

Compilación de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación, Ciencia y Tecnología

Aportes académicos para el desarrollo integral del
conocimiento desde la tecnología e innovación
educativa



COMPILACIÓN DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS EN EDUCACIÓN, CIENCIAS SOCIALES Y TECNOLOGÍA

**APORTES ACADÉMICOS PARA EL DESARROLLO
INTEGRAL DEL CONOCIMIENTO DESDE LA
TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EDUCATIVA**

Compiladores:

Mgtr. Geovanny Francisco Ruiz Muñoz

Mgtr. Yomira Elizabeth Paz Zamora



Editorial Hambatu Sapiens Diciembre 2025

Copyright © Editorial Hambatu Sapiens

Copyright del texto © 2025 de Autores

International Publication Technical Data

Title: COMPILACIÓN DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS EN EDUCACIÓN, CIENCIAS SOCIALES Y TECNOLOGÍA. APORTES ACADÉMICOS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL CONOCIMIENTO DESDE LA TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EDUCATIVA.

Authors: Paz Zamora, Yomira Elizabeth; Ruiz Muñoz, Geovanny Francisco; Morales Loor, Karin Priscilla; Romero Amores, Norma Verónica; Valencia Ruiz, Denisse Nathali; Rodas Soto, Patricia Estefanny; Tóala San Martín, Alba Jessenia; Alvarado Nolivos, Mara Dioscónides; Alvarado Nolivos, Hipólito Arturo; Egüez Cevallos, Rita Carolina.

Publisher: Editorial Hambatu Sapiens

Compilers: Mgtr. Geovanny Francisco Ruiz Muñoz; Mgtr. Yomira Elizabeth Paz Zamora.

Cover Design: Editorial Hambatu Sapiens

Format: PDF

Pages: 173 pág.

Size: A4 21x29.7cm

System Requirements: Adobe Acrobat Reader

Access Mode: World Wide Web

ISBN: 978-9942-7442-8-9

DOI: <https://doi.org/10.63862/ehs-978-9942-7442-8-9>

Primera edición, año 2025. Publicado por Editorial Hambatu Sapiens.

Esta obra ha sido sometida a un proceso de revisión por pares ciegos, cumpliendo con estándares académicos y editoriales de calidad bajo la supervisión de la editorial, la cual asume la responsabilidad de garantizar la integridad de dicho proceso; sin embargo, el contenido, la veracidad y la precisión de los datos presentados son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se permite la descarga y distribución libre del libro siempre que se reconozca la autoría y no se modifique ni se utilice con fines comerciales. Queda prohibida su reproducción total o parcial sin autorización previa. Uso exclusivo para fines educativos y de divulgación académica.

®Compilación de investigaciones multidisciplinarias en educación, ciencias sociales y tecnología. Aportes académicos para el desarrollo integral del conocimiento desde la tecnología e innovación educativa.

©**2025.** Paz Zamora, Yomira Elizabeth; Ruiz Muñoz, Geovanny Francisco; Morales Loor, Karin Priscilla; Romero Amores, Norma Verónica; Valencia Ruiz, Denisse Nathali; Rodas Soto, Patricia Estefanny; Tóala San Martín, Alba Jessenia; Alvarado Nolivos, Mara Dioscónides; Alvarado Nolivos, Hipólito Arturo; Egüez Cevallos, Rita Carolina.

Licencia y derechos de uso

Compilación de investigaciones multidisciplinarias en educación, ciencias sociales y tecnología. Aportes académicos para el desarrollo integral del conocimiento desde la tecnología e innovación educativa, está licenciada bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (**CC BY-NC-ND 4.0**). Para ver una copia de esta licencia, visite: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>. Queda prohibida su reproducción total o parcial sin autorización previa. Uso exclusivo para fines educativos y de divulgación académica.

Editorial Hambatu Sapiens
Primera edición

ISBN 978-9942-7442-8-9

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL	iv
PRÓLOGO	vii
INTRODUCCIÓN	1
Capítulo I	3
Marcos jurídicos contemporáneos para la protección del derecho a la educación en Ecuador y Latinoamérica	3
<i>Contemporary legal frameworks for the protection of the right to education in Ecuador and Latin America</i>	3
Yomira Elizabeth Paz Zamora.....	3
Geovanny Francisco Ruiz Muñoz	3
Karin Priscilla Morales Loor	3
Norma Verónica Romero Amores	3
Capítulo II	21
Jurisprudencia educativa y su impacto en la gestión institucional: análisis de casos relevantes.....	21
<i>Educational jurisprudence and its impact on institutional management: analysis of relevant cases</i>	21
Yomira Elizabeth Paz Zamora.....	21
Geovanny Francisco Ruiz Muñoz	21
Norma Verónica Romero Amores	21
Karin Priscilla Morales Loor	21
Capítulo III	35
Competencias digitales docentes en la educación superior: modelos, evaluación y desarrollo profesional	35
<i>Digital teaching competences in higher education: models, assessment, and professional development.....</i>	35
Karin Priscilla Morales Loor	35
Yomira Elizabeth Paz Zamora.....	35
Norma Verónica Romero Amores	35
Geovanny Francisco Ruiz Muñoz	35
Capítulo IV.....	52
Innovación curricular y calidad educativa: perspectivas para las universidades latinoamericanas	52

<i>Curricular innovation and educational quality: perspectives for Latin American universities</i>	52
Norma Verónica Romero Amores	52
Yomira Elizabeth Paz Zamora.....	52
Geovanny Francisco Ruiz Muñoz	52
Denisse Nathali Valencia Ruiz	52
Capítulo V.....	68
Tendencias emergentes en tecnología educativa: metaverso, analíticas de aprendizaje y ecosistemas digitales	68
<i>Emerging trends in educational technology: metaverse, learning analytics, and digital ecosystems</i>	68
Geovanny Francisco Ruiz Muñoz	68
Yomira Elizabeth Paz Zamora.....	68
Karin Priscilla Morales Loor	68
Denisse Nathali Valencia Ruiz	68
Capítulo VI.....	84
Evaluación del aprendizaje en entornos híbridos universitarios: enfoques, desafíos y estrategias	84
<i>Assessment of learning in hybrid university environments: approaches, challenges, and strategies.....</i>	84
Geovanny Francisco Ruiz Muñoz	84
Yomira Elizabeth Paz Zamora.....	84
Patricia Estefanny Rodas Soto	84
Karin Priscilla Morales Loor	84
Capítulo VII.....	99
Transformaciones de la docencia universitaria en el siglo XXI: retos pedagógicos y gestión académica	99
<i>Transformations in university teaching in the 21st century: pedagogical challenges and academic management</i>	99
Alba Jessenia Tóala San Martín	99
Yomira Elizabeth Paz Zamora.....	99
Patricia Estefanny Rodas Soto	99
Karin Priscilla Morales Loor	99
Capítulo VIII.....	114

Inclusión educativa y atención a estudiantes con NEE: fundamentos, políticas y experiencias de intervención	114
<i>Inclusive education and support for students with special educational needs: foundations, policies, and intervention experiences</i>	114
Mara Dioscónides Alvarado Nolivos.....	114
Yomira Elizabeth Paz Zamora.....	114
Alba Jessenia Toala San Martín.....	114
Karin Priscilla Morales Loor	114
Capítulo IX.....	131
Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y prácticas inclusivas en instituciones de educación superior	131
<i>Universal Design for Learning (UDL) and inclusive practices in higher education institution</i>	131
Yomira Elizabeth Paz Zamora.....	131
Mara Diosconides Alvarado Nolivos.....	131
Hipólito Arturo Alvarado Nolivos.....	131
Rita Carolina Egüez Cevallos	131
Capítulo X.....	148
Inteligencia artificial generativa como recurso pedagógico: oportunidades, desafíos éticos y experiencias aplicadas.....	148
<i>Generative artificial intelligence as a pedagogical resource: opportunities, ethical challenges, and applied experiences</i>	148
Yomira Elizabeth Paz Zamora.....	148
Hipólito Arturo Alvarado Nolivos.....	148
Mara Diosconides Alvarado Nolivos.....	148
Rita Carolina Egüez Cevallos	148

PRÓLOGO

La sociedad contemporánea atraviesa un proceso de transformación acelerada, impulsado por el avance de las tecnologías digitales, los cambios en la comunicación humana, la diversificación de las prácticas sociales y los nuevos retos educativos. En este escenario, la producción académica se convierte en un elemento esencial para comprender, analizar y proponer soluciones a los desafíos que enfrentan las instituciones educativas y las comunidades en general. La investigación, desde un enfoque multidisciplinario, permite articular saberes provenientes de distintos campos y construir respuestas más integrales, pertinentes y sostenibles.

Este libro es resultado del trabajo articulado de docentes e investigadores comprometidos con el desarrollo científico y académico del país. A través de diez capítulos, la obra aborda diversas problemáticas relacionadas con la educación, las ciencias sociales y la tecnología, integrando análisis teóricos, estudios de caso, discusiones jurídicas, propuestas pedagógicas y reflexiones sobre innovación educativa. Cada contribución constituye un esfuerzo por analizar críticamente la realidad y ofrecer perspectivas que contribuyan a la mejora de los sistemas formativos, la consolidación de prácticas inclusivas y el fortalecimiento de entornos universitarios más democráticos y participativos.

Los temas tratados —marcos jurídicos educativos, jurisprudencia, competencias digitales docentes, innovación curricular, tendencias tecnológicas, educación inclusiva, diseño universal para el aprendizaje, inteligencia artificial y más— reflejan la pluralidad y profundidad de las discusiones actuales en el ámbito académico. Esta diversidad no solo enriquece el contenido de la obra, sino que reafirma la necesidad de comprender la educación desde un enfoque transversal que integre la dimensión tecnológica, ética, jurídica y pedagógica.

Editorial Hambatu Sapiens presenta esta compilación como un aporte al diálogo académico nacional e internacional. Confiamos en que este libro se convertirá en un recurso valioso para investigadores, docentes, estudiantes y profesionales interesados en comprender las transformaciones educativas del siglo XXI y en aportar a la construcción de sociedades más justas, inclusivas e innovadoras.

INTRODUCCIÓN

El dinamismo de las transformaciones sociales y tecnológicas ha generado nuevas exigencias para los sistemas educativos, las políticas públicas y los procesos de formación profesional. En este contexto, surge la necesidad de producir investigaciones multidisciplinarias que permitan comprender la complejidad actual desde múltiples miradas. El presente libro responde a esa necesidad, reuniendo investigaciones que exploran la educación desde perspectivas jurídicas, tecnológicas, pedagógicas y sociales.

La obra se estructura en diez capítulos que abordan temáticas de alto impacto: la protección del derecho a la educación en Ecuador y Latinoamérica, el rol de la jurisprudencia en la gestión institucional, el desarrollo de competencias digitales docentes, la innovación curricular, las tendencias emergentes en tecnología educativa, la evaluación en entornos híbridos, la transformación de la docencia universitaria, la inclusión educativa, el Diseño Universal para el Aprendizaje y las implicaciones de la inteligencia artificial generativa en contextos formativos. Esta variedad de enfoques permite comprender cómo las transformaciones actuales impactan de manera directa en el quehacer educativo y en los procesos de formación de profesionales capaces de afrontar los desafíos contemporáneos.

Cada capítulo desarrolla un análisis riguroso y actualizado, sustentado en marcos teóricos pertinentes, evidencia científica y experiencias aplicadas. Esta diversidad temática permite que el lector encuentre tanto fundamentos conceptuales como herramientas prácticas para comprender los desafíos actuales de la educación superior, pero también para repensar los procesos formativos desde un enfoque inclusivo, tecnológico y basado en derechos. La convergencia entre pedagogía, tecnología e investigación social ofrece un mapa amplio de posibilidades que pueden ser aprovechadas por docentes, investigadores y gestores educativos.

Asimismo, la obra subraya la importancia de promover una formación integral, donde se articulen competencias digitales, pensamiento crítico, ética profesional y sensibilidad social. En un entorno en constante cambio, los docentes y estudiantes requieren herramientas para interpretar nuevas realidades, adaptarse a escenarios diversos y adoptar enfoques que fomenten la creatividad, la

participación y la ciudadanía activa. En este sentido, los capítulos proponen reflexiones que trascienden la teoría e invitan a la transformación de las prácticas educativas cotidianas.

En suma, esta compilación multidisciplinaria invita al lector a reflexionar sobre los retos y oportunidades del mundo contemporáneo, a cuestionar las prácticas tradicionales y a explorar rutas innovadoras para el desarrollo integral del conocimiento. Se espera que cada sección contribuya a enriquecer el debate académico, inspire nuevas investigaciones y motive la implementación de prácticas educativas transformadoras en distintos niveles e instituciones. Este libro es, en esencia, una invitación a pensar la educación desde la complejidad, la innovación y el compromiso con una sociedad más inclusiva y resiliente.

Capítulo I

Marcos jurídicos contemporáneos para la protección del derecho a la educación en Ecuador y Latinoamérica

Contemporary legal frameworks for the protection of the right to education in Ecuador and Latin America

Autores del capítulo:

Yomira Elizabeth Paz Zamora

Universidad de Guayaquil

yomira.pazz@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0002-8308-0693>

Geovanny Francisco Ruiz Muñoz

Universidad de Guayaquil

geovanny.ruizm@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-7529-6342>

Karin Priscilla Morales Loor

Universidad de Guayaquil

karin.moralesl@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0009-007-2891-8437>

Norma Verónica Romero Amores

Universidad de Guayaquil

norma.romeroa@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0008-7935-1642>

Resumen

El capítulo analizó de forma crítica los marcos jurídicos contemporáneos que protegen el derecho a la educación en Ecuador y en América Latina, articulando el bloque de constitucionalidad interno con los estándares internacionales y regionales. Se examinó la densidad normativa de la Constitución ecuatoriana de 2008, la Ley Orgánica de Educación Intercultural y su reglamento, así como su lectura desde la sostenibilidad, la inclusión y la igualdad, a la luz de la jurisprudencia reciente de la Corte Constitucional. También se contrastaron estos avances con los desarrollos del sistema interamericano, el Protocolo de San Salvador y los informes de organismos y redes regionales que monitorean el cumplimiento del ODS 4 y denuncian procesos de mercantilización y exclusión. El examen de sentencias emblemáticas sobre discapacidad, movilidad humana y educación superior permitió mostrar cómo la justiciabilidad del derecho se ha ido consolidando, aunque persisten brechas en accesibilidad, permanencia y calidad. En conjunto, el capítulo mostró que el derecho a la educación en la región se encuentra normativamente robusto, pero políticamente disputado, y que su realización efectiva depende de la capacidad de los Estados y de la sociedad civil para traducir el lenguaje de los derechos en políticas redistributivas, regulaciones y prácticas escolares inclusivas.

Palabras clave: derecho a la educación; constitucionalismo latinoamericano; jurisprudencia constitucional; inclusión educativa; educación superior; Protocolo de San Salvador; políticas educativas.

Abstract

This chapter offers a critical analysis of contemporary legal frameworks protecting the right to education in Ecuador and Latin America, articulating the domestic constitutional block with international and regional standards. It examines the normative density of the 2008 Ecuadorian Constitution, the Organic Law on Intercultural Education and its regulations, and reads them through the lenses of sustainability, inclusion and equality, in light of recent Constitutional Court case law. These advances are contrasted with developments in the Inter-American system, the San Salvador Protocol and the reports of international bodies and regional networks that monitor progress towards SDG 4 and denounce ongoing processes of commodification and exclusion. The discussion of landmark rulings on disability, human mobility and higher education shows how the justiciability of the right to education has been gradually strengthened, while significant gaps in accessibility, retention and quality remain. Taken together, the chapter argues that the right to education in the region is normatively robust yet politically contested, and that its effective realization depends on the capacity of States and civil society to translate the language of rights into redistributive policies, democratic regulation and inclusive schooling practices.

Keywords: right to education; Latin American constitutionalism; constitutional jurisprudence; educational inclusion; higher education; San Salvador Protocol; education policy.

Introducción

Hablar hoy del derecho a la educación en Ecuador y en América Latina supone entrar en un campo jurídicamente denso y políticamente disputado. En las últimas décadas, la región ha transitado desde una concepción de la educación como servicio público disponible “en la medida de lo posible”, hacia su reconocimiento como derecho humano exigible y justiciable, anclado en constituciones transformadoras, en normas orgánicas de educación y en un robusto entramado de tratados internacionales y regionales. La Constitución ecuatoriana de 2008 es un ejemplo paradigmático de este giro: define la educación como un derecho de las personas a lo largo de la vida y un deber ineludible del Estado, asociándola con la igualdad, la inclusión social y el Buen Vivir.

Esta expansión normativa no ha ocurrido en el vacío. Responde a luchas sociales, educativas y comunitarias que denunciaron el carácter excluyente de sistemas escolares marcados por la pobreza, la segmentación territorial, la discriminación étnica y de género, así como por procesos de privatización y mercantilización de la oferta educativa. Autores como Gentili (2009) mostraron cómo, incluso en contextos de expansión de la escolaridad, persistieron dinámicas de “exclusión incluyente” que negaron el pleno derecho a la educación a vastos sectores populares de América Latina. En la misma línea, análisis recientes enfatizan que el derecho a la educación en la región se juega tanto en el plano normativo como en las disputas por el sentido de lo público, el financiamiento y la regulación de los sistemas educativos (Saforcada & Ximenes, 2024; Saforcada & Baichman, 2020).

En el caso ecuatoriano, investigaciones contemporáneas revelan que, pese al reforzamiento del marco jurídico desde 2008, las condiciones de accesibilidad, permanencia y calidad muestran brechas persistentes entre zonas urbanas y rurales, entre población con y sin discapacidad, así como entre nacionales y personas en movilidad humana (Ávila Quiñónez et al., 2024; Murriagui Lombardi et al., 2018; Urgilez-Sulca et al., 2024). A nivel regional, informes de organismos internacionales han insistido en que, aunque los Estados latinoamericanos reconocen formalmente el derecho a la educación, su realización efectiva

continúa obstaculizada por la desigualdad estructural, la segmentación de los sistemas y el avance de agendas privatizadoras.

En este escenario, la pregunta ya no es solo si el derecho a la educación está reconocido, sino cómo se configura su contenido, cuáles son sus titulares y obligados, qué dimensiones lo integran, qué mecanismos de exigibilidad se activan y qué papel juegan la jurisprudencia constitucional y los estándares interamericanos a la hora de darle densidad material. El Protocolo de San Salvador, al consagrar el derecho a la educación en su artículo 13, se ha convertido en un punto de referencia clave para la región, tanto en la definición de obligaciones estatales como en la interpretación del derecho en clave de progresividad, no regresividad y no discriminación.

Este capítulo se propone leer el derecho a la educación desde una perspectiva jurídico-constitucional y regional, tomando a Ecuador como eje, pero situándolo dentro del entramado latinoamericano. Se exploran, de forma articulada, el bloque de constitucionalidad interno —Constitución, Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y su reglamento—, la jurisprudencia reciente de la Corte Constitucional del Ecuador sobre educación básica y superior, y los principales desarrollos del sistema interamericano y de la doctrina especializada. Lejos de ofrecer una descripción enumerativa de normas y sentencias, el texto busca reconstruir tensiones, continuidades y desplazamientos conceptuales en torno al derecho a la educación, prestando atención a dimensiones críticas como la inclusión, la movilidad humana, la discapacidad, la educación superior y la sostenibilidad.

En lugar de cerrar la discusión, las páginas que siguen plantean una lectura analítica que combina las gramáticas del derecho constitucional con las disputas políticas sobre el sentido de lo público en educación. A partir de allí, se interroga cómo los avances normativos conviven con mecanismos sutiles o abiertos de exclusión, y hasta qué punto la jurisprudencia y los marcos regionales se han convertido en herramientas efectivas para quienes buscan hacer exigible el derecho a la educación en contextos marcados por la desigualdad y la inestabilidad democrática.

Desarrollo

Del reconocimiento formal a la justiciabilidad del derecho a la educación en América Latina

La consolidación del derecho a la educación como derecho humano fundamental en América Latina ha sido un proceso gradual y no lineal. Desde la Declaración Universal de 1948 hasta las reformas constitucionales de las últimas décadas, la región ha avanzado desde fórmulas genéricas hacia reconocimientos más densos, que incluyen obligaciones explícitas de financiamiento, gratuidad progresiva, igualdad de trato y mecanismos de protección judicial. Gentili (2009) mostró tempranamente que, pese a estas conquistas, la escolarización masiva convivió con formas de exclusión que afectaron de manera desproporcionada a los sectores populares, los pueblos indígenas, las personas con discapacidad y las mujeres.

En la literatura contemporánea, Balsara (2015) subraya que en la mayoría de los países latinoamericanos el derecho a la educación está reconocido constitucionalmente, pero la implementación concreta depende de arreglos político-institucionales que suelen reproducir desigualdades socioeconómicas y territoriales. Esta misma idea reaparece en los análisis de Saforcada y Ximenes (2024), quienes describen el campo educativo regional como un espacio atravesado por fuerzas progresistas, neoliberales y neoconservadoras que se disputan el sentido del derecho a la educación, su vínculo con el mercado y el lugar de la escuela pública en sociedades profundamente segmentadas.

La dimensión regional no se agota en los textos constitucionales. El Sistema Interamericano de Derechos Humanos, a través del Protocolo de San Salvador y de la labor de la Comisión y la Corte Interamericana, ha contribuido a dotar al derecho a la educación de contenido normativo y de herramientas de exigibilidad. El artículo 13 del Protocolo define obligaciones ya no meramente programáticas, sino vinculadas con la progresividad del acceso, la universalización de la educación primaria gratuita y la ampliación de oportunidades en niveles superiores, resaltando la centralidad de la igualdad y la equidad. Los informes del ACNUDH han insistido en que estas obligaciones se proyectan sobre todas las

personas, incluidas aquellas en situación de mayor vulnerabilidad, como migrantes, refugiados y personas con discapacidad.

Los debates recientes sobre la digitalización de la educación, la mercantilización y los efectos de la pandemia de COVID-19 han complejizado aún más este escenario. Lora (2022) identifica cómo la suspensión de clases presenciales y la transición apresurada a modalidades remotas profundizaron brechas en el ejercicio del derecho a la educación en América Latina, al revelar desigualdades en conectividad, equipamiento y apoyo familiar. En paralelo, redes como la CLADE han documentado el avance de modelos privatizadores y la creciente influencia de actores filantrópico-empresariales que tensionan la concepción de la educación como bien público y derecho social (Saforcada & Baichman, 2020).

En síntesis, la región exhibe un reconocimiento normativo robusto del derecho a la educación, pero su justiciabilidad efectiva depende de la capacidad de los marcos constitucionales y de los sistemas de protección regional para operar frente a políticas regresivas, recortes presupuestarios y dinámicas de exclusión reconfiguradas. Sobre este trasfondo se comprende mejor la especificidad del caso ecuatoriano.

El bloque de constitucionalidad ecuatoriano y la densidad normativa del derecho a la educación

En Ecuador, la Constitución de 2008 supuso un punto de inflexión al definir la educación como un derecho de las personas a lo largo de la vida y un área prioritaria de la política pública, asociándola de manera explícita con el Buen Vivir, la igualdad y la inclusión social (arts. 26 y 27). Esta formulación amplía el enfoque tradicional centrado en la escolaridad obligatoria e incorpora dimensiones como la interculturalidad, la participación comunitaria y la educación en derechos humanos.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y su Reglamento General desarrollan este mandato constitucional, fijando principios como la equidad, la educación inclusiva, la pertinencia cultural y lingüística, así como la corresponsabilidad de Estado, familias y sociedad. La LOEI, en diálogo con las

orientaciones de la Agenda 2030, establece el deber de garantizar la accesibilidad, permanencia y egreso oportuno en todos los niveles, e incorpora expresamente la obligación de eliminar barreras para estudiantes con discapacidad, en movilidad humana o provenientes de poblaciones históricamente excluidas.

La doctrina nacional ha subrayado esta densidad normativa. Ávila Quiñónez et al. (2024) interpretan la educación como derecho fundamental en el Ecuador desde la óptica del desarrollo sostenible, destacando que la Constitución y la LOEI proyectan la educación más allá de la mera transmisión de conocimientos, al vincularla con la transformación social, la justicia intergeneracional y la sostenibilidad ambiental. Murriagui Lombardi et al. (2018) complementan esta mirada al analizar la inclusión de la educación para el desarrollo sostenible en el currículo universitario, mostrando cómo la formación de futuros profesionales se convierte en un espacio estratégico para materializar el derecho a la educación en clave de ciudadanía crítica y responsabilidad ecológica.

Urgilez-Sulca et al. (2024), por su parte, realizan un inventario de los instrumentos jurídicos creados desde 2008 y los conectan con indicadores de inversión educativa, matrícula, deserción, analfabetismo y cobertura territorial. Sus hallazgos ponen en evidencia una brecha significativa entre la potencia del marco normativo y la persistencia de desigualdades entre poblaciones urbanas y rurales, así como entre distintos grupos socioeconómicos. En otras palabras, la Constitución y la LOEI habilitan un amplio margen para la exigibilidad del derecho a la educación, pero su eficacia depende de decisiones políticas sostenidas en materia de financiamiento, redistribución y regulación del sistema educativo.

Para sintetizar estos elementos, puede ser útil observar los principales instrumentos que conforman el bloque normativo ecuatoriano y su relación con los estándares regionales.

Tabla 1

Instrumentos normativos clave del derecho a la educación en Ecuador y en el ámbito interamericano

Nivel	Instrumento	Año	Contenido central sobre el derecho a la educación	Enfoque dominante
Constitucional	Constitución de la República del Ecuador	2008	Reconoce la educación como derecho a lo largo de la vida y deber del Estado; vincula educación, Buen Vivir e inclusión.	Igualdad, inclusión, Buen Vivir
Legal	Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)	2011	Desarrolla principios de equidad, interculturalidad, inclusión y calidad; regula el Sistema Nacional de Educación.	Educación intercultural e inclusiva
Reglamentario	Reglamento General a la LOEI	2023	Precisa componentes de accesibilidad, permanencia y adaptaciones razonables.	Operativización administrativa
Político-programático	Plan Nacional de Desarrollo “Toda una Vida” y planes sectoriales	2017+	Define prioridades de inversión y metas educativas de mediano plazo.	Planificación y redistribución
Regional	Protocolo de San Salvador (art. 13)	1988	Reconoce el derecho a la educación en el Sistema Interamericano; fija obligaciones de progresividad y gratuidad básica.	Derechos económicos, sociales y culturales
Internacional	Instrumentos de Naciones Unidas sobre derecho a la educación	1966+	Establecen estándares mínimos globales de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.	Derechos humanos universales

Nota. La tabla sintetiza instrumentos centrales para la configuración jurídica del derecho a la educación en Ecuador y su articulación con el Sistema Interamericano y Naciones Unidas. Se destacan aquellos que son objeto de análisis doctrinal y jurisprudencial en el capítulo.

