Funcionan de manera iterativa: recogen evidencias, revisan lo actuado y ajustan el diseño con criterios de trazabilidad y calidad (Zabalza, 2012).

Estos rasgos sustentan modelos de referencia que orientan cómo diseñar, implementar y dar seguimiento a las prácticas, a la vez que facilitan su adaptación responsable y mejora sostenida.

6.2 Modelos de buenas prácticas

La sistematización y transferencia de prácticas exige marcos de referencia que precisen objetivos, describan el contexto, detallen el proceso de implementación, identifiquen las evidencias de aprendizaje y establezcan criterios de mejora. Sobresalen como los más empleados:

- **Modelo de Chickering y Gamson (1987).** Propone siete orientaciones como guías del diseño docente: fomentar la interacción, promover la cooperación, impulsar el aprendizaje activo, brindar retroalimentación continua, comunicar expectativas claras, respetar la diversidad y asignar tareas desafiantes.
- **Modelo pedagógico constructivista.** Plantea la enseñanza como construcción social del conocimiento en comunidades de aprendizaje, donde estudiantes asumen roles activos, el

profesorado media y facilita (andamiajes, preguntas guía, organización de recursos) y la evaluación se orienta a situaciones auténticas, con oportunidades de auto/coevaluación y mejora iterativa (Cabero, 2006).

- **Modelos por fases.** Algunos estudios proponen organizar las buenas prácticas según momentos del proceso didáctico: planeación, elaboración de materiales, implementación y evaluación (Area et al., 2018).

Estos modelos coinciden en que lo esencial no son las herramientas tecnológicas en sí mismas, sino el uso pedagógico que se hace de ellas para promover aprendizajes significativos.

6.3 Experiencias exitosas en la docencia universitaria

La investigación reporta experiencias concretas que han resultado efectivas en distintos contextos:

- **Retroalimentación continua y personalizada.** Se ha identificado como una de las prácticas más valoradas por los estudiantes en aulas virtuales, pues incrementa la motivación y reduce la deserción.

- **Uso de materiales multisensoriales.** Incorporar videos, infografías, audios y simulaciones mejora la comprensión y abarca la diversidad de estilos de aprendizaje.
- **Aprendizaje colaborativo.** Las actividades de discusión y el trabajo en equipo potencian la formación de juicios críticos y favorecen una construcción colectiva de conocimientos (García et al., 2015).
- **Flexibilidad y empatía docente.** Los cursos virtuales exitosos suelen caracterizarse por una comunicación abierta y un trato humano que equilibra lo académico con el acompañamiento emocional.

6.4 Retos en la implementación de buenas prácticas

Aunque abundan experiencias exitosas, persisten dificultades:

- **Sobrecarga tecnológica.** Algunos docentes priorizan el uso de plataformas y herramientas sin vincularlas a un modelo pedagógico claro (Mirete, 2010).
- **Capacitación insuficiente.** La formación docente suele enfocarse en lo técnico y descuida lo didáctico.
- **Resistencia al cambio.** Parte del claustro aún concibe la instrucción virtual como una réplica de la presencial, sin

aprovechar el potencial de la interactividad y la innovación (Rodríguez & Niculcar, 2016).

Conclusión

Más que un conjunto de técnicas, las buenas prácticas en la docencia universitaria constituyen una filosofía pedagógica que busca la transformación y el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Experiencias como la retroalimentación continua, la interacción social, el diseño de materiales multisensoriales y el aprendizaje colaborativo han demostrado que la universidad puede adaptarse con éxito a los retos de la sociedad digital (figura 8).



Figura 8 *Buenas prácticas y futuro de la docencia universitaria*

El tránsito hacia una educación superior más humanista e inclusiva hace que cada buena práctica docente sea una semilla que, al germinar, convierte el aula en un espacio de seguridad. El futuro de la universidad no está en la tecnología, sino en la capacidad de profesores y estudiantes de crear juntos experiencias de aprendizaje importantes, donde el estudio conviva con objetivo, empatía y dedicación social.

En definitiva, las prácticas adecuadas son modelos para los educadores y los centros educativos, no solo porque mejoran los logros académicos, sino porque crean ambientes más humanos, integradores y participativos. La clave es pensar en la innovación educativa como un proceso permanente y reconocer la instrucción universitaria como un lugar donde tecnología y pedagogía se encuentran para el estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Area Moreira, M., San Nicolás Santos, B., & Sanabria Mesa, A. L. (2018). Las aulas virtuales en la docencia de una universidad presencial: la visión del alumnado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 179-198. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20666>

Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.

Briones Calvache, J. O. (2025). El impacto del aprendizaje híbrido en estudiantes universitarios en el siglo XXI: Efectividad, beneficios y desafíos en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 820-831. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10075212>

Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 1-10. <http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v3n1-cabero/265-1182-2-PB.pdf>

Cabero-Almenara, J., Guillén-Gámez, F. D., & Llorente-Cejudo, C. (2021). Digital competence of higher education professors: keys for its development. *Education and Information Technologies*, 26(5), 4793-4810. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10467-8>

Carlín-Chávez, E., Tapia-Bastidas, T., & González-González, R. (2025). La extensión universitaria como eje transformador en el siglo XXI: Fundamentos y desafíos. *European Public and Social Innovation Review*, 10, 1-12. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1990>

Chamorro A., Chamorro F., Izquierdo A., Franco J., 2025

- Castañeda, L., Esteve, F. M., & Adell, J. (2023). *Docentes y tecnología: repensando la formación en competencias digitales*. Editorial Narcea.
- Castro Araya, E., Hidalgo-Barreno, M., & Hernández Rangel, A. (2023). Retos de la docencia híbrida en educación superior: perspectivas docentes de la educación superior Universidad Estatal de Milagro. *Revista Virtual de Docencia y Cultura*, 6(2), 1264–1273. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i2.685>
- Crespo-Castillo, O. S., Mantilla-Crespo, P. A., & Armijos-Robles, D. M. (2024). La formación docente para la educación inclusiva: Retos, enfoques y prácticas en el siglo XXI. *Journal Scientific MQR Investigar*, 8(4), 6393–6412. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.6393-6412>
- Damşa, C., Langford, M., Uehara, D., & Scherer, R. (2021). Teachers' agency and digital competence during the COVID-19 pandemic. *Computers in Human Behavior*, 121, 106793. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106793>
- Durán Cuartero, M., Prendes Espinosa, M. P., & Gutiérrez Porlán, I. (2019). Certificación de la competencia digital docente: propuesta para el profesorado universitario. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 187–205. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22069>
- Durán, M., Gutiérrez, I., & Martínez, A. (2020). Obstáculos y desafíos en la integración de las TIC en el aula. *Revista Educación y Tecnología*, (1), 45–59.
- Durán, R., Estay-Niculcar, C., & Álvarez, H. (2015). Adopción de buenas prácticas en la educación virtual en la educación superior. *Aula Abierta*, 43(2), 77–86. <https://core.ac.uk/download/pdf/82043774.pdf>

Espinosa Cevallos, A., & Avalos Guijarro, A. de los Á. (2024). Implementación de metodologías en la enseñanza universitaria. *Revista INSTA Magazine I+D*, 7(1), 1–20. <https://doi.org/10.2697-3308>

European Comission. (2020). *Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu)*. European Comission. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en

European Comission. (2023). *Digital Decade Policy Programme 2030*. European Comission. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/digital-decade-policy-programme-2030>

Fernández, M., Insua, E., & Portilla, R. (2020). Metodologías activas como estrategia de innovación educativa en la universidad. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 7(1), 65–80. <https://doi.org/10.5281/zenodo.456789>

Ferrando Rodríguez, M. L., Marín Suelves, D., & Gabarda Méndez, V. (2022). Competencia digital del profesorado universitario: revisión de la literatura. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 22(2), 296–314. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v22i2.25090>

García, A., Guerrero, R., & Granados, J. (2015). Buenas prácticas en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(3), 76–88. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v34n3/rces06315.pdf>

Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333–2351. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004>