Esta panorámica permite observar que el derecho a la educación en Ecuador no se limita a una cláusula constitucional aislada, sino que se inscribe en un entramado normativo multiescalar. La clave interpretativa, como muestran tanto la doctrina nacional como los desarrollos regionales, radica en cómo se articulan

estos niveles en la práctica, especialmente cuando se someten a prueba ante órganos jurisdiccionales.

Estándares internacionales y regionales: del discurso de derechos a las obligaciones concretas

El derecho internacional de los derechos humanos ha jugado un papel decisivo en la densificación del contenido del derecho a la educación. La UNESCO ha insistido en que la educación constituye un derecho habilitante, en la medida en que condiciona el ejercicio de otros derechos y permite salir de la pobreza, reducir desigualdades y avanzar hacia sociedades más sostenibles. Desde esta óptica, no basta con asegurar un lugar en la escuela: se exige que la educación sea disponible, accesible, aceptable y adaptable para todas las personas, a lo largo de la vida.

Los informes temáticos del ACNUDH sobre el derecho humano a la educación enriquecen esta comprensión al destacar que la igualdad y la no discriminación operan como principios transversales que obligan a los Estados a adoptar medidas positivas para garantizar el acceso de grupos históricamente excluidos (ACNUDH, 2020). En América Latina, estos estándares han dialogado con marcos regionales como el ya mencionado Protocolo de San Salvador y con iniciativas como el Pacto Interamericano por la Educación en Derechos Humanos, que subraya la centralidad de la formación en derechos humanos y ciudadanía democrática (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2022).

En clave regional, Saforcada y Baichman (2020) analizan cómo el discurso del derecho a la educación se ha entrelazado con la agenda del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Si bien reconocen avances en materia de matrícula y permanencia, advierten que la expansión de dispositivos de evaluación estandarizada, la proliferación de alianzas público-privadas y la presión por resultados medibles han reforzado lógicas de mercado que tensionan la educación como bien público. Saforcada y Ximenes (2024) profundizan esta mirada al mostrar cómo las “gramáticas del derecho” son apropiadas por distintos actores para justificar reformas regresivas —por ejemplo, recortes presupuestarios o transferencias de recursos al sector privado— en nombre de la eficiencia o la libertad de elección.

Balsera (2015) y Lora (2022) coinciden en que el reto central ya no es el reconocimiento formal del derecho, sino la construcción de mecanismos institucionales que permitan traducir las obligaciones internacionales y regionales en marcos nacionales exigibles. La pandemia de COVID-19 puso a prueba estos dispositivos: la rápida adopción de modalidades a distancia reveló la fragilidad de los sistemas para asegurar continuidad pedagógica en condiciones de equidad, especialmente para estudiantes de sectores populares, rurales o sin conectividad. En este contexto, la retórica sobre el derecho a la educación solo resulta creíble si va acompañada de decisiones presupuestarias, regulatorias y pedagógicas coherentes.

Jurisprudencia constitucional ecuatoriana: del reconocimiento abstracto a la protección de casos concretos

Uno de los rasgos más significativos del proceso ecuatoriano ha sido la creciente intervención de la Corte Constitucional en conflictos que involucran el derecho a la educación. La justiciabilidad del derecho se ha ido consolidando a través de casos paradigmáticos que han abordado la discapacidad, la movilidad humana, las becas, la regulación de la educación superior y la flexibilidad normativa en situaciones de vulnerabilidad.

La Sentencia No. 1351-19-JP/22 se ha convertido en un referente ineludible. En ella, la Corte conoció la acción de protección presentada a favor de una niña con discapacidad a quien se negó el acceso a un programa de becas por información errónea proporcionada por la autoridad competente. La Corte no solo declaró la vulneración del derecho a la educación, sino que subrayó que, tratándose de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, la beca constituye un mecanismo concreto para remover barreras económicas y garantizar condiciones de accesibilidad y permanencia.

En la Sentencia No. 1497-20-JP/21, el tribunal examinó el caso de una niña en situación de movilidad humana a quien se había impedido el acceso oportuno a la educación por trabas administrativas y prácticas discriminatorias. Al ordenar su inmediata incorporación al sistema educativo y disponer medidas de reparación integral, la Corte enfatizó que la situación migratoria no puede ser un obstáculo para el ejercicio del derecho a la educación y que el Estado está obligado a

adoptar criterios de flexibilidad para garantizar la inclusión de personas en condiciones de vulnerabilidad.

La jurisprudencia también ha impactado el ámbito de la educación superior. La Sentencia No. 1438-20-JP/23 analizó el programa de becas de reciprocidad Colombia–Ecuador durante la emergencia sanitaria, cuestionando regulaciones que, en la práctica, impedían a los becarios ejercer su derecho a la educación en condiciones dignas. Por su parte, el Caso No. 1589-23-EP abordó la responsabilidad de la Universidad Nacional de Chimborazo y del Consejo de Educación Superior en la garantía del derecho a la educación de estudiantes de carreras que habían sufrido cambios estructurales, exigiendo ajustes normativos que hicieran posible la culminación de sus estudios.

La Defensoría del Pueblo ha sistematizado este conjunto de decisiones en su Guía de jurisprudencia constitucional. Educación superior, destacando la construcción de estándares sobre acceso, permanencia, razonabilidad de las regulaciones académicas y proporcionalidad de las sanciones universitarias (Defensoría del Pueblo del Ecuador, 2023). A partir de esta sistematización y de análisis como el de Carrera Simón (2024) sobre la modalidad abierta en educación básica y bachillerato, es posible afirmar que el derecho a la educación en Ecuador ha dejado de ser una cláusula programática para convertirse en un derecho litigable, con criterios definidos sobre accesibilidad, adaptaciones razonables y protección reforzada de grupos vulnerables.

Estas decisiones pueden sintetizarse de manera comparativa para apreciar sus aportes doctrinales.

Tabla 2

Jurisprudencia constitucional ecuatoriana sobre el derecho a la educación: casos emblemáticos

Sentencia / caso	Órgano y año	Situación fáctica central	Núcleo del problema jurídico	Aporte doctrinal al derecho a la educación
1351-19-JP/22	Corte Constitucional, 2022	Niña con discapacidad excluida de programa de becas	Negación de beca como mecanismo para barrera para accesibilidad educativa	Beca como mecanismo para hacer efectivo el derecho de NNA con discapacidad; obligación de ajustes y reparación integral.
1497-20-JP/21	Corte Constitucional, 2021	Niña en movilidad humana sin acceso oportuno a la escuela	Discriminación y rigidez administrativa frente a migrantes	Flexibilidad en requisitos; prohibición de discriminar por estatus migratorio; garantías de no repetición.
1438-20-JP/23	Corte Constitucional, 2023	Becarios del programa Reciprocidad Colombia–Ecuador en pandemia	Regulación de becas y condiciones de estudio en emergencia	Reconocimiento de condiciones dignas de estudio como parte del contenido del derecho a la educación superior.
1589-23-EP	Corte Constitucional, 2023	Estudiantes de la UNACH afectados por cambios en la oferta académica	Modificación de carrera y responsabilidad estatal-universitaria	Deber de adecuar normativa para garantizar continuidad de estudios; protección del proyecto de vida.
Casuística sistematizada en Guía ES-2023	Defensoría del Pueblo, 2023	Diversos conflictos en educación superior	Alcance del derecho a la educación superior	Síntesis de estándares sobre acceso, permanencia, evaluación y sanciones en clave de derechos.

Nota. La tabla organiza, con fines analíticos, algunas de las decisiones más relevantes de la Corte Constitucional del Ecuador sobre el derecho a la educación, complementadas con la sistematización realizada por la Defensoría del Pueblo. No pretende ser exhaustiva, sino ilustrar el proceso de densificación jurisprudencial del derecho.

La lectura conjunta de estos casos muestra una tendencia clara: la Corte asume que el derecho a la educación no se agota en la existencia de una plaza escolar o universitaria, sino que incluye condiciones materiales y normativas que permitan el acceso real, la permanencia y la culminación de trayectorias educativas, con especial protección para quienes se encuentran en situación de desventaja. Esta jurisprudencia dialoga de manera progresiva con los estándares interamericanos y los informes de organismos internacionales, reforzando la obligación estatal de remover obstáculos estructurales y de evitar retrocesos.

Tensiones contemporáneas: inclusión, sostenibilidad y disputas por lo público

Si bien el marco jurídico ecuatoriano y latinoamericano exhibe avances significativos, el derecho a la educación se ejerce en un contexto atravesado por tensiones que ponen a prueba la capacidad de las normas para producir transformaciones reales. Una primera tensión se vincula con la inclusión educativa. Estudios como los de Lora (2022) y Urgilez-Sulca et al. (2024) muestran que, pese a la retórica de universalización, persisten brechas importantes en términos de conectividad, recursos pedagógicos, acompañamiento socioemocional y preparación docente para atender a estudiantes con discapacidad, en movilidad humana o residentes en zonas rurales.

En este mismo eje, investigaciones sobre educación para el desarrollo sostenible y currículo universitario sugieren que la incorporación de contenidos ambientales, de justicia social y de derechos humanos no siempre se traduce en prácticas pedagógicas transformadoras (Murriagui Lombardi et al., 2018). La propuesta de Ávila Quiñónez et al. (2024) de leer el derecho a la educación desde la óptica del desarrollo sostenible abre una vía sugerente: colocar en el centro el vínculo entre equidad, sostenibilidad y democratización de las oportunidades educativas, superando visiones restringidas a la escolarización básica.

Una segunda tensión emerge de las disputas por lo público. Saforcada y Baichman (2020), así como Saforcada y Ximenes (2024), alertan sobre la expansión de iniciativas que, bajo el lenguaje de la “libertad de elección” o la “eficiencia”, promueven la privatización de la oferta educativa, el uso intensivo de dispositivos de evaluación estandarizada y la transferencia de recursos públicos al

sector privado. Estas tendencias no son ajenas a Ecuador y se reflejan en debates sobre financiamiento, regulación de instituciones particulares y alianzas público-privadas. Frente a ello, autores como Gentili (2009) y Balsera (2015) sostienen que la defensa del derecho a la educación implica reponer el sentido de la escuela pública como espacio de igualdad sustantiva y de construcción democrática.

Finalmente, una tercera tensión se sitúa en el terreno de la exigibilidad. La jurisprudencia constitucional ecuatoriana ha avanzado en la protección de casos individuales y colectivos, pero el acceso a la justicia sigue siendo desigual y, en muchos casos, limitado por la falta de información, recursos y acompañamiento jurídico. Lora (2022) y las sistematizaciones de la Defensoría del Pueblo evidencian que las personas y comunidades menos favorecidas son, paradójicamente, quienes enfrentan más obstáculos para activar las garantías jurisdiccionales que podrían proteger su derecho a la educación. En este sentido, la consolidación de marcos jurídicos robustos debe ir acompañada de políticas de educación en derechos humanos, de fortalecimiento de organizaciones sociales y de mecanismos institucionales que acerquen la justicia constitucional a quienes más la necesitan

Conclusiones

El capítulo reconstruyó el proceso mediante el cual el derecho a la educación en Ecuador y en América Latina pasó de ser un enunciado programático a configurarse como un derecho fundamental dotado de contenido normativo exigible. Se mostró que, en el plano regional, instrumentos como el Protocolo de San Salvador y los informes de organismos internacionales establecieron estándares cada vez más precisos sobre disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, al tiempo que la doctrina crítica latinoamericana problematizó las dinámicas de exclusión, mercantilización y desigualdad que atraviesan los sistemas educativos.

En el caso ecuatoriano, se evidenció que la Constitución de 2008, la LOEI, su reglamento y los planes de desarrollo proporcionaron un marco jurídico de alta densidad, articulado con agendas de Buen Vivir, interculturalidad, inclusión y

desarrollo sostenible. Se constató, sin embargo, que este entramado normativo convivió con brechas persistentes en materia de financiamiento, cobertura territorial, atención a la discapacidad, movilidad humana y educación superior, tal como documentaron investigaciones doctrinales y empíricas recientes.

El análisis de la jurisprudencia de la Corte Constitucional permitió concluir que el derecho a la educación adquirió una creciente justiciabilidad. Las sentencias examinadas consolidaron criterios sobre becas, flexibilidad administrativa, condiciones dignas de estudio y responsabilidad estatal frente a regulaciones universitarias, y establecieron estándares de protección reforzada para niñas, niños, adolescentes, personas con discapacidad y población en movilidad humana. La sistematización de la Defensoría del Pueblo y los trabajos académicos sobre estos fallos contribuyeron a estabilizar este cuerpo doctrinal.

En conjunto, el capítulo mostró que el derecho a la educación en Ecuador y en la región se encontró normativamente robusto, pero políticamente disputado. La efectividad de los marcos jurídicos dependió de la capacidad de los Estados para sostener políticas redistributivas, regular procesos privatizadores y garantizar condiciones materiales y simbólicas para la inclusión, así como del rol de la sociedad civil y de las instancias regionales en la vigilancia y exigibilidad del cumplimiento de las obligaciones asumidas.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial 449, 20 de octubre de 2008.
- Asamblea Nacional. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Registro Oficial Suplemento 417, 31 de marzo de 2011.
- Asamblea Nacional. (2023). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial, Serie General, No. 341.
- Balsera, P. D. (2015). La implementación del derecho a la educación en América Latina. Un análisis jurídico-político. Universidad de Deusto.
- Carrera Simón, I. A. (2024). Análisis del derecho constitucional a la educación en la implementación y desarrollo de la modalidad abierta en el nivel básico

- superior y bachillerato en Ecuador [Tesis de posgrado, Universidad Iberoamericana del Ecuador]. Repositorio UNIBE.
- Corte Constitucional del Ecuador. (2021, 21 de diciembre). Sentencia No. 1497-20-JP/21 (Derecho a la educación de una niña en situación de movilidad humana).
- Corte Constitucional del Ecuador. (2022, 12 de enero). Sentencia No. 1351-19-JP/22 (Derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes con discapacidades mediante el acceso a una beca).
- Corte Constitucional del Ecuador. (2023, 9 de noviembre). Sentencia No. 1438-20-JP/23 (Programa de becas de reciprocidad Colombia–Ecuador y derecho a la educación superior).
- Corte Constitucional del Ecuador. (2023, 15 de septiembre). Caso No. 1589-23-EP (Garantía del derecho a la educación en la Universidad Nacional de Chimborazo).
- Defensoría del Pueblo del Ecuador. (2023). Guía de jurisprudencia constitucional. Educación superior. Defensoría del Pueblo del Ecuador.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 19–57. <https://doi.org/10.35362/rie490673>
- Lora, J. C. S. (2022). Derecho a la educación en Latinoamérica ante la pandemia del COVID-19: principales obstáculos y desafíos. *Estado & Comunes. Revista de Políticas y Problemas Públicos*, 8(14), 83–108.
- Murriagui Lombardi, S. P., Viteri Gordillo, M. J., & Barreno, S. N. (2018). La educación para el desarrollo sostenible en el currículo universitario. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 2(3), 47–54. <https://www.retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/215>
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2020). El derecho humano a la educación. ACNUDH.
- Organización de los Estados Americanos. (1988). Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales (Protocolo de San Salvador).

- Saforcada, F., & Baichman, A. (2020). El derecho a la educación en América Latina y el Caribe. De la garantía del derecho al cumplimiento del ODS 4 en el siglo XXI: Políticas, sentidos y disputas. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.
- Saforcada, F., & Ximenes, S. (2024). El derecho a la educación en América Latina y el Caribe. Disputas políticas y reconfiguraciones regionales. *Tramas y Redes*, 6, 17–28. <https://doi.org/10.54871/cl4c600a>
- UNESCO. (s. f.). El derecho a la educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Urgilez-Sulca, F. E., Pánchez-Hernández, S. M., Gómez-Gaona, C. I., & Garrido-Naranjo, P. D. (2024). Garantía al derecho a la educación en el contexto jurídico ecuatoriano. *Polo del Conocimiento*, 9(10), 1143–1161. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i10.8166>
- Ávila Quiñónez, V. T., Camacho Bennet, N. J., Laz Quinde, Z. C., & Sánchez Ramírez, K. T. (2024). La educación como derecho fundamental en el Ecuador: Un abordaje desde la óptica del desarrollo sostenible. *Dominio de las Ciencias*, 10(2), 133–153. <https://doi.org/10.23857/dc.v10i2.3795>

Capítulo II

Jurisprudencia educativa y su impacto en la gestión institucional: análisis de casos relevantes

Educational jurisprudence and its impact on institutional management: analysis of relevant cases

Autores del capítulo:

Yomira Elizabeth Paz Zamora

Universidad de Guayaquil

yomira.pazz@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0002-8308-0693>

Geovanny Francisco Ruiz Muñoz

Universidad de Guayaquil

geovanny.ruizm@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-7529-6342>

Norma Verónica Romero Amores

Universidad de Guayaquil

norma.romeroa@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0008-7935-1642>

Karin Priscilla Morales Loor

Universidad de Guayaquil

karin.moralesl@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0009-007-2891-8437>

Resumen

El capítulo examinó cómo la jurisprudencia educativa ha reconfigurado la gestión institucional al convertir a los directivos en garantes inmediatos del derecho a la educación. A partir de marcos constitucionales, sentencias de la Corte Constitucional del Ecuador y guías jurisprudenciales regionales, se analizó el tránsito desde una administración centrada en la normativa interna hacia una gestión basada en derechos, sometida al escrutinio judicial y ciudadano. Se revisaron criterios sobre igualdad, no discriminación, debido proceso, seguridad frente a la violencia escolar y autonomía responsable, mostrando su traducción en decisiones cotidianas sobre admisión, permanencia, disciplina, participación estudiantil y seguridad escolar. El análisis comparado con experiencias de otros sistemas jurídicos permitió evidenciar convergencias en torno a la exigencia de alfabetización jurídica de los equipos directivos y al fortalecimiento de liderazgos capaces de articular lo pedagógico con lo jurídico. Las conclusiones destacaron que la jurisprudencia no opera solo como límite sancionador, sino como horizonte de calidad democrática para las instituciones, en la medida en que orienta políticas, protocolos y culturas organizacionales comprometidas con la dignidad, la participación y la inclusión de todos los estudiantes. De este modo, la gestión institucional se leyó como un espacio de creación jurídica cotidiana, más allá del mero cumplimiento.

Palabras clave: jurisprudencia educativa; derecho a la educación; gestión institucional; liderazgo directivo; autonomía universitaria; debido proceso.

Abstract

This chapter explores how educational jurisprudence has reshaped institutional management by turning school and university leaders into immediate guarantors of the right to education. Drawing on constitutional frameworks, decisions of the Constitutional Court of Ecuador and regional jurisprudential guidelines, it analyzes the shift from administration centered on internal regulations to rights-based management subject to judicial and public scrutiny. Key criteria related to equality, non-discrimination, due process, safety from school violence and responsible autonomy are examined, highlighting how they are translated into everyday decisions on admission, retention, discipline, student participation and school safety. A comparative discussion of other legal systems shows converging trends around the need for legal literacy among leadership teams and for forms of leadership that can articulate pedagogical and legal dimensions. The chapter concludes that jurisprudence operates not only as an external limit that sanctions institutions, but also as a democratic quality horizon that orients policies, protocols and organizational cultures committed to dignity, participation and inclusion of all students. In this sense, institutional management is portrayed as a space of ongoing legal creation rather than mere rule compliance.

Keywords: educational jurisprudence; right to education; institutional management; school leadership; university autonomy; due process.

Introducción

En las últimas décadas, la escuela y la universidad dejaron de ser espacios relativamente cerrados, regulados casi en exclusiva por normas administrativas internas, para convertirse en escenarios atravesados por el lenguaje de los derechos fundamentales. El derecho a la educación, formulado durante años como una cláusula programática, se ha ido densificando a través de decisiones judiciales que especifican qué significa garantizar acceso, permanencia, calidad, no discriminación o protección frente a la violencia en contextos concretos. En América Latina, y de manera muy visible en Ecuador, esta transformación ha estado fuertemente marcada por la expansión del constitucionalismo de derechos y por el creciente protagonismo de las cortes constitucionales.

La Observación General N° 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales redefinió tempranamente el alcance del derecho a la educación, al exigir que los Estados aseguren sistemas educativos disponibles, accesibles, aceptables y adaptables (las conocidas “4 A”). Esta formulación se ha convertido en marco de referencia para jueces, legisladores y autoridades educativas, que ahora deben justificar sus decisiones frente a estándares internacionales y no solo frente a reglamentos internos. En la región, diagnósticos comparados muestran que la legislación educativa reciente ha incorporado la educación como derecho exigible, la participación social en la gestión y la responsabilidad indelegable del Estado, pero también que persisten tensiones entre la autonomía institucional y la justicia distributiva.

En Ecuador, el giro garantista de la Constitución de 2008, sumado a una producción intensa de jurisprudencia constitucional sobre educación, ha configurado un escenario en el que directivos y autoridades universitarias ya no pueden comprender su rol únicamente como administradores de recursos y currículos. Son, cada vez más, responsables inmediatos de hacer efectivos los contenidos del derecho a la educación. Las guías de jurisprudencia constitucional elaboradas por la Corte Constitucional, en particular la relacionada con educación

superior, constituyen un esfuerzo sistemático por traducir criterios judiciales en orientaciones operativas para la gestión institucional.

A la vez, investigaciones recientes sobre jurisprudencia educativa en clave ecuatoriana subrayan que las decisiones judiciales han servido para precisar el alcance de la seguridad jurídica en materia de admisión, evaluación, titulación y responsabilidad de los funcionarios públicos, evidenciando que la discrecionalidad administrativa encuentra límites allí donde se comprometen derechos de estudiantes y comunidades. Sin embargo, la mayor parte de estos desarrollos se ha estudiado desde la teoría del derecho o desde la dogmática constitucional, dejando en segundo plano su impacto en las prácticas concretas de gestión institucional y liderazgo educativo.

Este capítulo se sitúa precisamente en ese espacio poco explorado: se propone leer la jurisprudencia educativa no solo como un corpus de decisiones, sino como un dispositivo que reconfigura la forma en que las instituciones toman decisiones sobre matrícula, disciplina, convivencia, inclusión, evaluación y gobierno interno. La pregunta que lo recorre es sencilla de formular y compleja de responder: ¿de qué manera los criterios judiciales están modificando la cotidianeidad de la gestión escolar y universitaria, y qué desafíos de liderazgo generan para directivos y equipos de gobierno?

Para abordar esta cuestión, se articulan decisiones de la Corte Constitucional del Ecuador, lineamientos normativos del Ministerio de Educación, estudios comparados sobre legislación educativa latinoamericana y literatura internacional sobre educación *law* y *school leadership*. El desarrollo se organiza en torno a tres desplazamientos centrales: del reglamento a los derechos, del poder disciplinario al debido proceso y de la autonomía opaca a la autonomía responsable y rendida de cuentas. Sobre esa trama se insertan casos emblemáticos que permiten observar cómo la jurisprudencia se vuelve práctica administrativa y cultura organizacional.

Desarrollo

De la normatividad interna a la jurisprudencia como fuente viva del derecho a la educación

El primer desplazamiento tiene que ver con el estatuto de las normas que orientan la gestión institucional. Tradicionalmente, los directivos se apoyaban en reglamentos internos, circulares ministeriales y costumbres administrativas; el conflicto jurídico aparecía, en el mejor de los casos, como una instancia excepcional de control externo. La consolidación de un constitucionalismo fuerte ha modificado este mapa: la jurisprudencia se ha transformado en una fuente cotidiana que interpreta la Constitución, jerarquiza derechos y fija criterios de actuación obligatorios para la administración educativa.

En el contexto ecuatoriano, sentencias como la 1497-20-JP/21 y la 58-21-IN/24 no solo han declarado inconstitucionales ciertas disposiciones o prácticas, sino que han formulado reglas explícitas sobre el alcance del derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y el deber de prevención de la violencia en los centros educativos. Estas decisiones han obligado a revisar desde reglamentos de disciplina hasta protocolos de actuación frente a casos de acoso o abuso, pasando por esquemas de admisión y permanencia.

Los estudios de Veleda sobre autonomía institucional y justicia distributiva en la normativa educativa argentina aportan claves para entender este fenómeno en perspectiva comparada: la escuela deja de ser solo un “objeto” de regulación estatal y se convierte en un actor responsable de interpretar y aplicar criterios de justicia distributiva en la asignación de recursos, la organización de la oferta y la atención a la diversidad. López, por su parte, mostró que la legislación latinoamericana reciente tiende a concebir la educación como derecho, pero deja amplia discrecionalidad a las autoridades locales en la implementación, lo que abre un campo fértil para la intervención judicial cuando se vulneran principios de igualdad y no discriminación.

En este marco, la jurisprudencia educativa cumple una doble función: correctiva, cuando sanciona decisiones administrativas que vulneran derechos, y orientadora, cuando establece parámetros generales que deben incorporarse a

reglamentos internos, planes de mejora y protocolos institucionales. Llanos-García y colaboradores han señalado que, en el caso ecuatoriano, la jurisprudencia constitucional ha contribuido a perfilar la equidad educativa no solo como acceso formal, sino como eliminación de barreras socioeconómicas, territoriales y culturales, exigible frente a autoridades concretas. Este tránsito implica que la gestión institucional ya no puede limitarse a verificar cumplimiento normativo; debe preguntarse, de manera sistemática, si las decisiones se ajustan a los contenidos sustantivos del derecho a la educación.

Para sistematizar este nuevo escenario, resulta útil distinguir los núcleos jurisprudenciales que inciden con mayor fuerza en la gestión diaria.

Tabla 1

Ejes jurisprudenciales que inciden en la gestión institucional educativa

Eje jurisprudencial central	Fuente normativa/jurisprudencial principal	Implicaciones clave para la gestión institucional
Derecho a la educación como derecho exigible	Observación General N° 13; Constitución 2008	Revisión de reglamentos para asegurar disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.
Igualdad y no discriminación	Jurisprudencia sobre trato igualitario y acciones afirmativas	Políticas de admisión, permanencia y evaluación que eviten exclusiones directas o indirectas.
Debido proceso en decisiones educativas	Sentencias sobre expulsiones, sanciones y procesos disciplinarios	Procedimientos claros, motivación de actos, recursos efectivos y registros documentados.
Protección frente a violencia y acoso escolar	Jurisprudencia y políticas de “escuelas seguras”	Protocolos de prevención, denuncia, investigación y reparación con enfoque de derechos.
Autonomía responsable y rendición de cuentas	Guías de jurisprudencia en educación superior y normativa de gobernanza	Fortalecimiento de órganos colegiados, transparencia decisional y control social interno y externo.

Nota. La tabla sintetiza campos en los que la jurisprudencia y los estándares internacionales transforman obligaciones difusas en exigencias concretas para la gestión institucional. No pretende agotar todos los ejes posibles, sino destacar aquellos más recurrentes en la práctica.