Chamorro A., Chamorro F., Izquierdo A., Franco J., 2025

- González-Zamar, M. D., & Abad-Segura, E. (2020). Flipped Classroom en la enseñanza universitaria: beneficios y retos. *Education Sciences*, 10(3), 1–12. <https://doi.org/10.3390/educsci10030089>
- Graham, C., Cagiltay, K., Lim, B., Craner, J., & Duffy, T. M. (2001). Seven principles of effective teaching: A practical lens for evaluating online courses. *The Technology Source*, 30(5), 50. http://aris.teluq.quebec.ca/portals/598/t3_graham2001.pdf
- Guadalupe Beltrán, E. S., Palomeque Zambrano, J. Y., & Loor Avila, B. A. (2025). Desafíos de la Educación Superior en Contextos Híbridos: Análisis de las Prácticas Docentes en la Universidad Estatal de Milagro durante el Periodo Académico 2025. *Revista Veritas De Difusión Científica*, 6(2), 1259-1281. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i2.685>
- Gutiérrez, I. (2014). La competencia digital docente: definición y dimensiones. *Revista de Educación a Distancia*, 40, 1–20. <https://doi.org/10.6018/red/40/1>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Henrie, C. R., Halverson, L. R., & Graham, C. R. (2015). Measuring student engagement in technology-mediated learning. *Computers & Education*, 90, 36–53. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.09.005>
- INTEF. (2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*. Ministerio de Educación y Formación Profesional y Administraciones educativas de las comunidades autónomas. Gobierno de España. https://intef.es/wp-content/uploads/2023/05/MRCDD_GTTA_2022.pdf

- Lara, D.C., & Gómez, V.J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2-10. <https://www.semanticscholar.org/reader/9c2c1c686d9a68ea8cb12025c7b75e4092e05f50>
- Medina Marino, P. A., Pilatasig Patango, M. R., Ibáñez Oña, J. E., Tumbes Cunuhay, L. F., Masapanta Cuchipe, B. M., Gusqui Gusqui, N. E., & Silva Carrillo, A. G. (2024). Evaluación formativa digital: Herramientas y técnicas para mejorar el feedback y el aprendizaje continuo. *Ciencia Latina*, 8(4), 10052–10072. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13150
- Mercader, C., & Durán-Bellonch, M. (2021). Teacher digital competence in higher education: gender and age differences. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00265-5>
- Mirete, R. A. (2010). Formación docente en TICs. ¿Están los docentes preparados para la revolución TIC? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 35–44. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832327003.pdf>
- Mora Pluas, P. M., Guerrero Menoscal, J. S., Coya Choez, Y. A., Vera Timbiano, A. V., Ruiz Mora, D. J., & Mendoza Triviño, M. V. (2024). La aplicación de las metodologías activas en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 983-1000. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11309

- Moya, E. J. G., Valencia, J. C., Gualotuña, D. R. T., & Fabara, M. A. P. (2016). El analfabetismo digital en docentes limita la utilización de los EVEA. *Revista Publicando*, 3(8), 24–36.
- Napal, M., Peñalva-Vélez, A., & Mendióroz, A. M. (2018). Development of digital competence in higher education teachers. *Education in the Knowledge Society*, 19(3), 83–99. <https://doi.org/10.14201/eks20181938399>
- Paguay Guacho, E. P., Cantuña Adriano, G. H., Carrillo Baldeón, M. D., & Cevallos Vizuete, M. G. (2022). Metodologías activas de enseñanza-aprendizaje para propiciar la innovación en la educación superior. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 4(3), 73–87. <https://doi.org/10.1234/pentaciencias.v4i3.2022>
- Palacios, S., Candela, M., Reinoso, I., & Carmigniani, M. (2024). Impacto de la educación híbrida en el rendimiento académico. *Dominio de las Ciencias*, 10(4), 1344–1352. <https://doi.org/10.23857/dc.v10i4.4156>
- Pezoa Fuentes, C. A. & Mercado Guerra, J. L. (2019). Innovación metodológica y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios: el caso de la carrera de ingeniería comercial en la Universidad Católica del Norte, Chile. *Formación Universitaria*, 13(3), 111-122. <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v13n3/0718-5006-formuniv-13-03-111.pdf>
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923–945. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>