Esta sistematización permite comprender que la jurisprudencia no es una capa adicional que se superpone a la normativa existente, sino un prisma que obliga a

reinterpretar decisiones aparentemente neutras —como la asignación de cupos, el diseño de horarios o la promoción de estudiantes— a la luz de la dignidad, la igualdad y la protección integral de quienes aprenden.

Igualdad, no discriminación y debido proceso: el corazón garantista de la gestión

El segundo desplazamiento se produce en el modo de concebir la autoridad educativa. Si antes se entendía que directivos y docentes “sabían qué era lo mejor” para sus estudiantes y que sus decisiones debían ser acatadas con escaso margen de discusión, la jurisprudencia contemporánea insiste en que el ejercicio del poder en la escuela y la universidad está sometido al principio de igualdad, a la prohibición de discriminación y al debido proceso.

En Ecuador, decisiones como la 95-18-EP/24 han recordado que la administración educativa no puede ampararse en formalismos para justificar prácticas que, en la realidad, reproducen exclusiones de estudiantes por razón de discapacidad, embarazo, pertenencia étnica o situación socioeconómica. La Corte ha enfatizado que el principio de interés superior de niñas, niños y adolescentes obliga a revisar sanciones, expulsiones y cambios de modalidad que puedan afectar de manera desproporcionada su trayectoria educativa.

La literatura internacional coincide en señalar que el respeto a los derechos de la niñez dentro de la escuela es condición de posibilidad para que el discurso democrático tenga efectos reales. Alderson mostró que hablar de derechos en las aulas sin transformar las relaciones de poder y los procedimientos de toma de decisiones termina reduciendo la ciudadanía escolar a gestos simbólicos. Quennerstedt, desde el contexto neozelandés, analizó cómo los derechos del niño pueden quedar atrapados entre retóricas progresistas y prácticas burocráticas, insistiendo en la necesidad de traducir los compromisos internacionales en políticas escolares concretas.

El debido proceso, por su parte, ha adquirido un lugar central en la jurisprudencia educativa. Trimble, Cranston y Allen demostraron que los directivos enfrentan cada vez más decisiones con consecuencias jurídicas relevantes —suspensiones, expulsiones, denuncias por acoso, conflictos con familias— y que la ausencia de alfabetización jurídica básica puede llevarlos a adoptar medidas vulneratorias,

posteriormente cuestionadas en tribunales. Findlay, en la misma línea, evidenció que muchos administradores escolares subestiman la complejidad del derecho educativo y se apoyan en “sentido común” o en experiencias previas, sin considerar cambios normativos o jurisprudenciales recientes.

En el caso ecuatoriano, la creación de Juntas Distritales de Resolución de Conflictos buscó ofrecer una instancia especializada para tratar disputas dentro del sistema educativo, con énfasis en la protección de derechos de estudiantes y docentes. No obstante, la efectividad de estas instancias depende de que los establecimientos comprendan la lógica garantista que las inspira y asuman que la solución de controversias no puede descansar solo en la disciplina interna. La gestión institucional se ve así interpelada a documentar decisiones, fundamentarlas jurídicamente y promover mecanismos de participación estudiantil y familiar en la elaboración de normas de convivencia.

Violencia, protección integral y responsabilidad institucional

El tercer eje se vincula con la creciente visibilización de la violencia en contextos educativos y con la afirmación del deber de cuidado reforzado que pesa sobre las instituciones. Documentos como “Escuelas seguras” del Ministerio de Educación ecuatoriano han insistido en que la protección integral no es un añadido opcional, sino un componente estructural de la calidad educativa. La jurisprudencia ha reforzado esta idea, al considerar que omisiones en prevención, detección o atención de violencia pueden constituir violaciones directas al derecho a la educación y a la integridad personal.

Investigaciones comparadas sobre derecho educativo muestran que, en sistemas donde la litigiosidad ha aumentado, como Australia y Nueva Zelanda, los tribunales han exigido a las escuelas estándares más altos de diligencia razonable frente a riesgos previsibles. Mawdsley y Cumming reconstruyeron la consolidación del education law como campo autónomo precisamente a partir de casos en los que se discutía la responsabilidad de los centros por daños sufridos por estudiantes bajo su cuidado.

En Ecuador, la guía de jurisprudencia en educación superior sintetiza criterios que van desde la obligación de prevenir el acoso sexual y la violencia de género en el campus hasta la necesidad de contar con protocolos claros para la investigación

de denuncias y la reparación integral de las víctimas. Estos lineamientos reconfiguran la gestión universitaria, al exigir instancias especializadas, registros rigurosos, acciones formativas y mecanismos de transparencia en el tratamiento de casos.

La tabla siguiente presenta de manera comparada algunos casos y criterios que ilustran cómo la jurisprudencia ha ido delineando el contenido de esta responsabilidad institucional.

Tabla 2

Casos y criterios jurisprudenciales con impacto en la gestión frente a la violencia escolar y universitaria

Caso o referencia (sistematizada)	Problema jurídico central	Criterio jurisprudencial relevante	Impacto esperado en la gestión institucional
Sentencias ecuatorianas sobre violencia y abuso en centros educativos	Omisión en prevención y atención de casos de violencia sexual	Deber reforzado de cuidado; responsabilidad por omisión; reparación integral	Creación de protocolos, comités de ética y rutas de denuncia; formación obligatoria del personal.
Jurisprudencia comparada en sistemas anglosajones	Demandas por daños a estudiantes bajo cuidado escolar	Estándar de diligencia razonable y previsibilidad del riesgo	Evaluación de riesgos, seguros, supervisión reforzada y registro de decisiones de cuidado.
Guía de jurisprudencia en educación superior (Ecuador)	Violencia de género y acoso en universidades	Tolerancia cero, enfoque de género y debida diligencia reforzada	Políticas integrales de prevención, oficinas especializadas y mecanismos de acompañamiento.
Casos sobre bullying y ciberacoso en escuelas	Responsabilidad por no actuar ante hostigamiento sistemático	Deber de intervención oportuna y de protección frente a ambientes hostiles	Programas de convivencia, monitoreo de redes institucionales y participación estudiantil activa.

Nota. La tabla recoge tendencias comunes identificadas en literatura y documentos de política, sin atribuirse a un único fallo aislado. El énfasis está en el tipo de obligación que emerge de la jurisprudencia y en su traducción operativa en la gestión.

Al leer estos casos en conjunto, se advierte que la gestión institucional deja de entender la violencia como “problema de disciplina” para asumirla como violación de derechos que activa obligaciones específicas de prevención, investigación, sanción y reparación. La figura del directivo se acerca menos a la de un administrador de conflictos internos y más a la de un garante de entornos seguros, donde la cultura escolar y universitaria se evalúa también por su capacidad de cuidar la integridad de quienes aprenden y trabajan.

Autonomía responsable, liderazgo y alfabetización jurídica de los equipos directivos

El cuarto eje articula la discusión sobre autonomía institucional y liderazgo. Veleda mostró que, en sistemas federales como el argentino, la normativa puede otorgar a las escuelas márgenes amplios de decisión, pero que dicha autonomía puede volverse desigualdad si no se acompaña de criterios claros de justicia distributiva y de mecanismos de rendición de cuentas. UNESCO ha planteado preocupaciones similares al analizar los modelos de gobernanza escolar: la autonomía sin responsabilidad puede reforzar segmentaciones, mientras que la responsabilidad sin recursos ni capacidades genera un régimen de culpabilización de las escuelas.

Estudios recientes sobre liderazgo directivo en América Latina señalan que las políticas públicas han empezado a incorporar la dimensión jurídica del rol directivo, aun cuando la formación inicial no siempre prepare para ello. Fraser y colegas destacan que, en varios sistemas de la región, los marcos de estándares profesionales para directivos incluyen la capacidad de conocer y aplicar la normativa educativa, proteger derechos de estudiantes y docentes y gestionar riesgos legales. Weinstein y Hernández muestran, para el caso chileno, cómo los directores se mueven entre demandas de resultados académicos y exigencias de cumplimiento normativo, muchas veces sin apoyos adecuados para armonizar ambos planos.

En contextos como el ecuatoriano, donde la jurisprudencia constitucional se actualiza con relativa rapidez, la alfabetización jurídica de los equipos directivos se vuelve condición de posibilidad para una gestión responsable. No se trata de convertir a los rectores en abogados, sino de que desarrolleen competencias para

identificar cuándo una decisión tiene implicaciones de derechos, cuándo requiere asesoría especializada y cómo documentar adecuadamente los procesos. Trimble et al. insisten en que la falta de esta alfabetización suele llevar a que los directivos tomen decisiones de alto riesgo apoyados en intuiciones o mensajes informales, lo que incrementa la conflictividad y la posibilidad de litigios.

Desde esta perspectiva, la jurisprudencia educativa no se limita a “imponer límites” desde fuera, sino que invita a repensar el liderazgo institucional como una práctica que conjuga dimensiones pedagógicas, éticas, políticas y jurídicas. Un liderazgo robusto es aquel que dialoga con la comunidad sobre los alcances del derecho a la educación, que traduce sentencias y guías en políticas comprensibles y que reconoce a estudiantes y familias como sujetos de derechos y no solo como usuarios de un servicio.

Conclusiones

A lo largo del capítulo se mostró que la jurisprudencia educativa ha operado como un vector decisivo de transformación de la gestión institucional. El análisis partió del reconocimiento de que, en Ecuador y en América Latina, la expansión del constitucionalismo de derechos ha desplazado el centro de gravedad normativo desde los reglamentos internos hacia las decisiones judiciales y las guías jurisprudenciales. Se constató que este desplazamiento redefinió la posición de directivos y autoridades, que pasaron a ser garantes inmediatos del derecho a la educación y ya no simples administradores de normas internas.

Se evidenció también que los núcleos jurisprudenciales más influyentes — igualdad y no discriminación, debido proceso, protección frente a la violencia y autonomía responsable— reconfiguraron la cotidaneidad administrativa: la matrícula, la disciplina, la titulación, la gestión de la convivencia y la organización de la oferta se leyeron ahora como decisiones con densidad jurídica y no solo organizativa. Las experiencias comparadas revisadas mostraron que esta tendencia no era exclusiva del Ecuador, sino parte de un movimiento global en el que el education law emergió como campo especializado y la alfabetización jurídica de los equipos directivos se volvió una exigencia profesional.

El capítulo subrayó, además, que la jurisprudencia sobre violencia escolar y universitaria instauró un deber reforzado de cuidado, que obligó a las instituciones a diseñar protocolos, instancias de denuncia y mecanismos de reparación, desplazando enfoques basados en la disciplina punitiva hacia modelos de protección integral. Finalmente, se concluyó que la autonomía institucional sólo adquirió sentido democrático cuando se ejerció de manera responsable y rendida de cuentas frente a los estándares de derechos fijados por la Constitución, los tratados internacionales y las cortes. En conjunto, estos hallazgos sostuvieron la idea de que la jurisprudencia educativa no actuó solo como límite sancionador, sino como horizonte normativo que permitió imaginar formas de gestión más justas, inclusivas y coherentes con la dignidad de quienes habitan las instituciones educativas.

Referencias bibliográficas

- Alderson, P. (1999). Human rights and democracy in schools: Do they mean more than ‘picking up litter and not killing whales’? *International Journal of Children’s Rights*, 7(2), 185–205.
- Cedeño Yanez, A. A. (2022). Derecho a la educación, seguridad jurídica y sujeción de funcionarios estatales a sus competencias atribuidas en la Constitución y la ley [Tesis de grado, Universidad San Gregorio de Portoviejo].
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1999). Observación general Nº 13: El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto).
- Corte Constitucional del Ecuador. (2022). Sentencia No. 1497-20-JP/21.
- Corte Constitucional del Ecuador. (2024a). Sentencia No. 95-18-EP/24.
- Corte Constitucional del Ecuador. (2024b). Sentencia No. 58-21-IN/24
- Corte Constitucional del Ecuador. (2024c). Sentencia No. 1479-19-JP/24.
- Corte Constitucional del Ecuador, & Terán Sevilla, G. L. (2024). Guía de jurisprudencia constitucional: Educación superior. Actualizada a octubre de 2023. Defensoría del Pueblo del Ecuador.
- Findlay, N. (2007). In-school administrators’ knowledge of education law. *Education Law Journal*, 17(2), 177–202.
- Fraser, P., Órdenes, M., Orrego, V., Uribe, M., & Weinstein, J. (2024). The professionalization of school leadership in Latin America: A review of eight

- educational systems (Background paper for the 2024/5 Global Education Monitoring Report).
- Llanos-García, R. V., Ocampo-Valle, G. F., Bonilla-Fierro, L. F., & Calero-Brito, E. E. (2025). Jurisprudencia educativa como pilar de la equidad y el acceso al derecho a la educación. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(2), 51–66. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n2/188>
- López, N. (2007). Políticas educativas y legislación en América Latina: Tendencias recientes. En C. Veleda (Ed.), *Legislación educativa latinoamericana* (pp. xx–xx).
- Mawdsley, R., & Cumming, J. (2008). The origins and development of education law as a separate field of law in the United States and Australia. *Australian and New Zealand Journal of Law and Education*, 13(2), 7–20.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2022-00026-A: Creación de las Juntas Distritales de Resolución de Conflictos.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Escuelas seguras: Acciones de prevención y atención frente a la violencia en el sistema educativo nacional.
- Quennerstedt, A. (2009). Children's rights in education: Transforming universal claims into New Zealand policy. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 44(2), 63–78.
- Trimble, A. J., Cranston, N., & Allen, J. M. (2013). The impact of education law on school principalship: Challenges and emergent findings. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*.
- UNESCO. (2017). Accountability in education: Meeting our commitments (Global Education Monitoring Report 2017/8).
- Veleda, C. (2009). Autonomía institucional y justicia distributiva en la normativa educativa: Estudio comparado de las provincias de Chaco, Tucumán y Buenos Aires (Documento de Trabajo N.º 27).
- Weinstein, J., & Hernández, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas*, 13(3), 52–68. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue3-fulltext-468>

Capítulo III

Competencias digitales docentes en la educación superior: modelos, evaluación y desarrollo profesional

Digital teaching competences in higher education: models, assessment, and professional development

Autores del capítulo:

Karin Priscilla Morales Loor

Universidad de Guayaquil

karin.moralesl@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0009-007-2891-8437>

Yomira Elizabeth Paz Zamora

Universidad de Guayaquil

yomira.pazz@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0002-8308-0693>

Norma Verónica Romero Amores

Universidad de Guayaquil

norma.romeroa@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0008-7935-1642>

Geovanny Francisco Ruiz Muñoz

Universidad de Guayaquil

geovanny.ruizm@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-7529-6342>

Resumen

La rápida digitalización de la educación superior transformó la competencia digital docente en una dimensión estructural de la profesionalidad académica. Este capítulo analiza críticamente los modelos, estrategias de evaluación y dispositivos de desarrollo profesional asociados a la competencia digital del profesorado universitario. En primer lugar, se examina la evolución desde la alfabetización TIC hacia marcos complejos de competencia digital docente, retomando aportes de Shulman y del modelo TPACK para situarla en la intersección entre saber disciplinar, pedagógico y tecnológico. Luego se revisan marcos internacionales como DigCompEdu e ISTE, destacando su potencial para orientar políticas y su necesaria adaptación a contextos latinoamericanos marcados por desigualdades estructurales. En tercer lugar, se sistematizan evidencias sobre evaluación de la competencia digital docente, con énfasis en instrumentos de auto-reporte basados en dichos marcos y en sus fortalezas y limitaciones para capturar prácticas reales de enseñanza. Finalmente, se analizan experiencias de desarrollo profesional que articulan diagnósticos, formación continua, acompañamiento entre pares y apoyo institucional. El capítulo concluye que la competencia digital docente no puede reducirse a un requisito técnico individual, sino que debe entenderse como un proceso colectivo y contextualizado, clave para garantizar propuestas pedagógicas inclusivas, pertinentes y de calidad en la educación superior.

Palabras clave: competencia digital docente; educación superior; DigCompEdu; estándares ISTE; TPACK; desarrollo profesional; evaluación de competencias.

Abstract

The rapid digitalization of higher education has turned teacher digital competence into a structural dimension of academic professionalism. This chapter offers a critical analysis of the models, assessment strategies and professional development initiatives associated with university teachers' digital competence. First, it examines the shift from ICT literacy to more complex frameworks of teacher digital competence, drawing on Shulman's notion of pedagogical content knowledge and on the TPACK model to position it at the intersection of disciplinary, pedagogical and technological knowledge. It then reviews international frameworks such as DigCompEdu and the ISTE Standards for Educators, highlighting their potential to guide policy and their necessary adaptation to Latin American contexts characterized by structural inequalities. Third, it synthesizes evidence on the assessment of teacher digital competence, with emphasis on self-report instruments grounded in those frameworks and on their strengths and limitations for capturing actual teaching practices. Finally, it analyses professional development experiences that combine diagnostic tools, continuous training, peer support and institutional backing. The chapter concludes that teacher digital competence cannot be reduced to an individual technical requirement, but must be understood as a collective and contextualized process that is key to ensuring inclusive, relevant and high-quality pedagogical proposals in contemporary higher education.

Keywords: teacher digital competence; higher education; DigCompEdu; ISTE Standards; TPACK; professional development; competence assessment.

Introducción

En apenas dos décadas, la universidad ha pasado de incorporar tecnologías digitales de manera periférica a depender de ellas para sostener sus funciones esenciales de docencia, investigación y vinculación social. La pandemia de COVID-19 no inauguró esta transformación, pero sí visibilizó su profundidad: la continuidad pedagógica, la evaluación formativa y la comunicación con el estudiantado quedaron supeditadas a la capacidad del profesorado para diseñar experiencias de aprendizaje mediadas por tecnologías digitales. En ese escenario, hablar de “uso de TIC” resulta insuficiente; lo que hoy está en el centro del debate es la competencia digital docente como un constructo complejo que articula saberes pedagógicos, disciplinares, tecnológicos, éticos y organizativos.

Los marcos conceptuales han acompañado esta evolución. La noción de conocimiento didáctico del contenido propuesta por Shulman permitió comprender que la calidad de la enseñanza no depende solo de dominar una disciplina, sino de saber representarla de manera comprensible para estudiantes concretos. Sobre esa base, Mishra y Koehler extendieron el paradigma hacia el ámbito tecnológico con el modelo TPACK, mostrando que integrar tecnología en la docencia exige un entrelazamiento sofisticado entre conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar. En paralelo, los debates sobre alfabetización digital y sociedad del conocimiento fueron dando lugar a conceptualizaciones más precisas de la competencia digital general y, progresivamente, de la competencia digital docente (CDD) como categoría específica.

En el espacio europeo, el marco DigCompEdu ha sido quizás el esfuerzo más influyente por describir qué significa ser un educador digitalmente competente, organizando 22 competencias en seis áreas que van desde el uso profesional de la tecnología hasta la facilitación de la competencia digital del estudiantado. Este marco dialoga con otras propuestas como los ISTE Standards for Educators, que desplazan el foco desde “usar tecnología” hacia “empoderar a los estudiantes” mediante prácticas pedagógicas innovadoras. Sin embargo, la traducción de estos referentes a la realidad de la educación superior, y en particular a los contextos

latinoamericanos, está lejos de ser lineal o neutra: atraviesa tensiones de infraestructura, condiciones laborales del profesorado, culturas institucionales y brechas socio-digitales persistentes.

Las evidencias disponibles muestran un panorama ambivalente. Por un lado, diversos estudios sistemáticos revelan un crecimiento exponencial de la producción científica sobre competencias digitales en docentes universitarios y una sofisticación creciente de los marcos de análisis. Por otro, la autoevaluación del profesorado y los diagnósticos institucionales sugieren niveles desiguales de competencia, fuerte dependencia de la motivación individual y persistencia de enfoques centrados en la herramienta más que en el diseño pedagógico. En América Latina, además, esta desigualdad se superpone con brechas históricas de inversión en infraestructura y formación continua, lo que confiere a la CDD un claro carácter de justicia educativa y no solo de innovación didáctica.

En este capítulo se examina críticamente la configuración de las competencias digitales docentes en la educación superior a partir de tres ejes entrelazados: los modelos conceptuales y marcos de referencia que orientan su definición; las estrategias e instrumentos de evaluación que permiten medirlas y problematizarlas; y las políticas y dispositivos de desarrollo profesional que intentan fortalecerlas en contextos universitarios diversos. Más que presentar un inventario de marcos, se busca tensionar sus supuestos, contrastar la evidencia empírica disponible y discutir qué tipo de CDD resulta coherente con una universidad comprometida con la equidad, la calidad y la inclusión.

Desde esta perspectiva, cabe preguntarse hasta qué punto los modelos hegemónicos de competencia digital docente dialogan con las condiciones reales de trabajo académico; cómo se distribuyen las oportunidades de formación entre diferentes grupos de docentes; y qué riesgos emergen cuando la CDD se reduce a un requisito técnico desanclado de la reflexión pedagógica. Estas preguntas orientan el recorrido analítico del capítulo, que transita desde los fundamentos teóricos hasta los dispositivos concretos de evaluación y desarrollo profesional, con especial atención a la educación superior latinoamericana.

Desarrollo

De la alfabetización TIC a la competencia digital docente en la universidad

El paso de la “alfabetización informática” a la “competencia digital” supuso un giro conceptual que desplazó el énfasis desde el dominio instrumental de herramientas hacia la capacidad de participar crítica y creativamente en entornos sociotécnicos complejos. Gisbert y González muestran cómo esta transición implicó reconocer la dimensión cultural, ética y socioeducativa de lo digital, cuestionando visiones reduccionistas de la tecnología como simple soporte. Ese giro se acentúa cuando la mirada se desplaza al profesorado: ya no basta con que los docentes sean “usuarios competentes”, se requiere que integren críticamente la tecnología en la planificación, la mediación didáctica y la evaluación del aprendizaje.

La noción de competencia digital docente captura precisamente ese carácter integrado. Padilla-Hernández y colegas subrayan que la CDD no se limita a destrezas técnicas, sino que articula conocimientos, habilidades, actitudes y valores vinculados a la reflexión sobre la propia práctica, la participación en comunidades profesionales y la formación continua. En ese sentido, la CDD opera como un metaconstructo que reconfigura el propio estatuto profesional del docente universitario, al demandar nuevas formas de atención a la diversidad, comunicación con el estudiantado y diseño de experiencias híbridas o en línea.

Este desplazamiento dialoga con el legado de Shulman y su idea de conocimiento didáctico del contenido, que buscó superar la dicotomía entre saber disciplinar y saber pedagógico. Cuando Mishra y Koehler introducen el modelo TPACK, lo que ponen en juego es justamente una extensión de esa articulación a la dimensión tecnológica: enseñar con tecnologías no es sumar un componente adicional a la ecuación, sino recomponerla por completo. De este modo, la CDD en educación superior se sitúa en la intersección entre marcos de profesionalidad docente y exigencias específicas de los entornos digitales universitarios, como el trabajo en aulas virtuales institucionales, la analítica de aprendizaje o la gestión de la identidad académica en redes.

Las investigaciones con profesorado en formación y en ejercicio confirman que esta competencia se construye en trayectorias largas y heterogéneas. Estudios

con futuros docentes muestran una autopercepción relativamente alta de su competencia digital, aunque con notables desigualdades entre dimensiones y fuertes dependencias de experiencias informales previas. En cambio, en el profesorado universitario se observa una combinación de confianza en ciertas herramientas y fragilidades en aspectos como diseño instruccional, uso pedagógico de datos o incorporación de criterios éticos y de accesibilidad.

En síntesis, la educación superior se encuentra en un punto en el que la CDD ya no puede entenderse como un complemento deseable, sino como un componente estructural de la profesionalidad académica. El reto no se reduce a “actualizar” al profesorado en nuevas herramientas, sino a reconfigurar el oficio docente en clave pedagógica, digital y colaborativa.

Marcos internacionales de referencia para las competencias digitales docentes

La consolidación de la CDD como categoría analítica y política se ha apoyado en marcos de referencia que buscan describir, en términos operativos, qué significa ser un docente digitalmente competente. Entre ellos, *DigCompEdu* ocupa un lugar central. Elaborado por el *Joint Research Centre* de la Comisión Europea, este marco define 22 competencias agrupadas en seis áreas que abarcan desde la utilización profesional de tecnologías hasta la capacitación del estudiantado en competencia digital.

Redecker concibe *DigCompEdu* como un marco científicamente sólido y adaptable, orientado a diferentes niveles educativos, incluida la educación superior. Caena y *Redecker* sostienen que su valor radica en conectar la actualización del perfil competencial docente con los desafíos del siglo XXI, especialmente la necesidad de formar estudiantes capaces de desenvolverse en entornos volátiles, inciertos y tecnológicamente saturados. Las contribuciones de *Ghomí* y *Redecker* muestran, además, que el marco ha servido de base para instrumentos de autoevaluación que permiten operacionalizar sus dimensiones en contextos concretos.

Paralelamente, los *ISTE Standards for Educators* han ofrecido un enfoque fuertemente orientado a la agencia docente. Las versiones más recientes de estos estándares redefinen el rol del profesorado como “aprendiz, líder, ciudadano,

colaborador, diseñador, facilitador y analista”, subrayando la responsabilidad de crear experiencias de aprendizaje auténticas, inclusivas y centradas en el estudiante. Trust interpreta este giro como un movimiento desde el énfasis en la tecnología como herramienta hacia su comprensión como mediación para empoderar al alumnado. *Crompton*, por su parte, enfatiza el carácter práctico de los estándares como guía para la planificación docente y la toma de decisiones en contextos diversos.

Estos marcos dialogan con paradigmas teóricos como TPACK, que sitúa la competencia docente en la intersección entre conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar. Aunque TPACK no prescribe indicadores ni niveles de desempeño, su influencia se advierte en la manera en que *DigCompEdu* y otros modelos conciben la integración tecnológica como una reconfiguración de la práctica, más que como un añadido instrumental. A su vez, la herencia de *Shulman* en torno al conocimiento didáctico del contenido sigue siendo una referencia de fondo para entender que la tecnología adquiere sentido solo cuando se articula con decisiones didácticas y comprensiones profundas del contenido a enseñar.

En los últimos años han surgido también aproximaciones críticas que advierten sobre el riesgo de “marco-dependencia”. Estudios de alineamiento de marcos competenciales muestran solapamientos, vacíos y énfasis distintos según regiones y tradiciones pedagógicas, lo que obliga a analizar con cuidado qué se prioriza cuando una universidad decide adoptar uno u otro referente. En América Latina, por ejemplo, la adopción acrítica de modelos europeos puede invisibilizar condiciones socioeconómicas, culturas académicas y agendas de inclusión que demandan adaptaciones sustantivas.

Para sintetizar, la siguiente tabla compara algunos de los marcos más influyentes en relación con su enfoque y potencial aporte a la educación superior.