- Redecker, C. (2020). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Rodrigo Segura, F., & Ibarra Rius, N. (2022). Educación literaria y competencia digital mediante metodologías activas para la formación de los futuros docentes. *Educatio Siglo XXI*, 40(3), 37–60. <https://doi.org/10.6018/educatio.486381>
- Rodríguez Caballero, G., Salazar Arango, E., & Naranjo Vaca, G. E. (2024). Modelo híbrido de educación: retos para la formación y superación de docentes. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo*, 12(1), 26–34. <https://doi.org/10.34070/rif.v12.i1.VUJQ7428>
- Rodríguez Cabrera, S. (2022). Estrategias de evaluación en entornos virtuales de aprendizaje: Una revisión crítica de la literatura. *New Realities in Education Journal*, 1(1), 4–13. <https://doi.org/10.62943/nrj.v1n1.2022.1>
- Rodríguez, R., & Niculcar, C. (2016). Las buenas prácticas docentes en la educación virtual universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 159–186. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5905/0>
- Ruiz Muñoz, G. F. (2024). Educación híbrida y transformación digital en la educación: integración de tecnología y metodología. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 12(25), 48–55. <https://doi.org/10.36825/RITI.12.25.005>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2022). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (2nd ed.). Guilford Press.
- Santos Mera, L. M., Alcívar Cedeño, E. N., Amén Mora, P. G., & Delgado Zambrano, A. M. (2025). El desarrollo de la competencia digital docente y su influencia en la Chamorro A., Chamorro F., Izquierdo A., Franco J., 2025

adopción de metodologías activas en el aula. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual ALCON*, 5(3), 367–373.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>

Silva Quiroz, J., & Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73), 117–131. <https://doi.org/10.1016/j.innoedu.2017.06.005>

Sologuren, E., Núñez, C. G., & González, M. I. (2019). La implementación de metodologías activas en educación superior para el desarrollo de competencias genéricas en ingeniería. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16(32), 19–34. <https://doi.org/10.29197/cpu.v16i32.300>

Vázquez, B. N., Vázquez-Guillamet, L., & Gómez-Jiménez, F. (2024). ¿Memorizar o aprender a aprender? El reto de la formación universitaria en el siglo XXI. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 27(3), 105–115. <https://doi.org/10.33588/fem.273.1338>

Vázquez, E., Martínez, M., & López, E. (2021). Competencias digitales del profesorado universitario: análisis en contextos latinoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(34), 45–64. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34.600>

Véliz, M. I., & Gutiérrez, V. E. (2021). Modelos de enseñanza sobre buenas prácticas docentes en las aulas virtuales. *Apertura*, 13(1), 150–165. <http://doi.org/10.32870/Ap.v13n1.1987>

Zabalza, M. (2012). El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17–42.
<https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>

Semblanza de autores

ANGEL ANTONIO CHAMORRO PALACIOS

Ecuador, 16 noviembre de 1969

achamorro@uteq.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-6819-3265>



Formación Académica:

- ◆ Universidad Técnica de Babahoyo: Licenciatura en Ciencias de la Educación, mención en Físico Matemático
- ◆ Universidad Técnica Estatal de Quevedo: Ingeniería en Zootecnia
- ◆ Universidad Técnica Estatal de Quevedo: Maestría en Gerencia de Innovaciones Educativas
- ◆ UTEQ: Maestría en Producción Animal

Seminarios:

- ◆ UTEQ: Tendencias en la Investigación sobre Administración de Empresas y Educación (40 horas)
- ◆ UTEQ: Seminario "Estrategias para la Aplicación del Reglamento de Régimen Académico" (40 horas)
- ◆ Universidad UTEQ: Evaluación del Aprendizaje – Alternativas para su Optimización (60 horas)
- ◆ Seminario: Diseño de Tareas para Educación en Línea (40 horas)

Experiencia Profesional:

- ◆ Unidad Educativa República del Ecuador – Ex docente, Quevedo (19 años)
- ◆ Unidad Educativa Eloy Alfaro – Ex docente, Quevedo (6 años)
- ◆ Unidad Educativa Abdón Calderón – UEPAC – Ex docente (22 años)