Tabla 1. Marcos internacionales de competencia digital docente aplicables a educación superior

Marco / referencia principal	Enfoque central	Nivel de aplicación principal	Dimensiones clave	Aportes para la educación superior
DigCompEdu (Redecker & Punie, 2017)	Descripción detallada de competencias digitales específicas del profesorado	Todos los niveles educativos, incluido superior	6 áreas y 22 competencias (ámbito profesional, enseñanza, evaluación, empoderamiento del alumnado, desarrollo de la competencia digital del estudiantado)	Ofrece lenguaje común, rúbricas de progresión y base para instrumentos de diagnóstico y formación.
ISTE Standards for Educators (ISTE, 2017)	Redefinición de roles docentes en clave de empoderamiento del estudiantado	Principalmente sistemas escolares, pero extensible a universidad	7 estándares (Learner, Leader, Citizen, Collaborator, Designer, Facilitator, Analyst)	Inspira perfiles docentes orientados a liderazgo, diseño innovador y evaluación con apoyo digital.
TPACK (Mishra & Koehler, 2006)	Marco teórico sobre integración de tecnología, pedagogía y contenido	Todos los niveles educativos, usado en formación inicial y continua	Intersección entre conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar	Proporciona esquema conceptual para analizar decisiones didácticas mediadas por tecnología.
Modelos latinoamericanos de CDD (Álvarez-Huari, 2025; Cisneros-Barahona et al., 2023)	Adaptación de marcos globales a contextos regionales, énfasis en brecha digital y equidad	Universidades latinoamericanas	Dimensiones técnicas, pedagógicas, éticas y organizacionales, con foco en condiciones locales	Visibilizan desigualdades estructurales y orientan políticas de formación situadas.

Nota. La tabla resume características generales de los marcos seleccionados a partir de los documentos originales y de revisiones recientes sobre competencia digital docente en educación superior.

Esta comparación evidencia que, aunque comparten la preocupación por integrar tecnologías en la enseñanza, los marcos difieren en su grado de prescripción,

nivel de detalle y sensibilidad a los contextos. Mientras *DigCompEdu* se orienta a describir competencias observables, ISTE enfatiza roles y disposiciones, TPACK propone una arquitectura conceptual y los desarrollos latinoamericanos introducen con fuerza la dimensión estructural de las desigualdades digitales. La combinación crítica de estos referentes, más que la adhesión exclusiva a uno de ellos, parece una estrategia más fecunda para las universidades.

Evaluación de la competencia digital docente en el contexto universitario

La expansión de marcos de referencia ha ido acompañada por un esfuerzo notable por desarrollar instrumentos de evaluación de la CDD. Uno de los casos más documentados es el *DigCompEdu Check-In*, cuestionario de autoevaluación diseñado para operacionalizar el marco europeo y que ha sido validado en contextos universitarios, como el estudio de Cabero-Almenara y colegas en Andalucía. Los autores muestran que el instrumento permite identificar perfiles diferenciados de competencia y orientar decisiones formativas, aunque advierten la necesidad de combinarlo con otras fuentes de evidencia para evitar una lectura exclusivamente subjetiva.

Las revisiones de Peters y su equipo, que analizan sistemáticamente estudios sobre desarrollo de la CDD en educación superior, señalan que la mayoría de investigaciones se apoyan en escalas de auto-reporte, en ocasiones complementadas con análisis de productos académicos o datos de uso en plataformas virtuales. Basilotta-Gómez-Pablos y colaboradores, en su revisión de la literatura sobre competencias digitales del profesorado universitario, corroboran esta tendencia y apuntan que, si bien la autoevaluación revela percepciones y actitudes, resulta limitada para capturar prácticas efectivas de enseñanza con tecnología.

En el ámbito iberoamericano se observa una proliferación de estudios que adaptan o construyen instrumentos específicos a partir de *DigCompEdu* y otros marcos, explorando factores como género, edad, área disciplinar, experiencia docente o participación en programas de formación. Los resultados tienden a mostrar niveles intermedios de competencia, con fortalezas en el uso básico de plataformas institucionales y debilidades en evaluación apoyada en tecnología, analítica de aprendizaje y diseño centrado en el estudiante.

La evaluación de la CDD ha sido también objeto de análisis metodológico. Cabero-Almenara y colaboradores han propuesto criterios para valorar la calidad de los marcos y herramientas existentes mediante el coeficiente de competencia experta, enfatizando la importancia de asegurar validez de contenido y pertinencia contextual antes de recomendar un instrumento a gran escala. Campos y su equipo, desde una perspectiva bibliométrica, muestran que la producción sobre competencias digitales de docentes universitarios se ha disparado desde 2020, con una fuerte concentración en América y Europa y predominio de diseños cuantitativos descriptivos, lo que abre un espacio para estudios mixtos y cualitativos más profundos sobre la experiencia docente.

La siguiente tabla sintetiza algunas características de estudios recientes sobre evaluación de la CDD en educación superior.

Tabla 2. Síntesis de estudios sobre evaluación de la competencia digital docente en educación superior

Estudio	Contexto	Metodología e instrumento principal	Principales hallazgos sobre CDD	Implicaciones para el desarrollo profesional
Cabero-Almenara et al. (2020)	Profesorado universitario en Andalucía (España)	Cuantitativa; validación del cuestionario DigCompEdu Check-In mediante análisis psicométrico	Identificación de niveles diferenciados de competencia y estructura factorial coherente con DigCompEdu.	Necesidad de programas formativos ajustados a perfiles de competencia, no genéricos.
Basilotta-Gómez-Pablos et al. (2022)	Revisión internacional sobre docentes universitarios	Revisión sistemática de 56 estudios; predominio de encuestas de auto-reporte	Predominio de énfasis en auto-percepción; brechas en diseño pedagógico y evaluación con TIC.	Urgencia de diversificar métodos de evaluación e incorporar evidencias de práctica real.
Urbina et al. (2022)	Profesorado universitario en formación de maestros (España)	Cuantitativa; cuestionario sobre competencia digital docente	Nivel medio de CDD, con diferencias por experiencia y participación en formación específica.	Reforzar la formación inicial y continua orientada a prácticas de aula con tecnologías.
Álvarez-Huari (2025)	Universidades latinoamericanas	Revisión de estudios empíricos sobre CDD en la región	Desigualdad marcada entre instituciones; influencia de infraestructura y apoyo institucional.	Diseñar políticas regionales y universitarias que aborden simultáneamente formación y condiciones estructurales.

Nota. La tabla se ha elaborado a partir de los artículos originales y revisiones recientes sobre evaluación de la competencia digital docente en educación superior.

Esta síntesis confirma que la evaluación de la CDD se ha convertido en un campo de investigación prolífico, pero también revela ciertos sesgos: énfasis en la auto-percepción, concentración geográfica y relativa escasez de estudios que vinculen niveles de competencia con cambios observables en las experiencias de aprendizaje del estudiantado. Integrar instrumentos cuantitativos con análisis de

prácticas y resultados académicos aparece, por tanto, como una línea prioritaria para investigaciones futuras.

Desarrollo profesional y políticas institucionales para fortalecer la competencia digital

La evaluación, por sí sola, no transforma las prácticas. El desafío central reside en cómo traducir diagnósticos de CDD en itinerarios de desarrollo profesional sostenidos y coherentes con los proyectos educativos universitarios. Peters y su equipo destacan que, en la última década, se han multiplicado las iniciativas de formación docente en entornos digitales, pero muchas de ellas se estructuran como cursos puntuales centrados en herramientas específicas, con escasa articulación curricular y limitado seguimiento de impacto.

Las revisiones bibliométricas coinciden en subrayar la importancia de programas de formación que integren dimensiones pedagógicas, tecnológicas y organizativas, y que reconozcan los distintos puntos de partida del profesorado. Experiencias recientes muestran que las estrategias más prometedoras combinan talleres prácticos, acompañamiento entre pares, comunidades de aprendizaje profesional y reconocimiento formal de las competencias adquiridas. En este sentido, la CDD actúa como eje articulador de políticas de formación continua, evaluación del desempeño y, en algunos casos, criterios de promoción académica.

La dimensión regional introduce matices relevantes. Álvarez-Huari, al analizar la competencia digital docente en universidades latinoamericanas, evidencia que el acceso desigual a infraestructura, conectividad y soporte técnico condiciona fuertemente las oportunidades de desarrollo profesional. Cisneros-Barahona y coautores, en su análisis bibliométrico sobre competencia digital en el profesorado universitario, señalan que la región muestra una creciente producción académica, pero enfrenta el reto de traducir ese conocimiento en políticas institucionales robustas y sostenibles.

Los marcos como DigCompEdu e ISTE pueden funcionar como guías para diseñar rutas formativas escalonadas, siempre que se adapten a las particularidades de cada institución. La investigación de Cabero-Almenara sobre instrumentos basados en DigCompEdu indica que el uso de perfiles de

competencia permite personalizar la oferta de formación y evitar propuestas homogéneas poco efectivas. Basilotta-Gómez-Pablos et al. añaden que el desarrollo de actitudes favorables hacia la tecnología y la percepción de apoyo institucional son factores que favorecen la participación docente en procesos de actualización digital.

Finalmente, la relación entre CDD y resultados educativos comienza a ser explorada con mayor detalle. Estudios recientes asocian niveles más altos de competencia digital con prácticas de enseñanza más inclusivas, mayor diversidad de estrategias de evaluación y mejor acceso del estudiantado a recursos de aprendizaje de calidad. No obstante, la causalidad no es lineal: la competencia digital docente se entrelaza con condiciones institucionales, culturas de departamento y políticas de calidad que pueden potenciarla o limitarla. Reconocer esta complejidad es clave para evitar discursos que responsabilizan exclusivamente al profesorado de brechas que son, en buena medida, estructurales.

Conclusiones

A lo largo del capítulo se mostró que la competencia digital docente en educación superior se configuró como un constructo clave para comprender la calidad de la enseñanza en entornos atravesados por tecnologías, superando enfoques centrados en el mero dominio instrumental de herramientas. Se recuperó la herencia de Shulman y la expansión propuesta por TPACK para situar la CDD en la intersección entre saber disciplinar, pedagógico y tecnológico.

Se analizó que los marcos internacionales —en particular DigCompEdu e ISTE— ofrecieron lenguajes comunes, áreas de competencia y orientaciones de rol que facilitaron el diseño de políticas y programas de formación, al tiempo que se advirtió sobre la necesidad de adaptarlos críticamente a contextos institucionales y regionales específicos. Se constató, asimismo, que la evaluación de la CDD se apoyó mayoritariamente en instrumentos de auto-reporte, con avances significativos en validación psicométrica, pero con desafíos persistentes para captar prácticas reales y vincular los resultados con la experiencia de aprendizaje del estudiantado.

En el plano del desarrollo profesional, las evidencias revisadas indicaron que las iniciativas más potentes se diseñaron como procesos continuos, articulados con marcos competenciales y sensibles a la diversidad de trayectorias docentes, mientras que las acciones puntuales centradas en herramientas mostraron efectos limitados. Los estudios latinoamericanos permitieron, además, visibilizar la incidencia de condiciones estructurales —infraestructura, conectividad, apoyo institucional— en la posibilidad real de fortalecer la CDD, subrayando su dimensión de justicia educativa.

En conjunto, el capítulo aportó una lectura crítica e integrada de modelos, estrategias de evaluación y dispositivos de desarrollo profesional, mostrando que la competencia digital docente en la universidad no podía ser entendida como un atributo individual aislado, sino como un nodo donde convergieron marcos conceptuales, políticas institucionales y contextos sociotécnicos específicos. Esta comprensión permitió delinejar horizontes de acción más realistas y comprometidos con la equidad y la calidad educativa en la educación superior contemporánea.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Huari, M. Y. (2025). Competencia digital docente en universidades latinoamericanas. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 18(1), 146–157. <https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.604>
- Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L. A., & Otto, A. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(8), 1–21. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>
- Cabero-Almenara, J., Arancibia, M. L., & Del Prete, A. (2022). Digital competence of higher education students as a predictor of academic success. *Sustainability*, 14(19), 12210. <https://doi.org/10.3390/su141912210>
- Cabero-Almenara, J., Gutiérrez-Castillo, J. J., Palacios-Rodríguez, A., & Barroso-Osuna, J. (2020). Development of the Teacher Digital Competence validation of DigCompEdu Check-In Questionnaire in the university context of Andalusia (Spain). *Sustainability*, 12(15), 6094. <https://doi.org/10.3390/su12156094>

- Cabero-Almenara, J., Romero-Tena, R., & Palacios-Rodríguez, A. (2020). Evaluation of teacher digital competence frameworks through expert judgement: The use of the expert competence coefficient. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 275–293. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.578>
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu). *European Journal of Education*, 54(3), 356–369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Campos, J. C. D. L. C., et al. (2023). Competencias digitales docentes en la educación superior: Un análisis bibliométrico. *Revista* (Redalyc, 6837/683773980008)
- Cisneros-Barahona, A., Marqués Molías, L., Samaniego-Erazo, N., Uvidia-Fassler, M. I., Castro-Ortiz, W., & Villa-Yáñez, H. (2023). Digital competence, faculty and higher education: Bibliometrics from the Web of Science. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review*, 16(5), 1–20.
- Crompton, H. (2017). *ISTE Standards for Educators: A guide for teachers and other professionals*. ISTE.
- Esteve-Mon, F. M., Gisbert-Cervera, M., & Lázaro-Cantabrana, J. L. (2016). La competencia digital de los futuros docentes: ¿Cómo se ven los actuales estudiantes de educación? *Perspectiva Educacional*, 55(2), 38–54. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.412>
- Ghomí, M., & Redecker, C. (2019). Digital competence of educators (DigCompEdu): Development and evaluation of a self-assessment instrument for teachers' digital competence. In *Proceedings of ICERI 2019*.
- Gisbert-Cervera, M., & González-Martínez, J. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: Una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Aula Abierta*, 44(2), 71–78.
- ISTE. (2017). *ISTE Standards for Educators*. International Society for Technology in Education.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Padilla-Hernández, A. L., Gámiz-Sánchez, V. M., & Romero-López, M. A. (2019). Competencia digital docente: Apuntes sobre su conceptualización. *Virtualis*, 10(19), 195–216. <https://doi.org/10.2123/virtualis.v10i19.286>

- Peters, M., Elasri-Ejjaberi, A., Martínez-Argüelles, M.-J., & Fàbregues, S. (2022). Teacher digital competence development in higher education: Overview of systematic reviews. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(3), 122–139.
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Trust, T. (2018). 2017 ISTE Standards for Educators: From teaching with technology to using technology to empower learners. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 34(1), 1–3. <https://doi.org/10.1080/21532974.2017.1398980>
- Urbina, S., Pérez-Garcías, A., & Ramírez-Mera, U. N. (2022). La competencia digital del profesorado universitario en la formación de maestros. *Campus Virtuales*, 11(2), 49–62. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.2.1043>

Capítulo IV

Innovación curricular y calidad educativa: perspectivas para las universidades latinoamericanas

Curricular innovation and educational quality: perspectives for Latin American universities

Autores del capítulo:

Norma Verónica Romero Amores

Universidad de Guayaquil

norma.romeroa@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0008-7935-1642>

Yomira Elizabeth Paz Zamora

Universidad de Guayaquil

yomira.pazz@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0002-8308-0693>

Geovanny Francisco Ruiz Muñoz

Universidad de Guayaquil

geovanny.ruizm@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-7529-6342>

Denisse Nathali Valencia Ruiz

Universidad de Guayaquil

denisse.valenciar@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0009-4558-8614>

Resumen

Este capítulo examina la innovación curricular en la educación superior latinoamericana como un punto de encuentro entre calidad, pertinencia y transformación institucional. A partir de aportes clásicos y recientes, se reconstruye la trayectoria de los debates curriculares y se muestran sus vínculos con las reformas impulsadas por organismos internacionales, agencias de acreditación y políticas nacionales. El desarrollo articula tres ejes: la evolución de los enfoques de innovación, desde la integración de asignaturas hasta los diseños flexibles por competencias; la reconfiguración de la noción de calidad, entendida de manera relativa, contextual y negociada entre actores; y el análisis de experiencias de universidades que han emprendido procesos de rediseño curricular orientados a la equidad, la inclusión y la relevancia social. El texto subraya las tensiones entre cambio formal y transformación de las prácticas docentes, así como los riesgos de una innovación guiada exclusivamente por la lógica del mercado o de los rankings. Se concluye que la innovación curricular solo contribuye efectivamente a la calidad educativa cuando se concibe como proceso participativo, situado y sostenible, anclado en proyectos académicos de largo plazo y en capacidades institucionales para aprender de la propia experiencia. En suma, propone criterios para orientar decisiones curriculares en las universidades.

Palabras clave: innovación curricular; calidad educativa; pertinencia social; educación superior latinoamericana; gobernanza universitaria; acreditación; educación basada en competencias.

Abstract

This chapter examines curriculum innovation in Latin American higher education as a meeting point between quality, relevance and institutional transformation. Drawing on classic and recent contributions, it reconstructs the trajectory of curricular debates and shows their connections with reforms driven by international organizations, accreditation agencies and national policies. The discussion is organized around three main axes: the evolution of curriculum innovation approaches, from course integration to flexible competency-based designs; the reconfiguration of the notion of quality, understood as a relative, contextual and negotiated construct among stakeholders; and the analysis of universities that have undertaken curriculum redesign processes oriented towards equity, inclusion and social relevance. The text highlights the tensions between formal change and the transformation of teaching practices, as well as the risks of innovation guided exclusively by market logics or rankings. It concludes that curriculum innovation contributes effectively to educational quality only when it is conceived as a participatory, situated and sustainable process, grounded in long-term academic projects and in institutional capacities to learn from experience. In doing so, it proposes criteria to guide curricular decision-making in universities that seek to strengthen their social responsibility in deeply unequal societies.

Keywords: curriculum innovation; educational quality; social relevance; Latin American higher education; university governance; accreditation; competency-based education.

Introducción

En América Latina, la universidad ha vivido en las últimas décadas una presión simultánea por ampliar la cobertura, demostrar resultados medibles y responder a demandas sociales crecientemente complejas. Este triple movimiento ha colocado a la innovación curricular en el centro de las discusiones sobre calidad y pertinencia de la educación superior: no basta con abrir más plazas o actualizar contenidos, se exige revisar en profundidad qué se enseña, cómo se enseña y para qué se forma. Las conferencias regionales impulsadas por la UNESCO y la CRES insistieron en que calidad y pertinencia son exigencias inseparables de la educación superior contemporánea, particularmente en sistemas marcados por desigualdades históricas como los latinoamericanos.

Los debates sobre currículo no son nuevos, pero han cambiado de escala y de densidad. Las propuestas de renovación impulsadas por organismos nacionales y redes universitarias —como las iniciativas de ANUIES en México o los procesos de reforma en el Cono Sur— articularon la discusión curricular con la transformación del Estado, la expansión del mercado educativo y la consolidación de dispositivos de evaluación y acreditación de la calidad. Autores como Díaz-Barriga han mostrado, sin embargo, que muchas de las llamadas innovaciones curriculares no lograron transformar de manera sustantiva las prácticas docentes ni las culturas académicas, pese a la retórica del cambio permanente.

En paralelo, la noción misma de calidad educativa ha sido objeto de disputa. La clásica tipología de Harvey y Green evidenció que hablar de calidad en educación superior implica moverse entre significados como excelencia, ajuste a propósito, valor añadido o satisfacción de actores, en un terreno donde distintos grupos definen prioridades divergentes. Green subrayó, además, que las políticas de aseguramiento de la calidad tienden a cristalizar ciertos sentidos en detrimento de otros, favoreciendo lógicas de control y rendición de cuentas que no siempre dialogan con la mejora genuina del aprendizaje. En América Latina, Tünnermann Bernheim articuló esta discusión con la idea de pertinencia, insistiendo en que

una universidad de calidad debe demostrar relevancia social, territorial y cultural, no solo eficiencia interna.

Sobre este trasfondo, informes recientes de UNESCO, UNICEF y CEPAL advierten que, aun antes de la pandemia, la región estaba lejos de cumplir las metas del ODS 4, y que la crisis sanitaria profundizó brechas de acceso, permanencia y logro educativo. Estos diagnósticos reactivaron la discusión sobre la capacidad real de los currículos universitarios para formar profesionales capaces de enfrentar escenarios de desigualdad, transición digital y crisis socioambientales. La innovación curricular dejó de ser un asunto interno de facultades y comisiones técnicas para convertirse en un campo estratégico de la política pública y de la gobernanza universitaria.

En este marco, resulta imprescindible interrogar qué se entiende por innovación curricular cuando se la vincula con la calidad educativa en universidades latinoamericanas. ¿Se trata de cambiar formatos y nomenclaturas de asignaturas, o de repensar colectivamente los fines formativos y las formas de relacionarse con los territorios? ¿Hasta qué punto los procesos de rediseño curricular responden a horizontes de justicia social o, por el contrario, a lógicas de competitividad y diferenciación en mercados educativos segmentados?

El capítulo se adentra en estas preguntas a partir de tres movimientos. Primero, reconstruye críticamente la trayectoria de la innovación curricular en la educación superior latinoamericana, mostrando cómo se entrecruzan tendencias globales y especificidades regionales. Luego, explora la relación entre innovación, calidad y pertinencia desde marcos conceptuales y normativos clave. Finalmente, analiza experiencias y desafíos recientes de rediseño curricular, subrayando tensiones y posibilidades para una calidad entendida como construcción colectiva, contextual y situada. El propósito no es ofrecer un catálogo de “buenas prácticas”, sino contribuir a una lectura más matizada de las reformas curriculares y de su capacidad real para incidir en la calidad educativa de las universidades de la región.

Desarrollo

Genealogías de la innovación curricular en la educación superior latinoamericana

La idea de innovar el currículo universitario se consolidó en la región en diálogo con procesos más amplios de reforma del Estado, expansión de la matrícula y diversificación de la oferta institucional. Tünnermann Bernheim ha insistido en que la crisis de la educación superior dejó de ser únicamente una crisis de cobertura para convertirse en una crisis de calidad y pertinencia, donde el currículo se vuelve un dispositivo privilegiado para reorientar el sentido social de la universidad.

Desde finales del siglo XX, documentos estratégicos de ANUIES y de otros organismos nacionales comenzaron a plantear la necesidad de currículos más flexibles, interdisciplinarios y articulados con el mundo del trabajo, sin perder de vista la formación integral. Herrera, en un texto temprano para UNESCO-IESALC, destacó que la construcción curricular debía responder a la globalización de los mercados, la aceleración tecnológica y la transformación de las profesiones, introduciendo nociones de flexibilidad, trayectorias formativas diversificadas y articulación entre docencia, investigación y extensión.

Sin embargo, como ha argumentado Díaz-Barriga, buena parte de las reformas se concentraron en cambios estructurales —integración de asignaturas, reorganización de ciclos, introducción de modelos por competencias— sin modificar de fondo la cultura académica ni las formas de enseñar. El autor muestra que, durante tres décadas, muchas innovaciones curriculares no lograron alterar patrones de organización del tiempo, evaluación ni relación pedagógica, lo que generó una brecha entre discurso reformista y prácticas de aula.

A escala institucional, estudios como el de Guzmán Droguett sobre innovaciones curriculares en la educación superior chilena evidencian que el concepto de innovación es profundamente multidimensional: involucra configuraciones organizacionales, marcos normativos, tecnologías y prácticas docentes que rara vez cambian de manera sincronizada. Jiménez, al analizar innovaciones en la formación universitaria en salud, mostró que los rediseños curriculares basados en competencias introdujeron nuevas lógicas de articulación teoría-práctica, pero

también tensiones con identidades disciplinarias arraigadas y con estructuras académicas segmentadas.

Más recientemente, Meneses Riquelme y Balladares, a partir de la mirada de académicos involucrados en procesos de innovación curricular, subrayan que implementar cambios profundos en educación superior es altamente desafiante debido a la coexistencia de agendas institucionales, expectativas de acreditación, cargas laborales y resistencias legítimas frente a reformas percibidas como verticales. Su análisis sugiere que la innovación curricular no puede entenderse como un evento acotado, sino como proceso político-pedagógico de largo aliento, atravesado por relaciones de poder y por negociaciones permanentes.

En esta trayectoria, la región ha oscilado entre momentos de reforma integral — como los impulsados tras la CRES 2008— y períodos de ajuste incremental. Informes comparados sobre educación superior latinoamericana destacan que, diez años después de la Conferencia Mundial de 1998, persistían brechas importantes entre los discursos sobre transformación curricular y la capacidad efectiva de las instituciones para sostener procesos de cambio profundo. Este desfase se vuelve un punto de partida ineludible para reflexionar sobre las conexiones entre innovación curricular y calidad educativa.

Tabla 1 sintetiza distintos enfoques de innovación curricular identificados en la literatura latinoamericana reciente.

Tabla 1

Enfoques de innovación curricular en universidades latinoamericanas

Referencia	Enfoque predominante	Nivel de cambio principal	Rasgos destacados	Riesgos o límites identificados
Herrera (1999)	Flexibilidad y articulación curricular	Diseño institucional y de planes de estudio	Curículos flexibles, integración docencia-investigación-extensión, respuesta a globalización	Dificultad para traducir principios en dispositivos concretos y sostenibles
ANUIES (1996/2002)	Innovación como articulación educación-empleo	Política y lineamientos nacionales	Vinculación con mercado de trabajo, uso de tecnologías, modernización institucional	Riesgo de subordinar la formación integral a demandas coyunturales del mercado
Díaz-Barriga (2020)	Integración curricular y modelos por competencias	Estructura del plan y organización de contenidos	Crítica a innovaciones centradas en la forma curricular sin transformación pedagógica	Cambios formales que no modifican prácticas docentes ni evaluación
Guzmán Drogue (2015)	Innovación como proceso multidimensional	Organización, currículo y docencia	Reconocimiento de la complejidad de innovar en docencia de pregrado	Fragmentación de iniciativas y débil articulación con proyectos académicos de largo plazo
Meneses Riquelme & Balladares (2022)	Innovación desde la experiencia académica	Prácticas docentes y gestión del cambio	Visibiliza tensiones, resistencias y sobrecarga en procesos de rediseño curricular	Subestimación del tiempo y condiciones requeridas para innovar de manera participativa

Nota. La tabla se elaboró a partir de la revisión de aportes sobre innovación curricular en educación superior citados en el capítulo.

La comparación muestra que, aunque los discursos sobre innovación comparten un léxico común —flexibilidad, competencias, articulación con el entorno—, difieren en sus supuestos sobre el sentido del cambio y los actores que lo protagonizan. Cuando la innovación se concibe como ajuste técnico al mercado o

a exigencias de acreditación, tiende a reducirse a reingeniería de planes de estudio; cuando se la entiende como un proceso político-pedagógico, se abre la posibilidad de disputar el proyecto de universidad y la noción misma de calidad educativa.

Calidad, pertinencia y gobernanza: marcos para leer la innovación curricular

Abordar la innovación curricular desde la perspectiva de la calidad obliga a problematizar qué se entiende por calidad y quién define sus criterios. La propuesta de Harvey y Green sobre las múltiples concepciones de calidad en educación superior —excelencia, ajuste al propósito, valor añadido, transformación, satisfacción de actores— ha sido ampliamente utilizada para mostrar que no existe una definición única ni neutra del término. Burrows y Harvey reforzaron la idea de que la calidad es un concepto relativo, negociado entre grupos de interés con prioridades distintas, lo que implica reconocer que toda política de aseguramiento de la calidad favorece ciertos enfoques y margina otros.

En el contexto latinoamericano, Tünnermann Bernheim articuló tempranamente la discusión sobre calidad con la noción de pertinencia social, señalando que la crisis de la educación superior es, sobre todo, una crisis de relevancia respecto de las necesidades de los países y de sus poblaciones. En sus análisis comparados de procesos de acreditación en Centroamérica, el autor muestra cómo las políticas de calidad pueden contribuir a construir culturas de mejora continua, pero también correr el riesgo de homogeneizar modelos institucionales y debilitar proyectos universitarios arraigados en contextos específicos.

Los informes recientes sobre implementación del ODS 4 en América Latina y el Caribe refuerzan esta mirada. La evaluación regional coordinada por UNESCO y ECLAC evidencia que, aun con avances normativos, la región enfrenta una brecha significativa para lograr una educación inclusiva, equitativa y de calidad, brecha que se profundizó tras la pandemia. Desde la perspectiva de la educación superior, UNESCO IESALC ha insistido en que las universidades no solo deben ampliar el acceso, sino también revisar críticamente sus currículos y prácticas para responder a la diversidad estudiantil, a la agenda de los ODS y a los retos de la democracia en sociedades desiguales.

En este escenario, la gobernanza universitaria se vuelve un factor clave. Brunner, al analizar tipologías de gobernanza y dinámicas de cambio, muestra que los regímenes de gobierno y gestión de las universidades condicionan fuertemente la manera en que se conciben y se implementan las innovaciones curriculares. Sistemas fuertemente burocráticos pueden limitar la experimentación curricular, mientras que modelos excesivamente orientados al mercado pueden subordinar el rediseño de programas a lógicas de diferenciación competitiva y ranking, más que a horizontes de justicia social o conocimiento crítico.

Ríos-Cabrera y Ruiz-Bolívar, en su análisis sobre innovación educativa y políticas públicas en América Latina, proponen entender la calidad como un campo de disputa en el que se cruzan agendas globales, nacionales e institucionales. Su trabajo apunta que muchas políticas de innovación y calidad se han centrado en indicadores de resultados sin problematizar los supuestos curriculares que los sostienen, lo que debilita su potencial para transformar la experiencia formativa. En sintonía, Espinoza-Freire argumenta que la pertinencia y la innovación curricular en la educación superior deben ser leídas en clave de responsabilidad social universitaria, considerando impactos económicos, culturales y territoriales.

La Tabla 2 presenta de manera sintética algunas concepciones de calidad en educación superior y sus implicaciones para la innovación curricular en la región.

Tabla 2

Concepciones de calidad en educación superior y sus implicaciones curriculares

Enfoque de calidad	Principales referentes	Rasgos centrales	Implicaciones para la innovación curricular
Calidad como excelencia	Harvey & Green (1993); Green (1994)	Foco en altos estándares, prestigio académico, selectividad	Innovación orientada a diferenciar programas “de élite”; riesgo de reforzar segmentación institucional y social.
Calidad como ajuste al propósito	Harvey & Green (1993); ANUIES (2002)	Énfasis en coherencia entre objetivos declarados y resultados	Innovación centrada en alinear currículo con perfiles de egreso y demandas del mercado; puede descuidar dimensiones críticas y ciudadanas.
Calidad como pertinencia social	Tünnermann Bernheim (2008, 2011); Bernheim (2008)	Relación estrecha con necesidades sociales, culturales y económicas de la región	Innovación curricular articulada con desarrollo local, inclusión y responsabilidad social; requiere participación amplia de actores.
Calidad como derecho y bien público	UNESCO, UNICEF, ECLAC (2022); UNESCO IESALC	Educación superior como bien público social y derecho humano	Innovación entendida como obligación de garantizar acceso, permanencia y aprendizajes significativos para grupos históricamente excluidos.
Calidad como mejora y aprendizaje institucional	Ríos-Cabrera & Ruiz-Bolívar (2020); Meneses Riquelme & Balladares (2022)	Construcción de culturas de evaluación formativa y reflexión colectiva	Innovación curricular como proceso continuo de indagación, revisión y ajuste, anclado en capacidades institucionales para aprender de la experiencia.

Nota. La tabla se elaboró a partir de la literatura sobre calidad en educación superior y estudios recientes de innovación educativa en América Latina citados en el capítulo.

Esta sistematización permite ver que no hay una correspondencia automática entre discurso de calidad e innovación curricular. Cuando la calidad se reduce a excelencia medida por rankings, la innovación puede convertirse en estrategia de marketing; cuando se la asume como pertinencia social y derecho, el rediseño curricular se orienta a ampliar capacidades de estudiantes y comunidades. La

tarea de las universidades latinoamericanas consiste, en buena medida, en disputar esos sentidos y traducirlos en decisiones pedagógicas concretas.

Experiencias, tensiones y aprendizajes en los procesos de innovación curricular

Las experiencias de innovación curricular en universidades latinoamericanas muestran un conjunto de tensiones recurrentes. Meneses Riquelme y Balladares, a partir de entrevistas a académicos chilenos, identifican tres focos de conflicto: la distancia entre tiempos políticos y tiempos pedagógicos, la sobrecarga asociada a las tareas de rediseño y la percepción de que las reformas responden más a exigencias externas que a diagnósticos internos compartidos. Estos hallazgos dialogan con estudios que muestran cómo los procesos de acreditación y evaluación externa pueden impulsar cambios curriculares, pero también generar fatiga reformista y resistencias si se perciben como dispositivos de control.

Ríos-Cabrera y Ruiz-Bolívar, al proponer lineamientos para políticas de innovación educativa en la región, destacan que las transformaciones curriculares sostenibles suelen surgir allí donde se articulan tres dimensiones: una visión compartida de proyecto académico, capacidades docentes y directivas para experimentar y reflexionar sobre la práctica, y políticas de financiamiento que no castiguen el riesgo ni la incertidumbre. Sus análisis advierten, además, sobre el peligro de introducir dispositivos y tecnologías sin un trabajo curricular profundo, lo que puede producir “modernizaciones aparentes” con escaso impacto en el aprendizaje.

En esta línea, Espinoza-Freire muestra que la pertinencia e innovación curricular, cuando se abordan desde estudios sistemáticos, permiten optimizar la inversión educativa y reducir la distancia entre formación universitaria y necesidades del entorno, pero también evidencian desafíos: rapidez de los cambios en el mercado laboral, dificultades para involucrar a actores clave y regulación institucional rígida. La clave, según el autor, reside en construir dispositivos curriculares que vinculen la formación con problemas reales de los territorios, evitando tanto el academicismo cerrado como la subordinación acrítica a la empleabilidad.

Las revisiones históricas de ANUIES y de autores como Jiménez recuerdan que las innovaciones curriculares más significativas surgieron cuando las

universidades lograron articular reformas estructurales con procesos intensivos de acompañamiento pedagógico a docentes y estudiantes. En contraste, cuando las reformas se limitaron a ajustar perfiles de egreso o redistribuir créditos, el cambio se diluyó en prácticas cotidianas que siguieron organizándose según lógicas tradicionales de asignatura, cátedra y examen.

Por otra parte, la creciente adopción del enfoque de educación basada en competencias introduce nuevas capas de complejidad. Mullo analiza cómo este enfoque busca articular saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales en función de desempeños observables, lo que tiene implicaciones directas en el diseño curricular, la evaluación y la relación con el entorno profesional. Si bien puede favorecer una formación más aplicada y contextualizada, también ha sido criticado cuando se implementa de manera reduccionista, centrando la formación en listas de “competencias” desconectadas de marcos éticos y políticos más amplios.

Finalmente, los dispositivos de innovación curricular deben leerse a la luz de las condiciones financieras y políticas de los sistemas educativos. Informes recientes de UNESCO y el BID recuerdan que la región no solo invierte menos de lo deseable en educación, sino que muchas veces lo hace de manera ineficiente, priorizando compras de insumos sobre procesos de acompañamiento académico y desarrollo profesional docente. Sin recursos estables, tiempos institucionalmente protegidos y políticas que valoren el trabajo colegiado, la innovación curricular corre el riesgo de quedar atrapada en el nivel declarativo.

Conclusiones

El recorrido desarrollado en este capítulo mostró que la innovación curricular en las universidades latinoamericanas se ha configurado como un espacio de condensación de debates sobre calidad, pertinencia y gobernanza. Se reconstruyó una genealogía de reformas en la región en la que convergieron propuestas de organismos internacionales, iniciativas nacionales como las de ANUIES y experiencias institucionales diversas, poniendo en evidencia la distancia recurrente entre el discurso innovador y la transformación efectiva de las prácticas docentes.

Se analizó que las concepciones de calidad —desde la excelencia hasta la pertinencia social— condicionaron fuertemente el sentido de la innovación curricular. Los aportes de Harvey, Green y Tünnermann mostraron que calidad es un concepto relativo y disputado, mientras que la región avanzó hacia marcos que vincularon calidad con derechos, bien público y responsabilidad social universitaria. En este contexto, la gobernanza universitaria apareció como mediación decisiva para entender cómo se definen prioridades curriculares y cómo se distribuye el poder de decisión entre actores internos y externos.

Asimismo, se evidenció que los procesos de innovación curricular enfrentaron tensiones estructurales: la coexistencia de tiempos políticos y pedagógicos, la sobrecarga docente, la presión de acreditaciones y rankings, y la fragilidad de las condiciones materiales para sostener cambios profundos. Estudios recientes sobre experiencias de rediseño curricular en Chile, México y otros países de la región mostraron que las reformas fueron más consistentes cuando articularon visión académica, acompañamiento profesional y participación efectiva de los colectivos docentes.

En síntesis, el capítulo sostuvo que la innovación curricular solo contribuyó de manera significativa a la calidad educativa cuando se concibió como proceso participativo, situado y sostenible, anclado en proyectos institucionales de largo plazo y en capacidades organizacionales para aprender de la experiencia. Allí donde la innovación se redujo a ajustes formales o respuestas reactivas a exigencias externas, sus efectos sobre el aprendizaje y la equidad fueron limitados. Reconocer esta complejidad constituye un paso necesario para que las universidades latinoamericanas puedan seguir repensando sus currículos no como un requisito administrativo, sino como uno de los principales instrumentos para ejercer su responsabilidad social en sociedades profundamente desiguales.

Referencias bibliográficas

- Bernheim, C. T. (2008). La calidad de la educación superior y su pertinencia. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(2), 311–332.
- Brunner, J. J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación*, 355, 137–159.

- Brunner, J. J. (2016). Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana. *Revista de la Educación Superior*, 45(178), 35–64.
- Burrows, A., & Harvey, L. (1992). Concepts of quality in higher education: A review of the literature. *Quality in Higher Education* (working paper).
- Díaz-Barriga, Á. (2020). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles Educativos*, 42(169), 164–180. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59478>
- Espinoza-Freire, E. E. (2025). Pertinencia e innovación curricular en la educación superior. *Portal de la Ciencia*, 6(4), 703–718. <https://doi.org/10.57175/portalciencia.2025.676>
- Green, D. (Ed.). (1994). *What is quality in higher education? Concepts, policy and practice*. SRHE & Open University Press.
- Guzmán Droguett, M. A. (2015). Innovación curricular en la educación superior: Desafíos y tensiones de la docencia de pregrado. *Perfiles Educativos*, 37(149), 40–56.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Herrera, A. (1999). La construcción curricular: innovación, flexibilidad y responsabilidad social. *Educación Superior y Sociedad*, 10(2), 103–128.
- Jiménez, S. A. P. (2004). Innovaciones curriculares en la formación universitaria de profesionales de la salud. *Revista de Educación Superior*, 33(131), 73–90.
- Meneses Riquelme, G., & Balladares, J. (2022). Desafíos en la innovación curricular en la formación universitaria desde la mirada de los académicos. *Interciencia*, 47(5), 241–248.
- Monge-Sevilla, R. (2020). Innovación educativa en Latinoamérica: Desafíos y oportunidades. En R. Monge-Sevilla (Ed.), *Innovación educativa en Latinoamérica* (pp. 15–40). Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Mullo, T. M. A. (2025). Educación basada en competencias: Enfoque y desafíos. *Polo del Conocimiento*, 10(1), 45–63. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i1.9396>
- Ríos-Cabrera, P., & Ruiz-Bolívar, C. (2020). La innovación educativa en América Latina: Lineamientos para la formulación de políticas públicas.

- Innovaciones Educativas, 22(32), 199–212.
<https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2828>
- Tünnermann Bernheim, C. (2011). Pertinencia y calidad de la educación superior. Documento de trabajo. UNESCO-IESALC.
- UNESCO & OREALC. (2022). Education in Latin America and the Caribbean at a crossroads: Regional monitoring report SDG4-E2030. UNESCO.
- UNESCO IESALC. (2021). Inclusion 360°: Redefining higher education. UNESCO IESALC.
- UNESCO, UNICEF, & ECLAC. (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Avances y desafíos del ODS 4 en la región. CEPAL.
- ANUIES. (2002). Innovación en la educación superior: Documento estratégico para el desarrollo. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Capítulo V

Tendencias emergentes en tecnología educativa: metaverso, analíticas de aprendizaje y ecosistemas digitales

Emerging trends in educational technology: metaverse, learning analytics, and digital ecosystems

Autores del capítulo:

Geovanny Francisco Ruiz Muñoz

Universidad de Guayaquil

geovanny.ruizm@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-7529-6342>

Yomira Elizabeth Paz Zamora

Universidad de Guayaquil

yomira.pazz@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0002-8308-0693>

Karin Priscilla Morales Loor

Universidad de Guayaquil

karin.moralesl@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0009-007-2891-8437>

Denisse Nathali Valencia Ruiz

Universidad de Guayaquil

denisse.valenciar@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0009-4558-8614>

Resumen

El capítulo analizó críticamente tres tendencias emergentes de la tecnología educativa en la educación superior: el metaverso, las analíticas de aprendizaje y los ecosistemas digitales. En primer lugar, se examinó el metaverso como entorno inmersivo que permite simular contextos profesionales, ampliar la presencia social y explorar nuevas formas de colaboración, destacando a la vez riesgos vinculados con la vigilancia intensiva de datos y la dependencia de grandes plataformas. En segundo lugar, se abordaron las analíticas de aprendizaje como capa inteligente de los entornos virtuales e híbridos, evidenciando su tránsito desde enfoques descriptivos hacia modelos orientados a la agencia estudiantil, la retroalimentación formativa y la toma de decisiones pedagógicas, aunque persistieron tensiones respecto a transparencia, cultura de datos y equidad. En tercer lugar, se analizó la noción de ecosistema digital de aprendizaje para comprender la universidad como red de plataformas, servicios y actores interconectados, subrayando desafíos de gobernanza, interoperabilidad y sostenibilidad, especialmente en América Latina. Finalmente, se discutieron las zonas de convergencia entre estas tendencias y se concluyó que su adopción solo resultó formativamente valiosa cuando se integró en proyectos institucionales explícitos, sensibles a los contextos, orientados a la justicia educativa y capaces de equilibrar innovación, cuidado y responsabilidad pública.

Palabras clave: Metaverso educativo; analíticas de aprendizaje; ecosistemas digitales de aprendizaje; educación superior; innovación pedagógica; gobernanza de datos; transformación digital.

Abstract

This chapter offers a critical analysis of three emerging trends in educational technology in higher education: the metaverse, learning analytics, and digital learning ecosystems. First, it examines the metaverse as an immersive environment that enables the simulation of professional contexts, enhances social presence, and supports new forms of collaboration, while simultaneously raising concerns about intensive data surveillance and dependence on large technology platforms. Second, it discusses learning analytics as the “intelligence layer” of virtual and hybrid environments, showing its shift from descriptive monitoring towards models that aim to foster student agency, formative feedback, and pedagogical decision-making, although persistent tensions remain regarding transparency, data cultures, and equity. Third, it analyses the notion of the digital learning ecosystem to conceptualise the university as a network of interconnected platforms, services, and actors, highlighting governance, interoperability, and sustainability challenges, particularly in Latin America. Finally, it explores the zones of convergence among these trends and argues that their adoption becomes educationally meaningful only when embedded in explicit institutional projects that are context-sensitive, committed to educational justice, and capable of balancing innovation, care, and public responsibility.

Keywords: Metaverse in education; learning analytics; digital learning ecosystems; higher education; pedagogical innovation; data governance; digital transformation.

Introducción

Las discusiones contemporáneas sobre tecnología educativa ya no se limitan a la adopción instrumental de plataformas virtuales o sistemas de gestión del aprendizaje. En pocos años el debate se ha desplazado hacia la configuración de entornos inmersivos, intensivos en datos y articulados como ecosistemas digitales complejos, donde la frontera entre lo presencial, lo virtual y lo híbrido se vuelve porosa. El metaverso educativo, las analíticas de aprendizaje y los ecosistemas digitales aparecen como tres nodos de un mismo proceso de reconfiguración estructural de la educación superior, más que como tendencias aisladas.

En el plano internacional, la literatura sobre metaverso en educación se ha multiplicado, pasando de estudios exploratorios a revisiones sistemáticas que analizan sus potencialidades inmersivas, su capacidad para simular contextos profesionales y las tensiones éticas asociadas al uso intensivo de datos biométricos y conductuales. En América Latina, la discusión se ha enriquecido con aportes que vinculan el metaverso con agendas de equidad, calidad y transformación de la enseñanza universitaria, evidenciando tanto posibilidades de innovación como brechas de conectividad, gobernanza y financiamiento.

Paralelamente, las analíticas de aprendizaje han transitado desde una fase descriptiva centrada en el monitoreo de accesos y clics hacia enfoques que buscan incidir en la toma de decisiones docentes, el acompañamiento académico, la agencia estudiantil y la calidad de las experiencias híbridas. Aunque muchas instituciones siguen ancladas en usos incipientes de los datos, los marcos de referencia recientes muestran un campo en expansión, atravesado por debates sobre consentimiento informado, transparencia algorítmica y riesgos de reduccionismo cuantitativo.

La noción de ecosistema digital de aprendizaje ofrece un paraguas conceptual que permite articular estas transformaciones. Desde los primeros modelos que equiparaban el sistema educativo a un ecosistema biológico compuesto por plataformas, servicios, recursos y actores interdependientes, hasta las

formulaciones actuales que incorporan analíticas, inteligencia artificial y arquitecturas 4.0, el énfasis se ha desplazado hacia la interoperabilidad, la orquestación pedagógica y la sostenibilidad institucional.

En este marco, se hace visible un vacío conceptual que este capítulo busca tensionar: si bien abundan trabajos que analizan por separado el metaverso, las analíticas de aprendizaje o los ecosistemas digitales, son menos frecuentes las aproximaciones que los abordan como piezas de un mismo entramado socio-técnico y político en la educación superior latinoamericana. La fragmentación del discurso tecnológico suele generar decisiones de adopción descoordinadas, proyectos piloto inconexos y una débil reflexión sobre los impactos acumulativos de estas tecnologías en la cultura académica, la gestión y la justicia educativa.

La relevancia del tema desborda la discusión técnica. Se trata de cómo las universidades redefinen su misión formativa en contextos de datificación acelerada, economías de la atención y expansión de entornos inmersivos, sin perder de vista la responsabilidad pública, la protección de derechos y la equidad territorial. En América Latina, esta cuestión se entrelaza con procesos de masificación de la matrícula, desigualdades estructurales y exigencias crecientes de rendición de cuentas, lo cual convierte a estas tecnologías en dispositivos de poder tanto como en oportunidades pedagógicas.

El capítulo se articula alrededor de algunas preguntas de fondo:

- ¿Qué supuestos pedagógicos y sociopolíticos sostienen el entusiasmo por el metaverso educativo y cómo dialogan con las condiciones reales de las universidades latinoamericanas?
 1. ¿De qué manera las analíticas de aprendizaje contribuyen —o no— a una cultura de evaluación formativa, acompañamiento y cuidado, en lugar de reforzar lógicas de control y vigilancia?
 2. ¿Qué significa, en términos concretos, pensar la universidad como un ecosistema digital y no solo como un conjunto de plataformas?
 3. ¿Qué tensiones éticas y de gobernanza emergen cuando estos tres vectores tecnológicos convergen?

A partir de estas preguntas, el desarrollo se organiza en cuatro ejes: primero, se examinan las promesas y límites del metaverso como entorno inmersivo de aprendizaje; luego se analizan los giros recientes de las analíticas de aprendizaje; en tercer lugar, se profundiza en la noción de ecosistemas digitales de aprendizaje; finalmente, se exploran las tensiones éticas, de gobernanza y de diseño que emergen en la convergencia de estas tendencias. La intención es ofrecer una lectura integrada y crítica, útil tanto para el debate académico como para la toma de decisiones en políticas y gestión universitaria.

Desarrollo

Metaverso educativo y experiencias inmersivas en la educación superior

Uno de los rasgos más visibles de las tendencias emergentes en tecnología educativa es la expansión de entornos inmersivos que integran realidad virtual, aumentada y mixta en propuestas formativas situadas. Las revisiones sistemáticas recientes sobre metaverso en educación muestran un desplazamiento desde usos experimentales de entornos 3D hacia diseños didácticos más estructurados, que incorporan simulaciones de contextos profesionales, escenarios colaborativos y experiencias corporales difíciles de recrear en el aula tradicional.

En áreas como la anatomía, la ingeniería o las ciencias de la salud, los estudios destacan que los espacios metaversos facilitan la manipulación de modelos complejos, la repetición segura de procedimientos y la exploración tridimensional de fenómenos que, en contextos físicos, estarían limitados por costos, riesgos o disponibilidad de infraestructura. Esta inmersión se traduce en mayores niveles de presencia, engagement y autoeficacia percibida por el estudiantado, aunque los efectos en el rendimiento académico requieren todavía evidencias más robustas y diseños de investigación comparativos.

Desde la perspectiva latinoamericana, varios trabajos subrayan que el metaverso se ha instalado en la agenda universitaria como símbolo de modernización, pero también como terreno de disputa sobre quién define los fines y reglas de estos entornos. Las propuestas de “Metaverso 3.0” vinculan la inmersión con la construcción de comunidades de aprendizaje distribuidas, la internacionalización

de la experiencia universitaria y la recreación de espacios simbólicos (campus, laboratorios, auditorios) que condensan identidades institucionales. No obstante, los análisis críticos advierten que la promesa de inclusión puede diluirse si no se abordan de forma explícita la brecha de conectividad, el costo de los dispositivos y la concentración de infraestructuras en pocas corporaciones tecnológicas.

La investigación sobre formación docente en contextos metaversos abre un ángulo especialmente relevante para la educación superior. Los estudios con profesorado en formación muestran que la exploración de escenarios inmersivos favorece el desarrollo de competencias didácticas vinculadas a la orquestación de actividades colaborativas, la narrativa transmedia y el diseño de experiencias gamificadas. Sin embargo, los mismos trabajos documentan incertidumbres sobre el rol docente en entornos donde la agencia estudiantil se combina con automatismos algorítmicos —desde bots conversacionales hasta sistemas de recomendación de contenidos— y donde las reglas de interacción están codificadas por plataformas de terceros.

En un plano más amplio, la integración de inteligencia artificial y metaverso reconfigura las fronteras entre tutoría humana y automatizada. Las propuestas que combinan agentes conversacionales, sistemas de recomendación y espacios inmersivos buscan ofrecer itinerarios de aprendizaje adaptativos en tiempo real, ajustando escenarios, tareas y feedback según el comportamiento del estudiantado. Este potencial de personalización convive con riesgos significativos: opacidad algorítmica, reproducción de sesgos, hiperindividualización de las trayectorias y una posible erosión del carácter público y común de la experiencia universitaria.

Desde esta perspectiva, el metaverso educativo no puede entenderse solo como una tecnología de visualización avanzada, sino como un dispositivo socio-técnico que redistribuye agencia entre humanos y sistemas, redefine qué cuenta como evidencia de aprendizaje y reorganiza la economía política de la educación superior. En la medida en que estas plataformas dependen de la captura masiva de datos para optimizar la experiencia inmersiva, se vuelven inseparables de las lógicas de las analíticas de aprendizaje, cuestión que se profundiza en el siguiente apartado.

Tabla 1

Síntesis de aportes recientes sobre metaverso, analíticas de aprendizaje y ecosistemas digitales en educación superior

Enfoque	Autores representativos	Aportes centrales	Riesgos y tensiones señaladas
Metaverso en educación superior	Pradana & Elisa (2023); Woick et al. (2024); Iwanaga et al. (2022); López Ramírez et al. (2025); Díaz-Colón (2024); Campo et al. (2023)	Potencial inmersivo, simulación de contextos profesionales, nuevas formas de colaboración y presencia.	Brechas de acceso, dependencia de grandes plataformas, falta de marcos éticos y de evaluación sólida.
IA y metaverso integrados	Almeman et al. (2025); De la O Miranda (2023)	Articulación de agentes inteligentes y espacios inmersivos; personalización avanzada.	Opacidad algorítmica, sesgos, hiperindividualización y vigilancia intensiva de datos estudiantiles.
Analíticas de aprendizaje	Ifenthaler & Yau (2020); Hooshyar et al. (2023); Cáceres et al. (2020); Lobos et al. (2022); Mella-Norambuena et al. (2023); Axelsen et al. (2020); Pan (2024)	Evolución desde monitoreo descriptivo hacia apoyo a la toma de decisiones, agencia y éxito académico.	Riesgos de reduccionismo cuantitativo, cultura de control, adopciones tecnocéntricas poco críticas.
Ecosistemas digitales	Ficheman & Lopes (2008); Mallea & Ortiz (2020); Nguyen & Tuamsuk (2022); Izquierdo (2023); Álvarez & Prieto (2023)	Conceptualización de la universidad como red de plataformas, servicios y actores interconectados.	Fragmentación, desigualdades entre instituciones, demandas de gobernanza y sostenibilidad.

Nota. La tabla sintetiza aportes y riesgos identificados en revisiones sistemáticas, estudios empíricos y análisis conceptuales sobre metaverso, analíticas de aprendizaje y ecosistemas digitales, con énfasis en implicaciones para la educación superior y, cuando es posible, en perspectivas latinoamericanas.

Esta síntesis permite apreciar que, más allá de sus especificidades, las tres tendencias comparten una problemática común: la necesidad de marcos de gobernanza y criterios pedagógicos explícitos que orienten su adopción institucional, evitando tanto el entusiasmo acrítico como la reacción tecnofóbica.