Chamorro A., Chamorro F., Izquierdo A., Franco J., 2025

- ◆ Universidad de Guayaquil – Docente, paralelo FACSO Quevedo (4 años)
- ◆ Universidad Técnica Estatal de Quevedo – Unidad de Admisión y Nivelación (15 años)
- ◆ Universidad Técnica Estatal de Quevedo – Docente de la Facultad de Ciencias Empresariales (5 años)
- ◆ Universidad Técnica Estatal de Quevedo – Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación (2 años, hasta la actualidad)

Obras Publicadas:

- ◆ Praxis pedagógica sustentada en el uso de la tecnología de información y comunicación. estudio de sus implicaciones en la educación básica.
- ◆ La psicología educativa estratégica para construir la identidad de género en la primera infancia.
- ◆ Aulas colaborativas, ABP y gamificación: comparación de su impacto en habilidades blandas y rendimiento en estudiantes de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo
- ◆ Habilidades de aprendizaje digital de gamificación para estudiantes universitarios con neurodiversidad.
- ◆ Control de varroasis en abejas melíferas utilizando acaricida natural a base de aceite de Neem, una solución ecológica y eficaz.

Intereses Profesionales:

- ◆ Direccionar procesos de innovaciones educativas
- ◆ Academia – Docencia en educación

FREDDY NEPTALI CHAMORRO PALACIOS

Ecuador 22 noviembre de 1975

freddychamorro@itscv.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-6819-3265>



Formación Académica:

- ◆ Universidad Central del Ecuador: Licenciatura en Ciencias Exactas, mención en Informática
- ◆ UMECIT Panamá: Maestría en TICs
- ◆ UTEQ: Maestría en Redes y Telecomunicaciones - Egresado

Seminarios:

- ◆ Publiciencias: Seminario "Un Recorrido por Scopus" (30 horas)
- ◆ UNIR: Seminario en Liderazgo y Gestión de Equipos en Telecomunicaciones (120 horas)
- ◆ Universidad hemisferios: Ciberseguridad - De Cero a Experto (51 horas)
- ◆ IEEE: TEMS Innovation Week 24 - Informática (10 horas)

Experiencia profesional:

- ◆ IBM del Ecuador - Soporte en Tecnología en Networking
- ◆ Apple Ecuador - Técnico de Hardware
- ◆ La Feria del Computador / UIO-QVDO - Gerencia
- ◆ Universidad Técnica Estatal de Quevedo - Docente Coordinador de Carrera De Sistemas
- ◆ Universidad De Guayaquil-Docente
- ◆ Secretaría de educación superior, ciencia, tecnología e innovación-docente

Obras publicadas:

- ◆ Praxis pedagógica sustentada en el uso de la tecnología de información y comunicación. estudio de sus implicaciones en la educación básica.
- ◆ Aulas colaborativas, ABP y gamificación: comparación de su impacto en habilidades blandas y rendimiento en estudiantes de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo.
- ◆ La pedagogía humanista para promover la educación inclusiva en el contexto educativo de educación.
- ◆ Gamificación con Aplicaciones Interactivas en la Enseñanza de Matemáticas en estudiantes de Básica Superior.
- ◆ Los recursos didácticos para el aprendizaje de la lecto-escritura en niños con dificultades de aprendizaje.
- ◆ Análisis de Memoria de Malware Ofuscado en el Conjunto de Datos CIC- MALMEM-2022.

Intereses profesionales:

- ◆ Tecnología- Multiplataformas - Automatización
- ◆ Academia-informática, exactas, multitareas

Aída Margarita Izquierdo Morán

Ecuador 16 de abril de 1979

aizquierdom2@uteq.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-2692-2762>



Formación Académica

- ◆ Doctorado en Educación o PHD Válido para el ejercicio de la Docencia, Investigación y Gestión en Educación Superior (Universidad Cesar Vallejo. Piura Perú)
- ◆ Magíster en Educación a Distancia y Abierta. (Universidad Regional Autónoma de los Andes UNIANDES)
- ◆ Especialista en Diseño Curricular y material educativo para la educación a distancia (Universidad Regional Autónoma de los Andes UNIANDES)
- ◆ Diploma Superior en Investigación de la Educación a Distancia y Abierta. (Universidad Regional Autónoma de los Andes UNIANDES)
- ◆ Curso Diplomado En Docencia Superior
- ◆ Ingeniera en Gestión Empresarial. (Universidad Técnica Estatal de Quevedo)
- ◆ Licenciada En Ciencias De La Educación (Universidad Bolivariana Del Ecuador)