Analíticas de aprendizaje como capa inteligente de los entornos digitales

Las analíticas de aprendizaje se han consolidado como la capa invisible de inteligencia de los entornos virtuales e híbridos, encargada de transformar registros de interacción en información accionable para la docencia, la gestión y, en menor medida, la toma de decisiones estudiantiles. Las revisiones sistemáticas muestran una trayectoria que va de la simple visualización de datos a la construcción de modelos predictivos, sistemas de alerta temprana y dashboards de apoyo al acompañamiento académico.

En la literatura internacional, las taxonomías más influyentes distinguen entre analíticas descriptivas, diagnósticas, predictivas y prescriptivas, asociando cada nivel con un grado creciente de complejidad metodológica y potencial de intervención. Sin embargo, varios estudios advierten que la mayoría de las instituciones se mantiene en los dos primeros niveles, generando reportes que describen patrones de uso de las plataformas, pero sin cerrar el ciclo entre análisis, acción y evaluación del impacto pedagógico.

En el contexto latinoamericano, la adopción de analíticas de aprendizaje se ha entrelazado con procesos de modernización de la gestión académica y con la necesidad de responder a presiones de acreditación, rendimiento y eficiencia interna. Las revisiones regionales evidencian un campo en expansión, pero fragmentado, en el que conviven experiencias de diseño participativo de dashboards, proyectos piloto vinculados a programas de fortalecimiento institucional y esfuerzos incipientes por construir marcos de madurez para la adopción de analíticas a escala institucional.

Un giro relevante en los últimos años ha sido el énfasis en la agencia estudiantil y la participación de estudiantes y docentes en el diseño de las herramientas analíticas. La revisión de Hooshyar y colegas muestra que las intervenciones más prometedoras son aquellas que combinan transparencia en el uso de datos, opciones de personalización de dashboards, co-diseño de visualizaciones y apoyos explícitos a la interpretación crítica de la información por parte del estudiantado. Este enfoque contrasta con modelos en los que las decisiones quedan encapsuladas en algoritmos que clasifican, recomiendan o alertan sin mediación humanamente inteligible.

Las revisiones y meta-análisis recientes también señalan que el impacto real de las analíticas de aprendizaje depende menos de la sofisticación técnica que de la integración pedagógica y organizacional: marcos de formación docente, tiempos institucionales para leer e interpretar datos, articulación con estrategias de evaluación formativa y políticas claras de protección de datos. En ausencia de estas condiciones, los sistemas tienden a subutilizarse o a ser percibidos como instrumentos de vigilancia, reforzando la distancia entre quienes tienen acceso privilegiado a los datos y quienes son objeto de su monitorización.

Ecosistemas digitales de aprendizaje y reconfiguración institucional

La noción de ecosistema digital de aprendizaje desplaza el foco desde herramientas específicas hacia la arquitectura global en la que se inscriben. Los trabajos pioneros sobre ecosistemas digitales destacaban la importancia de articular herramientas de autoría, colaboración, inmersión y movilidad en entornos flexibles, capaces de adaptarse a necesidades cambiantes de los usuarios. En este marco, la institución deja de pensarse como un conjunto de sistemas aislados para concebirse como una red de servicios interoperables que comparten datos, estándares y objetivos formativos.

Las propuestas más recientes conceptualizan los ecosistemas digitales universitarios como configuraciones socio-técnicas complejas, donde confluyen plataformas institucionales, servicios en la nube, herramientas externas, recursos abiertos, analíticas de aprendizaje y, cada vez más, espacios inmersivos y dispositivos móviles. En este contexto, la cuestión no es solo qué herramienta se adopta, sino cómo se definen los flujos de información, quién ejerce la gobernanza de los datos y de qué manera se garantiza la inclusión de estudiantes con trayectorias, capacidades y condiciones materiales diversas.

En el ámbito latinoamericano, diversas experiencias de diseño de ecosistemas digitales de aprendizaje muestran una preocupación explícita por vincular infraestructura tecnológica, innovación pedagógica y agendas de equidad. Los diseños implementados en universidades públicas y de vocación social documentan estrategias para aprovechar recursos abiertos, desarrollar plataformas propias y articularlas con servicios globales, al tiempo que se cuidan

los criterios de soberanía tecnológica, localización lingüística y pertinencia cultural.

Al mismo tiempo, la metáfora del ecosistema pone sobre la mesa la heterogeneidad institucional: mientras algunas universidades avanzan hacia arquitecturas 4.0 basadas en servicios modulares y analíticas integradas, otras lidian con sistemas legados, conectividad limitada y marcos normativos poco claros respecto al uso de datos educativos. Esta desigualdad de capacidades tecnológicas corre el riesgo de transformarse en una nueva capa de estratificación en la educación superior, reforzando brechas históricas entre instituciones centrales y periféricas.

Desde un punto de vista conceptual, pensar en clave de ecosistemas ayuda a integrar el metaverso y las analíticas de aprendizaje en una narrativa más amplia: el metaverso no es un proyecto aislado, sino un nodo inmersivo dentro de un ecosistema; las analíticas no son un módulo técnico, sino una infraestructura de datos que atraviesa todo el sistema. En consecuencia, las decisiones sobre adopción, desarrollo o regulación de estas tecnologías deben responder a una visión de conjunto, y no solo a iniciativas aisladas impulsadas por unidades o personas entusiastas.

Tabla 2

Comparación conceptual de metaverso, analíticas de aprendizaje y ecosistemas digitales en la educación superior

Dimensión	Metaverso educativo	Analíticas de aprendizaje	Ecosistemas digitales de aprendizaje
Foco pedagógico predominante	Inmersión, simulación, presencia social y corporalidad.	Monitoreo, retroalimentación, acompañamiento y toma de decisiones.	Articulación de entornos, recursos y actores en una arquitectura común.
Tipo principal de datos/experiencia	Interacciones 3D, gestos, movimientos, voz, presencia.	Trazas de uso de plataformas, rendimiento, interacción en línea.	Metadatos de plataformas, flujos entre sistemas, configuraciones de uso.
Escala de intervención	Actividades, cursos o programas específicos.	Curso, programa, cohorte institucional.	Institución, sistema universitario, redes de colaboración.
Riesgos éticos clave	Vigilancia inmersiva, sesgos algorítmicos, dependencia corporativa.	Opacidad, etiquetado de estudiantes, uso secundario de datos.	Centralización de datos, asimetrías de poder, exclusión por infraestructura.
Desafíos para universidades latinoamericanas	Brecha de acceso, infraestructura, formación docente especializada.	Desarrollo de capacidades analíticas, cultura de datos, marcos regulatorios.	Financiamiento sostenible, interoperabilidad, soberanía y justicia digital.

Nota. La tabla condensa una comparación conceptual basada en revisiones y estudios empíricos recientes sobre metaverso, analíticas de aprendizaje y ecosistemas digitales, con énfasis en dimensiones pedagógicas, de datos, escala de intervención y desafíos éticos y de política para la educación superior, particularmente en contextos latinoamericanos.

Esta comparación permite visualizar que las tres tendencias, lejos de superponerse de manera simple, operan en planos parcialmente distintos pero interconectados. La innovación educativa se juega justamente en las intersecciones: en cómo se usan analíticas para comprender lo que ocurre en entornos inmersivos, o en cómo se diseñan ecosistemas que distribuyen de forma equilibrada poder, datos y oportunidades de aprendizaje.

Tensiones éticas, gobernanza de datos y escenarios de convergencia

Cuando metaverso, analíticas de aprendizaje y ecosistemas digitales se observan de manera conjunta, emergen con claridad tensiones éticas y de gobernanza que no pueden resolverse solo con soluciones técnicas. En primer lugar, la creciente capacidad de capturar datos —desde patrones de interacción hasta microexpresiones y movimientos corporales en entornos inmersivos— abre interrogantes sobre los límites legítimos de la vigilancia en la educación superior y las condiciones bajo las cuales estudiantes y docentes consienten informadamente ese uso de datos.

En segundo lugar, la convergencia de estas tecnologías refuerza la necesidad de marcos de gobernanza institucional que integren políticas de datos, criterios de interoperabilidad, estándares de transparencia algorítmica y mecanismos participativos de decisión. La literatura sobre ecosistemas digitales subraya que, sin una visión estratégica, la adopción fragmentada de herramientas conduce a arquitecturas opacas, dependientes de proveedores externos y difíciles de sostener en el tiempo.

En tercer lugar, se configura una tensión entre promesas de personalización y riesgo de hiperindividualización. Mientras las analíticas y el metaverso permiten ajustar contenidos, ritmos y escenarios a preferencias y necesidades individuales, los estudios advierten que, sin una reflexión pedagógica robusta, esa personalización puede traducirse en trayectorias segregadas, etiquetado temprano de estudiantes y debilitamiento del carácter común y deliberativo de la experiencia universitaria.

Finalmente, desde la perspectiva latinoamericana, la convergencia de estas tendencias se inscribe en contextos de desigualdad estructural, donde coexisten universidades con ecosistemas digitales avanzados y otras que luchan por garantizar conectividad básica. En este escenario, las decisiones sobre metaverso, analíticas o ecosistemas digitales no son neutras: pueden amplificar o atenuar brechas existentes, dependiendo de si se conciben como inversiones estratégicas de largo plazo, articuladas con agendas de inclusión, o como proyectos aislados de modernización simbólica.

Conclusiones

A lo largo del capítulo se examinó cómo el metaverso, las analíticas de aprendizaje y los ecosistemas digitales se configuraron como tendencias centrales de la tecnología educativa contemporánea, particularmente en la educación superior. Se mostró que el metaverso fue descrito no solo como un entorno inmersivo y de simulación sofisticada, sino como un dispositivo que redistribuyó agencia, visibilidad y poder en el aula universitaria, al tiempo que evidenció riesgos asociados a la vigilancia intensiva y a la dependencia de grandes plataformas tecnológicas.

Las analíticas de aprendizaje fueron presentadas como la capa de inteligencia que sostuvo la operación de los entornos virtuales e híbridos. Se constató que el campo avanzó desde enfoques descriptivos hacia modelos de intervención orientados a la mejora del éxito académico y la agencia estudiantil, aunque persistieron tensiones relativas a la cultura de datos, la transparencia y la inserción pedagógica de estas herramientas.

En relación con los ecosistemas digitales, se destacó que las universidades fueron comprendidas crecientemente como redes de plataformas, servicios y actores en interacción, donde la cuestión central residió en la gobernanza de los flujos de información, la interoperabilidad y la sostenibilidad de las infraestructuras. Se evidenció, además, que en América Latina esta noción se vinculó con agendas de transformación digital, inclusión y justicia educativa, pero también con fuertes asimetrías institucionales.

El análisis de convergencia permitió concluir que las tres tendencias compartieron dilemas éticos y políticos ligados a la captura y uso de datos, la personalización del aprendizaje y la definición de la misión universitaria en sociedades datificadas. Se sostuvo que la clave no residió en adoptar o rechazar estas tecnologías, sino en articularlas dentro de proyectos institucionales conscientes, que reconocieron las múltiples escalas de intervención, los riesgos de profundizar brechas y las oportunidades de construir ecosistemas digitales orientados al bien común. Desde esta perspectiva, el capítulo ofreció un marco interpretativo que puede alimentar discusiones sobre políticas, diseño curricular, gestión académica y formación

docente en universidades que buscan navegar críticamente las tendencias emergentes de la tecnología educativa.

Referencias bibliográficas

- Almeman, A. A., Zafar, B., & Khan, A. H. (2025). The integration of artificial intelligence and metaverse in education: A comprehensive review. *Applied Sciences*, 15(2), 863. <https://doi.org/10.3390/app15020863>
- Álvarez, M., & Prieto, P. (2023). La educación superior en la era digital. Presentación del dossier. *Educación Superior y Sociedad*, 35(2), 28–45.
- Axelsen, M., et al. (2020). The evolving field of learning analytics research in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(4), 151–167.
- Cáceres, P., Rodríguez-García, A. M., Gómez, G., & Rodríguez, C. (2020). Analíticas de aprendizaje en educación superior: Una revisión de la literatura científica de impacto. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 13, 32–46. <https://doi.org/10.46661/ijeri.4584>
- Campo, S., Batalla, D. D., Clavijo, B., & Duque, Á. (2023). Los metaversos como herramienta docente en la formación de profesores de educación superior. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 22(1), 135–156. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.22.1.135>
- De la O Miranda, D. (2023). El metaverso como tecnología disruptiva a la disposición de la educación. *Revista Electrónica Educare*, 27(3), 79–100.
- Díaz-Colón, Y. (2024). El metaverso como entorno inmersivo de aprendizaje en el contexto educativo virtual. *Revista REMUVAC*, 2(1), 36–51.
- Fichelman, I. K., & Lopes, R. D. (2008). Digital learning ecosystems: Authoring, collaboration, immersion and mobility. En *Proceedings of the 8th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies* (pp. 371–375). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2008.232>
- Hooshyar, D., Tammets, K., Ley, T., Aus, K., & Kollom, K. (2023). Learning analytics in supporting student agency: A systematic review. *Sustainability*, 15(18), 13662. <https://doi.org/10.3390/su151813662>
- Ifenthaler, D., & Yau, J. Y.-K. (2020). Utilising learning analytics to support study success in higher education: A systematic review. *Educational Technology*

- Research and Development, 68(4), 1961–1990.
<https://doi.org/10.1007/s11423-020-09788-z>
- Izquierdo, J. E. (2023). Ecosistemas digitales de aprendizaje y educación 4.0: Una revisión. *Polo del Conocimiento*, 8(10), 1–24.
- Lobos, K., Sáez-Delgado, F., et al. (2022). Analíticas de aprendizaje para la toma de decisiones pedagógicas en educación superior. *Calidad en la Educación*, 56, 33–60.
- López Ramírez, E., Cruz-Atayde, M., Jiménez Hernández, M., Flores Aragón, F., García Jarquin, B., & García-Montalvo, I. A. (2025). El Metaverso 3.0 y su potencial transformador en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(4), 47–53. <https://doi.org/10.70625/rlce/324>
- Mallea, I. P., & Ortiz, L. R. (2020). Ecosistemas digitales de aprendizaje: Un diseño para la Universidad de las Ciencias Informáticas. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 13(4), 77–88.
- Mella-Norambuena, J., et al. (2023). Analíticas de aprendizaje y su potencial para la mejora educativa. *Ciencia Latina*, 7(2), 1–21.
- Nguyen, L. T., & Tuamsuk, K. (2022). Digital learning ecosystem at educational institutions. *Cogent Education*, 9(1), 2111033.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2111033>
- Pan, Z. (2024). A systematic review of learning analytics. *Journal of Learning Analytics*, 11(1), 1–35.
- Pradana, M., & Elisa, H. P. (2023). Metaverse in education: A systematic literature review. *Cogent Education*, 10(2), 2252656.
<https://doi.org/10.1080/23311886.2023.2252656>
- Woick, J., Holzinger, A., & Reiners, T. (2024). Metaverse in higher education – A systematic literature review. En *Resilience Through Digital Innovation* (pp. 49–68). University of Maribor Press.
<https://doi.org/10.18690/um.fov.4.2024.4>

Capítulo VI

Evaluación del aprendizaje en entornos híbridos universitarios: enfoques, desafíos y estrategias

**Assessment of learning in hybrid university environments:
approaches, challenges, and strategies**

Autores del capítulo:

Geovanny Francisco Ruiz Muñoz

Universidad de Guayaquil

geovanny.ruizm@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-7529-6342>

Yomira Elizabeth Paz Zamora

Universidad de Guayaquil

yomira.pazz@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0002-8308-0693>

Patricia Estefanny Rodas Soto

Universidad de Guayaquil

patricia.rodass@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-1150-2079>

Karin Priscilla Morales Loor

Universidad de Guayaquil

karin.moralesl@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0009-007-2891-8437>

Resumen

El capítulo analiza la evaluación del aprendizaje en entornos híbridos universitarios como un campo en reconfiguración, marcado por tensiones entre control e innovación. Se revisan marcos conceptuales de alineación constructiva, evaluación para el aprendizaje y sostenibilidad evaluativa, mostrando cómo la cultura de la evaluación condiciona lo que el estudiantado aprende y cómo lo demuestra. A partir de estudios recientes sobre docencia híbrida, se examinan cambios en la validez, equidad e integridad académica de las evaluaciones, así como las percepciones de docentes y estudiantes frente a pruebas en línea, tareas auténticas y evaluaciones continuas. Se discuten desafíos específicos como la brecha digital, el diseño de evidencias multimodales, el riesgo de deshonestidad académica y la sobrecarga evaluativa. El capítulo propone lineamientos para rediseñar la evaluación en clave híbrida: diversificación de métodos, integración de la evaluación formativa, uso estratégico de tecnologías digitales, co-diseño de criterios con el estudiantado y fortalecimiento de capacidades docentes. En conjunto, se argumenta que la evaluación en entornos híbridos solo contribuye a la calidad si deja de replicar exámenes tradicionales en nuevas plataformas y se convierte en un dispositivo pedagógico coherente con perfiles de egreso, justicia educativa y desarrollo de competencias para contextos complejos en los sistemas universitarios latinoamericanos.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje; Entornos híbridos; Educación superior; Integridad académica; Evaluación formativa; Innovación pedagógica.

Abstract

This chapter examines learning assessment in hybrid university environments as a field in constant reconfiguration, shaped by tensions between control and pedagogical innovation. It reviews conceptual frameworks such as constructive alignment, assessment for learning and sustainable assessment, showing how assessment culture influences what students learn and how they demonstrate it. Drawing on recent studies on hybrid teaching, the chapter analyses changes in the validity, equity and academic integrity of assessments, as well as lecturers' and students' perceptions of online tests, authentic tasks and continuous assessment. Specific challenges are discussed, including the digital divide, the design of multimodal evidence, the risk of academic dishonesty and assessment overload. The chapter proposes guidelines for redesigning assessment in hybrid settings: diversification of methods, integration of formative assessment, strategic use of digital technologies, co-design of criteria with students and the strengthening of academic staff capacities. Overall, it argues that assessment in hybrid environments contributes to educational quality only when it ceases to replicate traditional examinations on new platforms and becomes a pedagogical device aligned with graduate profiles, educational justice and the development of competences for complex contexts in Latin American higher education systems.

Keywords: Learning assessment; Hybrid learning environments; Higher education; Academic integrity; Formative assessment; Pedagogical innovation.

Introducción

La evaluación del aprendizaje en la universidad se ha convertido en uno de los campos donde más se sienten las tensiones entre las lógicas de control y las demandas de innovación pedagógica, particularmente desde la expansión de los entornos híbridos tras la pandemia de COVID-19. En estos escenarios, donde se combinan aulas físicas, aulas virtuales, interacciones sincrónicas y asincrónicas, ya no basta con “mover” el examen presencial a la plataforma institucional: la forma en que se evalúa condiciona qué aprenden los estudiantes, cómo organizan su estudio y qué valor atribuyen a determinadas competencias. Biggs lo formuló con claridad al proponer la alineación constructiva: el estudiantado aprende principalmente aquello que se evalúa, no solo lo que figura en los sílabos.

Las críticas a los modelos de evaluación centrados únicamente en la certificación final no son nuevas. Boud y Falchikov plantearon hace más de una década la necesidad de repensar la evaluación “para el largo plazo”, entendida como práctica que desarrolla la capacidad de juicio del estudiantado más allá del curso y del título obtenido. De manera convergente, Brown y Glasner insistieron en diversificar métodos evaluativos y en revisar su coherencia con los resultados de aprendizaje y con los contextos institucionales. La literatura sobre evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje, representada de manera influyente por el modelo de Nicol y Macfarlane-Dick, subrayó que la retroalimentación de calidad y la participación activa del estudiantado en la evaluación son claves para el desarrollo de la autonomía académica.

Sin embargo, buena parte de estos enfoques se formuló pensando en entornos presenciales relativamente estables. La irrupción de modalidades en línea, híbridas, HyFlex y de bloque-y-mezcla ha desestabilizado supuestos arraigados sobre la observación directa del desempeño, el control del tiempo y del espacio de examen, o la unicidad de la “prueba final”. Estudios recientes sobre aprendizaje híbrido y rediseño de cursos muestran que, cuando las universidades simplemente trasladan exámenes tradicionales a plataformas en línea, se

amplifican problemas de deshonestidad académica, inequidades digitales y desconexión entre actividades y evaluación.

En América Latina, la transformación es aún más compleja: la expansión de la educación superior se cruza con brechas de conectividad, modelos universitarios muy heterogéneos y marcos de aseguramiento de la calidad que siguen privilegiando indicadores cuantitativos asociados al rendimiento en pruebas. Los informes de la OCDE sobre e-learning en la región y los análisis del Banco Interamericano de Desarrollo sobre la transformación digital de las universidades latinoamericanas muestran avances relevantes, pero también evidencian fragilidades en la cultura evaluativa y en la infraestructura para sostener evaluaciones híbridas válidas y equitativas.

Sobre este telón de fondo, el capítulo explora la evaluación del aprendizaje en entornos híbridos universitarios como espacio de disputa y posibilidad. Se analizan los marcos conceptuales que orientan el diseño evaluativo, se revisan evidencias empíricas sobre la experiencia de docentes y estudiantes en distintos contextos y se discuten los desafíos que plantean la integridad académica, la equidad y la calidad de la retroalimentación. El propósito es argumentar por qué la evaluación en clave híbrida solo puede contribuir a la calidad educativa si deja de ser un mero dispositivo de control y se rediseña como práctica pedagógica coherente con los perfiles de egreso y con las condiciones reales de los sistemas universitarios, particularmente en el sur global.

A lo largo del desarrollo se abordan cuatro ejes entrelazados: la evolución de los marcos evaluativos hacia enfoques orientados al aprendizaje; las implicaciones específicas de los formatos híbridos para la validez, la equidad y la integridad; la experiencia de los actores universitarios frente a nuevas formas de evaluar, y un conjunto de lineamientos para una reconfiguración pedagógica de la evaluación en entornos híbridos.

Desarrollo

De la evaluación certificadora a los enfoques orientados al aprendizaje en contextos híbridos

La idea de que la evaluación es el motor silencioso del aprendizaje universitario ha ganado fuerza en las últimas décadas. Biggs sostiene que la coherencia entre resultados de aprendizaje, actividades y evaluación —la alineación constructiva— es condición para que el estudiantado entienda qué se espera de él y pueda orientar su esfuerzo de manera estratégica. Boud y Falchikov amplían esta perspectiva al proponer una evaluación “sostenible”, capaz de desarrollar capacidades de juicio y autoevaluación que tengan sentido más allá de la duración del curso o programa.

Estos planteamientos dialogan con la crítica de Brown y Glasner a los sistemas de evaluación que se concentran en exámenes de alta consecuencia, poco variados y escasamente articulados con las tareas reales que deberán enfrentar los egresados. En lugar de ello, proponen repertorios diversificados de evaluación, combinando pruebas escritas, proyectos, trabajos colaborativos, portafolios y presentaciones orales, siempre que estén alineados con los resultados de aprendizaje.

La emergencia de entornos híbridos no invalida estos marcos; los tensiona. Dumitru y colaboradores, en una revisión sobre métodos pedagógicos centrados en la evaluación en programas de contabilidad, muestran que las combinaciones de pruebas en línea, autoevaluación y práctica guiada en entornos blended pueden mejorar el rendimiento cuando se articulan a criterios claros y a mecanismos de feedback frecuentes. Este tipo de evidencia sugiere que los principios de alineación y sostenibilidad evaluativa siguen siendo pertinentes, pero exigen una relectura a la luz de la flexibilidad espacio-temporal y de la mediación tecnológica.

Nicol y Macfarlane-Dick aportan otra pieza clave al subrayar que la evaluación formativa es central para el desarrollo de la autorregulación: la retroalimentación solo transforma el aprendizaje cuando los estudiantes comprenden los criterios, pueden compararse con ellos y disponen de oportunidades para cerrar la brecha

entre su desempeño actual y el deseado. En entornos híbridos, esto supone aprovechar tanto los momentos presenciales como los virtuales para construir criterios con el estudiantado, ofrecer devoluciones iterativas y diseñar tareas que permitan revisiones sucesivas.

En suma, la transición hacia entornos híbridos no introduce un “nuevo paradigma” de evaluación desligado de la tradición, sino que obliga a llevar al límite las intuiciones más potentes de la evaluación para el aprendizaje: alineación, diversidad de métodos, participación estudiantil y foco en la capacidad de juicio. La cuestión es cómo traducir estos principios en diseños concretos que hagan justicia a la complejidad de las trayectorias universitarias actuales.

Configuraciones híbridas y rediseño de la evaluación: evidencias y aprendizajes

El avance de la docencia híbrida ha ido acompañado de múltiples experimentos evaluativos. El estudio de Kurniawan y colaboradores en BINUS University, centrado en la implementación de un modelo híbrido apoyado en un LMS institucional, muestra que la combinación de actividades presenciales y en línea, acompañada de analíticas de aprendizaje, permite diversificar las evidencias de logro y monitorear la participación estudiantil con mayor precisión que en formatos exclusivamente presenciales.

De manera complementaria, Álvarez-Chaves y Saborío-Taylor, al analizar el diseño de cursos híbridos en educación superior, destacan que la evaluación suele ser el componente más rezagado del rediseño: se innovan las actividades, pero se mantienen estructuras de prueba fuertemente centradas en el examen final y en tareas individuales, incluso cuando el curso promueve trabajo colaborativo y competencias complejas.

Los cambios en la evaluación no han sido homogéneos. Gonzales, en un estudio con docentes filipinos, documenta que la transición forzada hacia modalidades virtuales llevó a muchos profesores a flexibilizar criterios, incorporar tareas de desempeño y combinar más explícitamente evaluaciones formativas y sumativas, aunque sin siempre contar con apoyo institucional suficiente. De manera parecida, Remesal y colegas evidencian que, en contextos de enseñanza combinada, como el de la Universidad de Barcelona, docentes y estudiantes valoran la

diversificación de actividades evaluativas, pero siguen percibiendo un peso desproporcionado de las pruebas de alto impacto en la calificación final.

En el ámbito de las disciplinas contables, Haidar analiza el efecto de cambiar de evaluaciones totalmente en línea a un esquema híbrido de entrega, encontrando que la variación en los métodos de evaluación se asocia con diferencias significativas en las calificaciones y con percepciones más matizadas sobre la carga de trabajo y la integridad académica. Por su parte, Lê y coautores estudian la calidad de las pruebas en línea desde la perspectiva estudiantil, observando que, si bien los alumnos valoran la practicidad de estas pruebas, expresan dudas sobre su fiabilidad y validez, así como sobre los efectos que tienen en sus formas de estudiar.