Chamorro A., Chamorro F., Izquierdo A., Franco J., 2025

- ◆ Tecnólogo en Administración de Microempresas. (Universidad Técnica Estatal de Quevedo)

Experiencia profesional

- ◆ Universidad Técnica Estatal de Quevedo - Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación (en curso desde el 2023)
- ◆ Universidad Regional Autónoma de los Andes “UNIANDES-Quevedo” Docente de la Carrera de Administración de Empresas 2012- 2023
- ◆ Universidad Regional Autónoma de los Andes “UNIANDES-Quevedo” – Departamento Financiero- Colectora Quevedo” - 2006 – 2012
- ◆ Colegio “INSUTEC” – Docente - 2007 – 2008.
- ◆ Universidad Regional Autónoma de los Andes “UNIANDES-Quevedo” - Auxiliar de secretaria 2003 – 2006
- ◆ Universidad Regional Autónoma de los Andes “UNIANDES-Quevedo” - Bibliotecaria 1998 – 2005

Obras publicadas

- ◆ Libro Marketing Para Jóvenes. ISBN: 978-9942-974-67-9

Intereses y Áreas de Especialización

- ◆ Investigación Científica, Gestión Educativa.

Chamorro A., Chamorro F., Izquierdo A., Franco J., 2025

Juana Esther Franco Rivadeneira

Ecuador 24 de junio de 1973

jfrancorteq@edu.ec

<https://orcid.org/0009-0005-7426-7167>



Formación Académica

- ◆ Máster Internacional de formación especializada del profesorado, mención Orientación Educativa – Universidad Complutense de Madrid.
- ◆ Magister en Educación Abierta y a Distancia – Universidad Regional Autónoma de los Andes.
- ◆ Especialista en Diseño Curricular y Material Educativo - Universidad Regional Autónoma de los Andes.
- ◆ Diploma Superior en Investigación Educativa - Universidad Regional Autónoma de los Andes.
- ◆ Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Educación Básica – Universidad Técnica Estatal de Babahoyo.

Experiencia profesional

- ◆ Universidad Técnica Estatal de Quevedo – Coordinadora y Docente en la facultad de Ciencias de la Educación, carrera Educación Básica.
- ◆ Ministerio de Educación del Ecuador – Docente y directora del CEI Ana María Llerena Otoya.
- ◆ Ministerio de Educación del Ecuador – Directora de la Escuela de Educación Básica Otto Arosemena Gómez.

- ♦ Ministerio de Educación del Ecuador – Rectora de la Unidad Educativa Juan León Mera.
- ♦ Unidad Educativa Abdón Calderón – Docente de Educación Básica, subnivel: Preparatoria, Básica Elemental y Básica Media.
- ♦ Academia Naval Guayaquil – Docente de Educación Básica, subnivel: Preparatoria y Básica Elemental.
- ♦ Unidad Educativa Despertar – Docente de Inicial y Preparatoria.

Obras Publicadas

- ♦ La pedagogía humanista para promover la educación inclusiva en el contexto educativo de educación superior.
- ♦ Estrategias didácticas para fomentar la competencia comunicativa en el proceso de aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de la carrera de pedagogía de los idiomas nacionales y extranjeros de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo
- ♦ El rol de los clubes educativos en la formación de valores: un enfoque desde la inteligencia emocional en las Instituciones Educativa.
- ♦ Fortalecimiento de la inclusión educativa a través del diseño y aplicación de adaptaciones curriculares en las escuelas del cantón Quevedo

Intereses y Áreas de Especialización

- ♦ Diseño curricular, orientación educativa.

ISBN: 978-9942-7407-4-8



9 789942 740748

Publicado por
ATHENA NOVA
EDITORIAL

www.editorialathenanova.com
informacion@editorialathenanova.com