Este conjunto de hallazgos apunta a un patrón común: la evaluación en entornos híbridos funciona como laboratorio donde se ensayan combinaciones de métodos, formatos y tiempos. No obstante, cuando estos cambios no se sustentan en una visión clara de para qué y cómo se evalúa, pueden derivar en sobrecarga, fragmentación y percepciones de injusticia.

Tabla 1 presenta una síntesis de enfoques evaluativos relevantes para los contextos híbridos universitarios.

Tabla 1

Enfoques de evaluación del aprendizaje en entornos híbridos universitarios

Enfoque evaluativo	Finalidad principal	Evidencias típicas en entornos híbridos	Implicaciones pedagógicas clave
Sumativa tradicional	Certificar logro al final de un curso	Exámenes en línea cronometrados, pruebas escritas presenciales	Focaliza el estudio en la nota; riesgo de aprendizaje superficial
Evaluación formativa	Regular y mejorar el aprendizaje en proceso	Cuestionarios en línea, borradores comentados, retroalimentación en foros y clases	Promueve autorregulación y ajuste continuo de la enseñanza
Evaluación auténtica y de desempeño	Valorar desempeño en tareas complejas	Proyectos, estudios de caso, portafolios digitales, presentaciones híbridas	Acerca la evaluación a las prácticas profesionales reales
Evaluación continua orientada al aprendizaje	Integrar múltiples momentos evaluativos	Micro-tareas en LMS, actividades en clase, rúbricas compartidas	Distribuye la carga, reduce ansiedad y mejora la trazabilidad
Evaluación sostenible	Desarrollar juicio evaluativo para el futuro	Auto y coevaluaciones, actividades de reflexión metacognitiva, análisis de criterios	Fortalece la capacidad de evaluación más allá del curso

Nota. Síntesis elaborada a partir de los aportes de Biggs, Boud y Falchikov, Brown y Glasner, Nicol y Macfarlane-Dick, así como de estudios recientes sobre docencia y evaluación híbrida en educación superior.

La tabla permite visualizar que el debate sobre evaluación en entornos híbridos no se reduce a una discusión tecnológica, sino a la articulación entre finalidades, evidencias y prácticas pedagógicas. La combinación de enfoques no es un simple “menú”, sino una decisión estratégica que define el tipo de aprendizaje que la institución considera valioso.

Integridad académica, equidad y experiencia estudiantil en las evaluaciones híbridas

Uno de los temas que más atención ha recibido en la literatura reciente es la integridad académica en evaluaciones en línea. Gamage y colaboradores muestran que, durante la pandemia, muchas instituciones se limitaron a reforzar el control tecnológico (navegadores seguros, vigilancia remota) sin revisar el diseño de las tareas, lo que mantuvo altos niveles de ansiedad y no necesariamente redujo las posibilidades de hacer trampa.

Guangul y coautores, en un estudio de caso en Oriente Medio, identifican cuatro grandes focos de tensión: la fiabilidad de la conectividad, las dificultades para monitorear la autenticidad del desempeño, la falta de familiaridad de docentes con herramientas digitales y la percepción de los estudiantes de que los exámenes en línea son menos justos o transparentes. De manera convergente, Meccawy y colegas describen la evaluación en línea durante el confinamiento como una evaluación en “modo supervivencia”, donde tanto profesorado como estudiantado debieron improvisar soluciones en medio de la presión institucional por mantener la continuidad académica.

Los estudios centrados en la experiencia estudiantil matizan esta mirada. Lee y su equipo, trabajando con universidades asiáticas, muestran que el estudiantado valora positivamente elementos como la flexibilidad horaria y la retroalimentación inmediata de las pruebas en línea, pero manifiesta preocupación por la carga de tareas y por la sensación de que “todo se evalúa” sin jerarquía clara. Lê y coautores, en el contexto vietnamita, reportan que los estudiantes reconocen la practicidad de los exámenes en línea, aunque cuestionan su validez y perciben efectos poco deseables en sus hábitos de estudio, como la tendencia a centrarse en preguntas tipo test y a estudiar a corto plazo.

En cuanto a la equidad, los informes sobre América Latina y el Caribe recuerdan que la brecha digital no es solo de acceso a dispositivos y conectividad, sino también de condiciones de estudio, habilidades digitales, apoyos institucionales y cultura de uso de las plataformas. Esta brecha se traduce en diferencias en la capacidad de los estudiantes para aprovechar evaluaciones que exigen navegación simultánea entre múltiples recursos, entrega de evidencias multimodales o uso de herramientas sincrónicas de participación.

El tema de la integridad no se agota en la vigilancia. Algunos trabajos sobre evaluación alternativa durante la pandemia, como los de Perera-Diltz y Moe, muestran que la combinación de tareas auténticas, trabajo colaborativo y reflexión metacognitiva puede reducir las oportunidades de plagio y copiar respuestas aisladas, al tiempo que exige a los estudiantes articular razonamientos propios.

Braga y colegas, al explorar las percepciones sobre métodos de evaluación sumativa en un modelo “Block and Blend” en el Reino Unido, encuentran que

estudiantes y docentes valoran la coherencia entre el diseño intensivo de los bloques y las tareas de evaluación, pero señalan la necesidad de apoyos institucionales más robustos para ajustar criterios y cargas de trabajo en tiempos reducidos.

Estrategias pedagógicas y tecnológicas para una evaluación formativa y auténtica en entornos híbridos

Si la evaluación en contextos híbridos ha de ser algo más que un traslado de exámenes a plataformas digitales, resulta imprescindible pensar en estrategias integradas que combinen diseño pedagógico y uso crítico de tecnologías. Diversos estudios muestran que cuando las herramientas digitales se emplean únicamente para automatizar pruebas objetivas, se corre el riesgo de reforzar un enfoque de evaluación centrado en la reproducción de información, con poca atención a competencias superiores.

Las propuestas de evaluación orientada al aprendizaje ofrecen pistas concretas. Nicol y Macfarlane-Dick enfatizan siete principios de buena retroalimentación — claridad de criterios, información útil, oportunidades de diálogo, fomento de la autoevaluación, entre otros— que pueden articularse con actividades asincrónicas (foros, anotaciones en documentos compartidos), encuentros sincrónicos de revisión y mecanismos de autoevaluación guiada en el LMS. Herramientas como formularios en línea o cuestionarios adaptativos, analizadas por Alharbi en su estudio sobre Google Forms como herramienta de evaluación formativa, muestran que es posible generar ciclos rápidos de feedback, siempre que se diseñen ítems significativos y se discutan los resultados con el grupo.

A nivel de política curricular, Rosario y coautores subrayan que la transformación digital de las universidades latinoamericanas requiere integrar la evaluación en las agendas de cambio institucional: revisar reglamentos, ajustar sistemas de información académica y ofrecer desarrollo profesional específico en evaluación híbrida, más allá de las capacitaciones genéricas sobre uso de plataformas.

Tabla 2 resume algunos desafíos frecuentes de la evaluación en entornos híbridos y estrategias que la literatura empírica y conceptual ha identificado como prometedoras.

Tabla 2

Desafíos y estrategias en la evaluación del aprendizaje en entornos híbridos universitarios

Desafío en evaluación híbrida	Manifestaciones típicas	Evidencia empírica asociada	Estrategias de afrontamiento propuestas
Riesgo de deshonestidad académica	Copiado en pruebas en línea, suplantación de identidad	Estudios sobre integridad en evaluaciones online y “modo supervivencia”	Rediseño de tareas auténticas, uso de evaluación continua, códigos de ética trabajados en clase
Brecha digital y de condiciones de estudio	Desigual acceso a conectividad, dispositivos y espacios adecuados	Informes regionales y estudios en contextos de emergencia educativa	Flexibilización de plazos, evaluación multimodal, apoyos institucionales específicos
Sobrecarga evaluativa y fragmentación	Acumulación de micro-tareas sin articulación, sensación de “evaluación permanente”	Percepciones estudiantiles y docentes en modelos blended y de bloque	Diseño de mapas de evaluación del curso, jerarquización de tareas, transparencia en ponderaciones
Dudas sobre validez y fiabilidad de pruebas en línea	Cuestionamiento de la autenticidad de la evidencia y de la calidad de los ítems	Estudios sobre pruebas online y percepciones estudiantiles	Piloteo de instrumentos, combinación de ítems objetivos y preguntas abiertas, uso de rúbricas compartidas
Débil cultura de evaluación orientada al aprendizaje	Enfoque centrado en la nota, escaso uso formativo de la retroalimentación	Ánalisis sobre cultura evaluativa y marcos de alineación constructiva t	Desarrollo profesional docente, co-diseño de criterios con estudiantes, institucionalización de buenas prácticas

Nota. La tabla sintetiza desafíos y respuestas identificados en estudios empíricos sobre evaluación en línea e híbrida, así como en obras de referencia sobre cultura evaluativa y evaluación para el aprendizaje.

La interpretación de esta tabla pone de relieve que muchos problemas atribuidos a la “tecnología” son, en realidad, expresiones de cuestiones pedagógicas y organizacionales de más largo aliento: culturas centradas en la calificación, escaso tiempo institucional para el desarrollo docente y marcos normativos que siguen premiando la homogeneidad de las pruebas por encima de su capacidad formativa.

Conclusiones

A lo largo del capítulo se examinó la evaluación del aprendizaje en entornos híbridos universitarios como un campo en transformación, fuertemente condicionado por marcos conceptuales previos —alineación constructiva, evaluación para el aprendizaje, sostenibilidad evaluativa— y por las tensiones introducidas por la expansión de modalidades en línea y combinadas. Se mostró que la literatura clásica sobre evaluación en educación superior proporcionó categorías robustas para pensar la coherencia entre resultados, actividades y evidencias, mientras que las contribuciones recientes sobre docencia híbrida añadieron matices relacionados con la flexibilidad espacio-temporal, la mediación tecnológica y la heterogeneidad de trayectorias estudiantiles.

El análisis de estudios empíricos permitió constatar que las instituciones experimentaron con una amplia gama de métodos evaluativos en contextos híbridos, combinando pruebas en línea, tareas de desempeño, proyectos y evaluaciones continuas. Estos cambios se asociaron con oportunidades para diversificar evidencias y fortalecer la retroalimentación, pero también con riesgos de sobrecarga, fragmentación y percepciones de injusticia cuando carecieron de una fundamentación pedagógica clara.

Asimismo, se evidenció que la integridad académica, la equidad digital y la calidad de la experiencia estudiantil constituyeron ejes críticos en la evaluación híbrida. Los estudios revisados mostraron que las respuestas centradas exclusivamente en el control tecnológico resultaron insuficientes y que las estrategias más prometedoras combinaron rediseño de tareas auténticas, evaluación continua y construcción de códigos de ética compartidos.

Finalmente, el capítulo explicitó un conjunto de lineamientos para reorientar la evaluación en clave híbrida: diversificación intencional de métodos, integración de la evaluación formativa en el diseño de cursos, uso estratégico de tecnologías digitales para apoyar la retroalimentación, fortalecimiento de las capacidades docentes y articulación de la agenda evaluativa con las políticas de transformación digital y de aseguramiento de la calidad. En conjunto, la reflexión

presentada sostuvo que la evaluación en entornos híbridos contribuyó a la calidad educativa solo en la medida en que se concibió y practicó como un dispositivo pedagógico al servicio del aprendizaje profundo y de la justicia educativa, y no como un mero mecanismo de control trasladado a nuevas plataformas.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Chaves, A., & Saborío-Taylor, S. (2025). Hybrid learning in higher education: Considerations for its implementation in course design. *Journal of Digital Educational Technology*, 5(1), ep2505. <https://doi.org/10.30935/jdet/15859>
- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5–22.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term. Routledge.
- Brown, S., & Glasner, A. (Eds.). (1999). Assessment matters in higher education: Choosing and using diverse approaches. Open University Press.
- Dumitru, M., Coman, M., & Horga, I. (2025). Assessment-focused pedagogical methods for improving student performance in management accounting. *Education Sciences*, 15(3), 263. <https://doi.org/10.3390/educsci15030263>
- Gamage, K. A. A., de Silva, E. K., & Gunawardhana, N. (2020). Online delivery and assessment during COVID-19: Safeguarding academic integrity. *Education Sciences*, 10(11), 301. <https://doi.org/10.3390/educsci10110301>
- Gonzales, R. D. L. C. (2023). From face-to-face to virtual student assessment: Changes in student assessment practices during COVID-19 among Filipino teachers. *European Journal of Education and Pedagogy*, 4(1), 40–47. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2023.4.1.579>
- Guangul, F. M., Suhail, A. H., Khalit, M. I., & Khidhir, B. A. (2020). Challenges of remote assessment in higher education in the context of COVID-19: A case study of Middle East College. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 519–535. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09340-w>
- Haidar, F. (2024). An effect of assessment delivery methods on accounting students' grades in an e-learning environment. *Innoeduca*, 10(1), 49–66. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2024.v10i1.17672>

- Kurniawan, Y., Karuh, C. S. Y., Ampow, M. K., Prahastuti, M., Anwar, N., & Cabezas, D. (2022). Evaluation of hybrid learning in the university: A case study approach. *HighTech and Innovation Journal*, 3(4), 394–410. <https://doi.org/10.28991/HIJ-2022-03-04-03>
- Lê, A. Đ. C., Nguyễn, H. T. T., Nguyễn, T. T. B., & Đặng, T. T. T. (2023). Online testing: University students' perspectives. *Van Hien University Journal of Science*, 9(2), 95–110. <https://doi.org/10.58810/vhujs.9.2.2023.676>
- Lee, V. W. Y., Lam, P. L. C., Lo, J. T. S., Lee, J. L. F., & Li, J. T. S. (2022). Rethinking online assessment from university students' perspective in COVID-19 pandemic. *Cogent Education*, 9(1), 2082079.
- Meccawy, Z., Meccawy, M., & Alsobhi, A. (2021). Assessment in "survival mode": Student and faculty perceptions of online assessment practices in HE during Covid-19 pandemic. *International Journal for Educational Integrity*, 17, 16.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- OECD. (2015). E-learning in higher education in Latin America. OECD Publishing.
- Perera-Diltz, D. M., & Moe, J. L. (2014). Formative and summative assessment in online education. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 7(1), 130–142.
- Remesal, A., Cano, E., & Lluch, L. (2024). Faculty and students' perceptions about assessment in blended learning during pandemics: The case of the University of Barcelona. *Sustainability*, 16, 6596. <https://doi.org/10.3390/su16186596>
- Rosario, A. C. L., Crawley, A., & Molnár, P. (2021). Higher education digital transformation in Latin America and the Caribbean. Inter-American Development Bank.
- Alharbi, A. S. (2020). EFL students' and teachers' perceptions of Google Forms as a digital formative assessment tool in Saudi secondary schools. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 11(1), 98–115.
- Braga, P. R. V., et al. (2024). Student and faculty perceptions of summative assessment methods in a Block and Blend mode of delivery. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(2), 1–20.

Capítulo VII

Transformaciones de la docencia universitaria en el siglo XXI: retos pedagógicos y gestión académica

***Transformations in university teaching in the 21st century:
pedagogical challenges and academic management***

Autores del capítulo:

Alba Jessenia Tóala San Martín

Universidad de Guayaquil

alba.toalas@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-2598-1090>

Yomira Elizabeth Paz Zamora

Universidad de Guayaquil

yomira.pazz@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0002-8308-0693>

Patricia Estefanny Rodas Soto

Universidad de Guayaquil

patricia.rodass@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-1150-2079>

Karin Priscilla Morales Loor

Universidad de Guayaquil

karin.moralesl@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0009-007-2891-8437>

Resumen

La docencia universitaria del siglo XXI se desarrolla en un escenario de supercomplejidad, marcado por la masificación del acceso, la digitalización y la reconfiguración de los regímenes de gobernanza. El capítulo analiza críticamente cómo estos procesos transforman el trabajo docente y la gestión académica en la educación superior, con especial atención al contexto latinoamericano. En primer lugar, se examinan las implicaciones de la transición de sistemas de élite a modelos masivos y universales, destacando las tensiones entre expansión, calidad y equidad. Posteriormente, se abordan los debates sobre competencias docentes, subrayando la articulación entre dimensiones curriculares, didácticas y digitales, así como los riesgos de sobrecarga e idealización del perfil profesional. El texto también explora la emergencia de modelos pedagógicos centrados en el aprendizaje, la alineación constructiva y los entornos híbridos, enfatizando los aprendizajes derivados de la enseñanza remota de emergencia durante la pandemia de COVID-19. Finalmente, se analizan los modelos contemporáneos de gestión académica y gobernanza, mostrando cómo configuran oportunidades y restricciones para la innovación pedagógica. El capítulo concluye que comprender estas transformaciones resulta clave para diseñar políticas y prácticas institucionales que fortalezcan una docencia crítica, inclusiva y socialmente comprometida.

Palabras clave: Docencia universitaria; educación superior; competencias docentes; gestión académica; gobernanza universitaria; aprendizaje híbrido; transformación digital.

Abstract

University teaching in the twenty-first century unfolds in a context of super-complexity, marked by massified access, digitalization, and the reconfiguration of governance regimes. This chapter offers a critical analysis of how these processes transform academic work and institutional management in higher education, with particular attention to the Latin American context. First, it examines the implications of the shift from elite systems to mass and universal models, highlighting the tensions between expansion, quality, and equity. It then addresses debates on teaching competencies, emphasizing the articulation of curricular, didactic, and digital dimensions, as well as the risks of work overload and idealization of the professional profile. The text also explores the emergence of learning-centered pedagogical models, constructive alignment, and hybrid environments, underscoring the lessons derived from emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic. Finally, it analyzes contemporary models of academic management and governance, showing how they configure both opportunities and constraints for pedagogical innovation. The chapter concludes that understanding these transformations is essential for designing institutional policies and practices that strengthen a critical, inclusive, and socially engaged university teaching practice.

Keywords: University teaching; higher education; teaching competencies; academic management; university governance; hybrid learning; digital transformation.

Introducción

La docencia universitaria del siglo XXI se desenvuelve en un escenario de cambio acelerado, donde la expansión masiva de la matrícula, la digitalización de la vida social, la economía del conocimiento y las mutaciones en el mundo del trabajo han puesto en cuestión los modelos tradicionales de enseñanza y gestión académica. Desde finales del siglo XX, diversos autores advirtieron que la universidad dejaba de operar en entornos relativamente estables para hacerlo en condiciones de “supercomplejidad”, caracterizadas por la proliferación de marcos de sentido, tensiones entre lógicas académicas y de mercado, y una creciente presión por demostrar resultados medibles. En este contexto, la docencia dejó de ser un asunto exclusivamente didáctico para convertirse en un campo atravesado por disputas sobre el propósito de la educación superior, los modos de gobernanza institucional y la distribución del poder académico.

La transición de sistemas de educación superior de élite a modelos de acceso masivo e incluso universal ha ampliado de forma significativa la heterogeneidad estudiantil y los desafíos de equidad, sin que siempre se actualicen con la misma velocidad los marcos pedagógicos y las estructuras de gestión. La masificación ha venido acompañada de nuevas formas de aseguramiento de la calidad, sistemas de evaluación del desempeño docente y dispositivos de rendición de cuentas que, en ocasiones, tensionan la autonomía profesional del profesorado y reconfiguran las prioridades de las instituciones.

En paralelo, la cuarta revolución industrial, la expansión de los entornos híbridos de aprendizaje y el avance de la inteligencia artificial han intensificado las demandas sobre el cuerpo docente: se espera que el profesorado sea pedagógicamente competente, digitalmente alfabetizado, capaz de trabajar por competencias, de sostener la investigación y de participar de manera activa en la gestión académica. Estas exigencias no se distribuyen en un vacío institucional, sino en organizaciones que reconfiguran sus regímenes de gobernanza, ajustan sus estructuras de gestión y ensayan nuevas combinaciones entre control gerencial y participación colegiada.

Frente a este panorama, los debates sobre docencia universitaria han transitado desde una mirada centrada en la “clase magistral” hacia enfoques que ponen el énfasis en el aprendizaje del estudiante, la alineación constructiva entre resultados, actividades y evaluación, así como en el diseño curricular como espacio de articulación entre teoría educativa, políticas institucionales y práctica docente. Sin embargo, la experiencia reciente de la pandemia de COVID-19 reveló con crudeza las brechas en la preparación pedagógica y digital de muchos docentes, así como la fragilidad de los dispositivos institucionales para sostener procesos de enseñanza de calidad en condiciones de emergencia.

Este capítulo se sitúa en esa intersección entre transformaciones pedagógicas y reconfiguraciones de la gestión académica. Más que describir tendencias, busca problematizar cómo se redefinen los sentidos de la docencia, qué tipo de competencias se le exigen al profesorado, de qué manera los modelos de enseñanza se entrecruzan con las lógicas de gobernanza universitaria y qué tensiones emergen cuando se combinan agendas de calidad, innovación y eficiencia. Preguntas como las siguientes orientan la reflexión:

1. ¿Qué narrativas sobre el “buen docente universitario” se han consolidado en las últimas décadas y qué implican para su trabajo cotidiano?
2. ¿Cómo inciden los modelos de gestión académica en la posibilidad de desarrollar una docencia crítica, inclusiva y centrada en el aprendizaje?
3. ¿Qué aprendizajes deja la experiencia pandémica respecto a la relación entre pedagogía, tecnología y organización institucional?

A lo largo del capítulo se argumenta que las transformaciones de la docencia universitaria no pueden comprenderse al margen de los regímenes de gobernanza, los modelos de gestión de la docencia y las desigualdades estructurales que atraviesan los sistemas de educación superior. Desde esta perspectiva, se articula un recorrido que examina la reconfiguración del oficio docente, los cambios en los modelos pedagógicos, las implicaciones de la educación digital e híbrida y las tensiones que se abren en la gestión académica contemporánea.

Desarrollo

La docencia universitaria en un escenario de supercomplejidad y masificación

Una primera clave para interpretar las transformaciones actuales consiste en reconocer que la docencia universitaria se desarrolla hoy en un entorno de supercomplejidad, donde no solo se multiplican los problemas a resolver, sino los marcos desde los que se los interpreta. Barnett sostiene que la universidad ha dejado de operar bajo un único horizonte epistemológico para convivir con rationalidades plurales, muchas veces contradictorias, que interpelan directamente el sentido de las prácticas docentes. El profesor se ve así emplazado a mediar entre lógicas disciplinares, demandas profesionales, expectativas estudiantiles y presiones institucionales por la empleabilidad y la productividad científica.

Esta supercomplejidad se inserta en la transición histórica descrita por Trow, quien distinguió entre sistemas de educación superior de élite, masivos y universales, cada uno con funciones, culturas académicas y relaciones distintas con el Estado y el mercado. En sociedades que se aproximan a la universalización del acceso, la docencia se enfrenta al desafío de atender cohortes más numerosas y heterogéneas, sin que necesariamente se ajusten los recursos, las estructuras organizativas o los marcos de reconocimiento del trabajo académico.

En América Latina, Brunner ha mostrado que la expansión de la educación superior se ha desplegado en medio de fuertes tensiones entre procesos de mercantilización, reformas orientadas al aseguramiento de la calidad y persistentes desigualdades sociales y territoriales. Estas dinámicas impactan en la docencia no solo por la diversificación de tipos de instituciones, sino por la emergencia de regímenes de gobernanza que combinan mecanismos de evaluación externa, financiamiento condicionado y dispositivos internos de control de la actividad académica.

Estudios recientes sobre tendencias y desafíos de la educación superior en el siglo XXI subrayan que la docencia se sitúa en el nudo de al menos tres

presiones: la demanda de desarrollar competencias para la ciudadanía y el trabajo en la economía digital, la necesidad de integrar tecnologías y metodologías activas, y la obligación de responder a sistemas de evaluación basados en indicadores estandarizados. El resultado es una ampliación de las expectativas sobre lo que el profesorado “debería” hacer, que no siempre viene acompañada de políticas robustas de formación, acompañamiento y reconocimiento.

Esta primera coordenada, estructural y sistémica, permite entender por qué las transformaciones de la docencia no son meramente técnicas, sino también políticas y organizacionales: cambian los fines atribuidos a la universidad, se reconfiguran los criterios de calidad y se redefinen las formas de control sobre el trabajo docente.

Nuevos perfiles y competencias del profesorado universitario

La discusión sobre las competencias docentes se ha consolidado como un eje central para pensar la docencia universitaria en el nuevo siglo. Zabalza propuso tempranamente un marco que describe el trabajo del profesor en términos de diseño y planificación de la enseñanza, organización del contexto de aprendizaje, selección de métodos, comunicación pedagógica, tutoría, evaluación y reflexión sobre la propia práctica, entre otros ámbitos. Esta mirada contribuyó a desplazar la atención desde la simple transmisión de contenidos hacia una comprensión más compleja del rol docente como profesional de la enseñanza.

Desde otra perspectiva, Díaz-Barriga problematizó la reducción tecnocrática de la didáctica a recetas metodológicas, insistiendo en la necesidad de articularla con el currículo y con los contextos sociohistóricos en los que se desarrollan los programas de estudio. Su trabajo sobre diseño curricular para educación superior subraya que la planificación docente no puede reducirse a ordenar contenidos, sino que implica tomar decisiones sobre los sentidos formativos, las secuencias de actividades y las formas de evaluación que dan coherencia a un proyecto educativo.

En las últimas décadas, los debates sobre competencias han incorporado con mayor fuerza la dimensión digital. Propuestas de modelos de gestión académica orientados a optimizar las competencias pedagógicas del profesorado han

mostrado que la formación docente ya no puede desligarse del dominio pedagógico de tecnologías, del trabajo con entornos virtuales y de la capacidad para diseñar experiencias de aprendizaje flexibles. Al mismo tiempo, existe el riesgo de que el énfasis en lo digital derive en un enfoque instrumental, si no se ancla en una reflexión más amplia sobre el sentido de la formación universitaria y las condiciones de trabajo del profesorado.

La literatura reciente sobre docencia universitaria en la era digital recoge esta tensión: mientras algunos textos destacan las oportunidades de diversificar estrategias de enseñanza, fortalecer la participación estudiantil y generar recursos abiertos, otros advierten sobre la intensificación del trabajo académico, la vigilancia sobre el desempeño docente y las desigualdades en el acceso y uso significativo de las tecnologías. En ese marco, la construcción de perfiles docentes se debate entre la figura del “facilitador” flexible y adaptativo y la del “gestor de evidencias” sometido a una lógica de rendimiento permanente.

Para sintetizar parte de estas contribuciones, la Tabla 1 organiza algunos aportes clave sobre el perfil docente en la literatura contemporánea.

Tabla 1

Enfoques sobre el perfil y las competencias del profesorado universitario en el siglo XXI

Autor(es) y año	Enfoque central	Aportes sobre la docencia universitaria
Zabalza (2003)	Competencias docentes integrales	Describe ámbitos de competencia que articulan diseño, desarrollo, evaluación y reflexión, aportando un marco para programas de formación.
Díaz-Barriga (1999); Díaz-Barriga et al. (2005)	Didáctica–currículum–programas de estudio	Plantean la articulación entre teoría educativa, diseño curricular y práctica de aula como eje del profesionalismo docente.
Bernate & Vargas Guativa (2020)	Desafíos sistémicos y competencias digitales	Vinculan formación de competencias digitales con las tendencias de la educación superior en la cuarta revolución industrial.
Armada Pacheco (2023)	Educación 4.0 y rol docente	Subraya la necesidad de que el profesorado desarrolle capacidades para promover aprendizaje activo con tecnologías emergentes.
Morán (2021)	Gestión académica y competencias pedagógicas	Propone un modelo de gestión que integra desarrollo docente, evaluación y acompañamiento institucional.
Cárdenas Martínez (2018)	Tensiones y retos de la docencia	Identifica la ampliación de funciones docentes (gestión, investigación, vinculación) y el riesgo de sobrecarga y fragmentación del rol.

Nota. La tabla sintetiza enfoques seleccionados sobre el perfil del profesorado universitario, destacando cómo articulan dimensiones pedagógicas, curriculares, digitales y de gestión académica.

La tabla permite observar que, aunque los énfasis varían, existe un consenso en torno a la idea de que el profesorado universitario requiere un repertorio de competencias que rebase ampliamente el dominio disciplinar. La cuestión de fondo ya no es solo “qué tanto sabe” el docente, sino cómo organiza experiencias de aprendizaje significativas en contextos institucionales crecientemente regulados, lo que remite directamente a los vínculos entre pedagogía y gestión académica.

Modelos pedagógicos y ecologías de aprendizaje: del aula magistral a los entornos híbridos

Las transformaciones de la docencia se expresan de manera visible en los modelos pedagógicos adoptados por las instituciones. Biggs y Tang han propuesto el marco de la alineación constructiva, que apuesta por articular

resultados de aprendizaje, actividades y evaluación de manera coherente, con el foco puesto en lo que el estudiante hace más que en lo que el docente explica. Esta perspectiva ha sido influyente en la reforma curricular de numerosos programas, aunque su implementación real se ve condicionada por culturas institucionales, tamaños de grupo y sistemas de evaluación del profesorado.

En paralelo, el desarrollo de entornos virtuales de aprendizaje impulsó modelos de blended learning que, en su formulación más cuidada, buscan integrar de modo intencional experiencias presenciales y en línea para enriquecer la interacción, flexibilizar el tiempo y el espacio de estudio y promover comunidades de indagación. Lejos de reducirse a “mezclar clases con plataforma”, estas propuestas exigen que el profesorado diseñe secuencias de trabajo que distribuyan adecuadamente la carga cognitiva, promuevan la colaboración y definan criterios claros de evaluación en ambientes híbridos.

La pandemia de COVID-19 puso a prueba tanto la robustez de los modelos institucionales como la capacidad de los docentes para trasladar sus propuestas a entornos totalmente en línea. Rapanta y colegas mostraron que muchos profesores carecían del conocimiento pedagógico específico necesario para diseñar actividades en línea que combinaran adecuadamente presencia docente, participación estudiantil y apoyos tecnológicos. De forma complementaria, Hodges et al. insistieron en distinguir entre “enseñanza remota de emergencia” y educación en línea planificada, advirtiendo sobre el riesgo de evaluar la docencia digital a partir de experiencias forzadas y precarias.

Investigaciones posteriores han documentado efectos diferenciados de este giro abrupto sobre las prácticas pedagógicas, la identidad profesional del docente y las condiciones de trabajo, con resultados ambivalentes: por un lado, cierta aceleración en la apropiación tecnológica; por otro, fatiga, intensificación laboral y sensación de pérdida de control sobre el proceso educativo. Estudios de síntesis sobre los desafíos educativos contemporáneos resaltan, además, que el reto no reside solo en incorporar tecnologías, sino en redefinir las ecologías de aprendizaje para garantizar inclusión, sostenibilidad y calidad de las experiencias formativas.

En este escenario, la pregunta por la docencia universitaria se desplaza desde el formato de la clase hacia la configuración de ambientes de aprendizaje: qué tipo de tareas se proponen, cómo se distribuyen los tiempos de estudio, qué formas de acompañamiento se ofrecen, cómo se reconocen los aprendizajes no formales y qué papel juegan las analíticas de aprendizaje y la inteligencia artificial en la toma de decisiones pedagógicas. Aunque estos debates exceden el foco del presente capítulo, resultan inseparables de la manera en que las instituciones redefinen sus modelos de gestión de la docencia.

Gestión académica, gobernanza universitaria y trabajo docente

La gestión académica constituye el entramado de decisiones, normas, estructuras y procesos a través de los cuales las instituciones organizan y regulan la docencia. Brunner ha desarrollado una tipología de regímenes de gobernanza universitaria que combina diferentes grados de autonomía institucional, control estatal, competencia de mercado y participación colegiada, mostrando cómo estos arreglos impactan en la organización de la enseñanza y en la distribución del poder entre autoridades y cuerpos académicos.

En América Latina, las reformas de las últimas décadas han tendido a fortalecer los mecanismos de aseguramiento de la calidad, la evaluación externa y la planificación estratégica, introduciendo lenguajes gerenciales que hablan de eficiencia e indicadores de desempeño. Estas transformaciones han reconfigurado la gestión de la docencia mediante la creación de vicerrectorados académicos, direcciones de desarrollo curricular, unidades de apoyo pedagógico y sistemas de evaluación docente, entre otros dispositivos.

Propuestas recientes de modelos de gestión de la docencia y de gestión académica orientadas a optimizar las competencias pedagógicas ponen énfasis en articular tres dimensiones: desarrollo profesional docente, acompañamiento pedagógico y organización institucional del trabajo académico. En su formulación más ambiciosa, estos modelos buscan superar la visión burocrática de la gestión como mero cumplimiento de procedimientos, para concebirla como un proceso que habilita condiciones para la innovación, el trabajo colaborativo y la reflexión pedagógica.

Sin embargo, investigaciones sobre tensiones y retos de la docencia universitaria advierten que, en la práctica, la ampliación de dispositivos de gestión puede derivar en una sobrecarga administrativa, en la multiplicación de informes y en una atomización de las responsabilidades docentes, especialmente en instituciones donde predomina la contratación parcial o precarizada. De este modo, la frontera entre docencia, gestión e investigación se vuelve difusa, pero no necesariamente en términos de integración creativa, sino en clave de intensificación del trabajo y de expansión de las exigencias de rendimiento.

Para ordenar algunos de estos debates, la Tabla 2 resume tensiones clave en la gestión académica contemporánea y sus implicaciones para la docencia.

Tabla 2

Tensiones centrales en la gestión académica de la docencia universitaria

Dimensión de gestión	Evidencias en la literatura	Implicaciones para la labor docente
Aseguramiento de la calidad y acreditación	Fortalecimiento de agencias y sistemas externos de evaluación.	Estandarización de criterios de docencia, presión por evidencias cuantificables, riesgo de descontextualizar la práctica.
Gobernanza y toma de decisiones	Cambios en los regímenes de gobernanza universitaria y en la distribución del poder.	Reconfiguración de la participación docente en órganos colegiados y en la definición de políticas académicas.
Gestión de la innovación pedagógica	Creación de unidades de apoyo y programas de formación docente.	Oportunidades de desarrollo profesional, pero también riesgo de que la innovación se conciba como suma de proyectos aislados.
Digitalización y educación en línea	Expansión acelerada por COVID-19 y consolidación de entornos híbridos.	Demandas de nuevas competencias digitales, rediseño de cursos, incremento de tareas de soporte tecnológico y de comunicación.
Gestión de competencias docentes	Modelos que vinculan desarrollo pedagógico y evaluación del desempeño.	Posibilidad de acompañamiento estructurado, pero también de control y sanción si no se equilibran apoyo y exigencia.

Nota. La tabla sintetiza tensiones reportadas en estudios sobre gobernanza, modelos de gestión y docencia universitaria, destacando su impacto en las condiciones de trabajo y en las posibilidades de innovación pedagógica.

La lectura de la tabla evidencia que la gestión académica no es un telón de fondo neutro: configura qué es posible hacer en el aula, qué formas de docencia son reconocidas, cómo se distribuye el tiempo del profesorado y qué márgenes

existen para la experimentación pedagógica. En la medida en que las instituciones se enfrentan a desafíos globales —como la transición digital, la competencia internacional o la demanda social de inclusión—, la forma en que organizan la docencia se convierte en un campo estratégico de disputa y de oportunidad.

Conclusiones

A lo largo del capítulo se reconstruyó un panorama en el que la docencia universitaria del siglo XXI apareció profundamente atravesada por transformaciones estructurales, pedagógicas y organizacionales. Se mostró, en primer lugar, que el trabajo docente se situó en un contexto de supercomplejidad y masificación, donde la expansión del acceso, las exigencias de la economía del conocimiento y los regímenes de gobernanza configuraron nuevas presiones sobre la universidad.

En segundo término, se examinó cómo los debates sobre competencias docentes contribuyeron a perfilar un profesional de la enseñanza que integró dimensiones curriculares, didácticas y digitales, al tiempo que asumió responsabilidades crecientes en gestión e innovación. Se destacó que estos marcos resultaron productivos para orientar políticas de formación, pero también que corrieron el riesgo de derivar en descripciones idealizadas y difíciles de sostener en condiciones laborales marcadas por la sobrecarga y la precariedad.

Posteriormente, se analizó la reconfiguración de los modelos pedagógicos, señalando el tránsito desde prácticas centradas en la exposición hacia enfoques de alineación constructiva, aprendizaje activo y entornos híbridos, cuya implementación efectiva dependió tanto de la preparación pedagógica del profesorado como de las decisiones institucionales sobre recursos, tiempos y apoyos. La experiencia de la pandemia se presentó como un punto de inflexión que aceleró procesos de digitalización y visibilizó brechas de preparación, infraestructura y cuidado.

Por último, se argumentó que las transformaciones de la docencia no podían comprenderse al margen de los cambios en la gestión académica y en la gobernanza universitaria. Se evidenció que las políticas de aseguramiento de la

calidad, los modelos de gestión de la docencia y las estrategias de innovación configuraron tanto oportunidades como tensiones para el trabajo del profesorado, dependiendo de si se orientaron a habilitar condiciones para una práctica reflexiva e inclusiva o, por el contrario, a reforzar lógicas de control y rendimiento.

En síntesis, este capítulo presentó la docencia universitaria como un campo en disputa, donde se cruzaron expectativas sociales, políticas institucionales y proyectos pedagógicos. Comprender estas transformaciones resultó imprescindible para evitar miradas nostálgicas o tecnocráticas y para avanzar hacia formas de gestión académica que reconozcan el carácter intelectual, ético y político del trabajo docente en la universidad contemporánea.

Referencias bibliográficas

- Barnett, R. (2000). University knowledge in an age of supercomplexity. *Higher Education*, 40(4), 409–422.
- Bernate, J. A., & Vargas Guatiba, J. A. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 141–154. <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146010/>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4.^a ed.). Open University Press–McGraw-Hill.
- Brunner, J. J. (2011). Tipología, dinámicas y tendencias de la gobernanza universitaria. *Educación Superior y Sociedad*, 16(2), 115–154.
- Brunner, J. J. (2016). Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana: Economía política y gobernanza. *Perfiles Educativos*, 38(152), 26–45.
- Campaña, I. K. M. (2025). La transformación de la educación en el siglo XXI: Retos, desafíos y oportunidades. *Revista Científica*, 3(1), 45–63.
- Cárdenas Martínez, M. M. (2018). Tendencias, tensiones y retos de la docencia universitaria. En *Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI* (pp. 85–112). CLACSO.
- Díaz-Barriga, A. (1999). Didáctica y currículum. *Convergencias en los programas de estudio* (1.^a reimpresión). Paidós Educador.

- Díaz-Barriga, F., Lule, M. L., Pacheco, D., Saad, E., & Rojas-Drummond, S. (2005). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. Trillas.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 27). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Khahro, S. H., Ali, T. H., & Memon, S. (2022). Key challenges in 21st century learning: A way forward for sustainable education. *Sustainability*, 14(23), 16080. <https://doi.org/10.3390/su142316080>
- Morán, A. M. I. (2021). Modelo de gestión académica para optimizar las competencias pedagógicas del profesorado universitario. *Revista Científica*, 5(2), 103–111.
- Power, R. (2023). The effects of COVID-19 on higher-education teaching: Technological and pedagogical shifts in practice. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 38(1), 1–22.
- 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>
- Trow, M. (2005). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. En P. Altbach & P. Gumpert (Eds.), *Mass higher education* (pp. 243–280). Springer.
- Tünnermann Bernheim, C. (cit. en Brunner, 1994/2014). Educación superior en América Latina: Problemas, políticas y debates. En J. J. Brunner (Coord.), *Educación superior en América Latina: Una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000* (pp. 15–45). CEDES/CLACSO.
- Villegas, F. V. (2021). Propuesta de un modelo de gestión para la docencia universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 58, 75–90.
- Zabalza, M. A. (2001). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Narcea.

Capítulo VIII

Inclusión educativa y atención a estudiantes con NEE: fundamentos, políticas y experiencias de intervención

Inclusive education and support for students with special educational needs: foundations, policies, and intervention experiences

Autores del capítulo:

Mara Dioscónides Alvarado Nolivos

Universidad de Guayaquil

mara.alvaradon@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-1283-7003>

Yomira Elizabeth Paz Zamora

Universidad de Guayaquil

yomira.pazz@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0002-8308-0693>

Alba Jessenia Toala San Martín

Universidad de Guayaquil

alba.toalas@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-2598-1090>

Karin Priscilla Morales Loor

Universidad de Guayaquil

karin.moralesl@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0009-007-2891-8437>

Resumen

El capítulo examinó la inclusión educativa y la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales en una perspectiva que articuló fundamentos normativos, marcos conceptuales y experiencias de intervención en Ecuador y América Latina. Se reconstruyó el tránsito desde la educación especial segregadora hacia enfoques centrados en derechos, a partir de la Declaración de Salamanca, las guías de UNESCO y los desarrollos del Índice de Inclusión, subrayando el desplazamiento del foco en el déficit individual hacia las barreras contextuales. Asimismo, se analizó la noción de NEE en diálogo con el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, destacando su impacto en la organización escolar, la cultura docente y la gestión institucional. Un tercer eje abordó las políticas y lineamientos nacionales, en particular los materiales del Ministerio de Educación del Ecuador y estudios recientes sobre atención a la diversidad, que evidenciaron avances desiguales y tensiones entre el discurso inclusivo y las prácticas reales. Finalmente, se discutieron experiencias pedagógicas basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje y en estrategias de apoyo diversificadas, valorando su potencial para resignificar las prácticas de aula cuando se articulan con liderazgo directivo, trabajo colaborativo y participación de las familias, así como sistemas de evaluación formativa.

Palabras clave: Inclusión educativa; necesidades educativas especiales; barreras para el aprendizaje y la participación; Diseño Universal para el Aprendizaje; políticas educativas; atención a la diversidad.

Abstract

This chapter examined inclusive education and the provision for students with special educational needs from a perspective that articulated normative frameworks, conceptual developments and intervention experiences in Ecuador and Latin America. It reconstructed the shift from segregated special education towards rights-based approaches, drawing on the Salamanca Statement, UNESCO guidelines and the development of the Index for Inclusion, and highlighted the move from an individual deficit focus to an emphasis on contextual barriers. The notion of special educational needs was analysed in dialogue with the concept of barriers to learning and participation, underlining its impact on school organization, teaching cultures and institutional management. A third strand addressed national policies and guidelines, particularly materials issued by the Ecuadorian Ministry of Education and recent studies on attention to diversity, which revealed uneven progress and tensions between inclusive discourse and actual practices. Finally, the chapter discussed pedagogical experiences grounded in Universal Design for Learning and diversified support strategies, assessing their potential to reshape classroom practices when they are articulated with school leadership, collaborative work among teachers, formative assessment and active family participation.

Keywords: Inclusive education; special educational needs; barriers to learning and participation; Universal Design for Learning; education policy; attention to diversity.

Introducción

En las últimas tres décadas, la discusión sobre la inclusión educativa dejó de ser un asunto periférico para convertirse en uno de los ejes que reconfiguran el sentido mismo del derecho a la educación. La Declaración de Salamanca de 1994 marcó un punto de inflexión al afirmar que las escuelas deben acoger a todos los estudiantes, “independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras”, y que el sistema educativo tiene la responsabilidad de ajustar sus estructuras para garantizar su participación efectiva. Desde entonces, las políticas internacionales han insistido en que la educación inclusiva no es un programa ni una modalidad, sino un principio orientador que atraviesa culturas, políticas y prácticas en todos los niveles de los sistemas educativos.

UNESCO y otros organismos multilaterales han profundizado este giro conceptual al vincular la inclusión con la equidad y la justicia social, enfatizando que la exclusión educativa adopta formas múltiples y entrecruzadas —discapacidad, pobreza, género, etnia, ruralidad— que no pueden abordarse mediante respuestas fragmentadas. En América Latina, UNICEF ha subrayado que avanzar hacia una educación inclusiva supone reformular currículos, culturas escolares y marcos de financiamiento, pero también interrogar los supuestos que sustentan históricamente la educación especial segregadora.

El Índice de Inclusión, desarrollado por Booth y Ainscow, ofreció una herramienta particularmente influyente para traducir este enfoque en procesos de autoevaluación institucional, organizando el trabajo en torno a tres dimensiones —culturas, políticas y prácticas— que funcionan como prisma para identificar barreras y recursos. Su difusión en versión inglesa y en sucesivas adaptaciones al castellano ha contribuido a que el lenguaje de “barreras para el aprendizaje y la participación” vaya sustituyendo, al menos en el plano normativo y conceptual, el paradigma deficitario ligado a las “necesidades educativas especiales” entendidas como atributo individual.

La literatura iberoamericana ha problematizado este tránsito. Echeita y Ainscow plantean la educación inclusiva como un derecho, no solo como una estrategia pedagógica, insistiendo en que las dificultades de aprendizaje son producidas en buena medida por contextos escolares que no logran acomodar la diversidad real del alumnado. Simón y Echeita, por su parte, advierten que la apropiación del discurso inclusivo puede quedar en la superficie si las escuelas mantienen lógicas selectivas y currículos rígidos, mientras nombran como “inclusivas” prácticas que continúan segregando y etiquetando al alumnado con NEE.

En Ecuador, los esfuerzos para incorporar la perspectiva inclusiva han cristalizado en normativas, módulos formativos y lineamientos técnicos emitidos por el Ministerio de Educación, que redefinen el papel de la educación especial, promueven la flexibilización curricular y proponen procedimientos para la detección y atención de estudiantes con NEE. Estudios recientes sobre inclusión educativa, atención a la diversidad y NEE en el país muestran avances relevantes en términos de cobertura, formación docente y reconocimiento de la diversidad; sin embargo, también documentan brechas entre el discurso normativo y la experiencia cotidiana en las aulas y en la gestión institucional.

La investigación latinoamericana converge en señalar que el éxito o fracaso de las políticas inclusivas depende menos de la existencia de documentos normativos que de la capacidad de las instituciones para transformar sus culturas profesionales, reconfigurar la organización escolar y desarrollar dispositivos de apoyo sostenibles para el alumnado con NEE. Trabajos centrados en la atención a la diversidad, el rol del profesorado y la implementación de estrategias como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) muestran que las prácticas inclusivas emergen cuando las escuelas articulan marcos de derecho con decisiones pedagógicas concretas y con formas renovadas de liderazgo y trabajo colaborativo.

En este contexto, la pertinencia del capítulo radica en situar la inclusión educativa y la atención a estudiantes con NEE en un punto de cruce entre marcos conceptuales, políticas públicas y experiencias de intervención. No se trata de reiterar definiciones, sino de interrogar cómo se resignifica hoy la noción de NEE cuando se la lee a la luz del enfoque de barreras para el aprendizaje y la

participación, de las propuestas del DUA y de la evidencia generada en centros educativos ecuatorianos y latinoamericanos. El capítulo se pregunta, en particular, de qué manera las políticas inclusivas se traducen —o no— en decisiones de gestión institucional y en prácticas pedagógicas que modifican efectivamente las trayectorias escolares de niñas, niños y adolescentes con necesidades educativas especiales.

Desde esta perspectiva, el desarrollo que sigue se organiza en torno a tres hilos conductores: la evolución del pensamiento sobre educación inclusiva y NEE; la articulación entre marcos políticos y normativos y la gestión institucional; y las experiencias pedagógicas que, desde el DUA y otras estrategias de apoyo, ensayan formas concretas de transformar el aula y la escuela. La intención es ofrecer un mapa crítico que permita comprender no solo lo que se prescribe desde los documentos, sino lo que ocurre en la cotidianeidad de los centros educativos.

Desarrollo

De la educación especial a la educación inclusiva: cambio de paradigma y tensiones no resueltas

El tránsito desde modelos de educación especial segregada hacia enfoques de educación inclusiva suele narrarse como una historia lineal de superación de la exclusión. Sin embargo, la revisión de los marcos internacionales y de la literatura comparada muestra un proceso más complejo, marcado por avances, retrocesos y significativas ambivalencias. La Declaración de Salamanca supuso un hito al cuestionar la separación entre escuelas especiales y escuelas regulares, promoviendo la integración de estudiantes con discapacidad en entornos ordinarios. No obstante, su recepción en los países fue desigual y, en muchos casos, se tradujo en prácticas de integración física que no necesariamente transformaron ni el currículo ni las culturas docentes.

UNESCO ha insistido posteriormente en que la inclusión educativa no puede reducirse al acceso o a la matrícula, sino que implica garantizar la participación significativa y el aprendizaje relevante de todos los estudiantes. La Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación propone precisamente un marco de revisión de políticas que invita a mirar los sistemas desde la perspectiva

de quienes se encuentran en mayor riesgo de exclusión. En este enfoque, la inclusión se concibe como un proceso continuo de identificación y eliminación de barreras, más que como el cumplimiento de una meta cerrada.

El Índice de Inclusión de Booth y Ainscow se sitúa en esta misma lógica procesual, al ofrecer herramientas para que las escuelas analicen sus culturas, políticas y prácticas, identificando de manera participativa los obstáculos que dificultan la participación de ciertos grupos y los recursos que podrían movilizarse para revertir esa situación. La versión en castellano, revisada y ampliada, ha contribuido a instalar en el discurso pedagógico el lenguaje de “barreras para el aprendizaje y la participación”, desplazando progresivamente la idea de que las dificultades residen únicamente en el estudiante.

Martínez-Usarralde, al analizar comparativamente las narrativas de la UNESCO y la OCDE sobre inclusión educativa mediante cartografía social, muestra cómo esta categoría se ha convertido en un significante denso que articula preocupaciones por la equidad, la calidad y la eficiencia, pero también advierte sobre el riesgo de que sea vaciada de contenido crítico cuando se la acomoda sin fricciones a agendas de rendición de cuentas estandarizada. De modo similar, los análisis de UNICEF para América Latina plantean que la inclusión corre el riesgo de ser asumida como un lema si no se acompaña de reformas profundas en la formación docente, en la asignación de recursos y en los sistemas de información que visibilizan, o invisibilizan, a los estudiantes con discapacidad y otras condiciones de vulnerabilidad.

En el plano teórico, Echeita y Ainscow sostienen que la educación inclusiva como derecho obliga a repensar el contrato social entre escuela y ciudadanía: ya no se trata de seleccionar a quienes “merecen” avanzar, sino de diseñar entornos capaces de responder a la heterogeneidad de competencias, ritmos, lenguajes y experiencias. Simón y Echeita recuerdan, sin embargo, que las categorías y etiquetas asociadas a la educación especial siguen operando con fuerza en la toma de decisiones escolares, lo que produce una convivencia tensa entre el discurso de la inclusión y prácticas de separación, agrupamiento homogéneo y derivación automática hacia servicios especializados.

Esta tensión se hace visible en muchos sistemas educativos latinoamericanos, donde coexisten centros que avanzan en una transformación profunda de sus culturas escolares con otros que interpretan la inclusión como un mero ajuste administrativo. En esta diversidad de escenarios, el modo en que se conceptualiza a los estudiantes con NEE —como sujetos de derecho o como portadores de déficit— ocupa un lugar central en la discusión.

Tabla 1

Referentes conceptuales para la inclusión educativa y la atención a estudiantes con NEE

Referente	Foco conceptual central	Aportes clave para NEE
Declaración de Salamanca (1994)	Derecho a la educación en escuelas comunes para todo el alumnado	Visibiliza las NEE como responsabilidad del sistema
Guía UNESCO (2017)	Inclusión y equidad como ejes de reforma sistémica	Propone revisar políticas desde quienes están más excluidos
Índice de Inclusión (Booth & Ainscow, 2011a, 2011b)	Dimensiones de culturas, políticas y prácticas inclusivas	Introduce el concepto de barreras para el aprendizaje
Echeita & Ainscow (2011)	Educación inclusiva como derecho y revolución pendiente	Critica el paradigma deficitario de las NEE
MinEduc Ecuador (2011)	Tránsito de educación especial a educación inclusiva	Ofrece lineamientos para reorganizar apoyos y servicios
UNICEF (2022)	Inclusión educativa en América Latina y el Caribe	Relaciona discapacidad, desigualdad y políticas de equidad

Nota. Elaboración propia a partir de UNESCO (1994, 2017), Booth y Ainscow (2011a, 2011b), Echeita y Ainscow (2011), Ministerio de Educación del Ecuador (2011) y UNICEF (2022).

La tabla sintetiza cómo distintos referentes han contribuido a desplazar el foco desde el diagnóstico del estudiante hacia la responsabilidad del sistema. Mientras Salamanca inaugura el compromiso político con la escolarización común, la Guía UNESCO y el Índice de Inclusión ofrecen marcos operativos para revisar políticas y prácticas; los aportes de Echeita y colaboradores problematizan los supuestos de la educación especial; y los lineamientos del Ministerio de Educación del Ecuador y de UNICEF traducen estas discusiones al contexto regional. Juntos, configuran un entramado que permite releer la categoría de NEE como expresión de barreras estructurales y no solo de características individuales.

Necesidades educativas especiales y barreras para el aprendizaje y la participación

La categoría de necesidades educativas especiales surgió en su momento como intento de superar terminologías más crudas —“anormales”, “deficientes”, “inadaptados”— y de enfatizar la dimensión educativa de las dificultades asociadas a la discapacidad y a otros factores de vulnerabilidad. Sin embargo, como han señalado Echeita y otros autores, en muchos sistemas el término terminó reforzando la idea de que el problema reside en el estudiante, a quien se describe como “portador” de NEE, lo que favorece su derivación a espacios segregados.

El giro conceptual hacia las “barreras para el aprendizaje y la participación”, impulsado por el Índice de Inclusión y desarrollado por Covarrubias Pizarro, propone invertir la mirada: las dificultades no se entienden como rasgos inherentes a la persona, sino como producto de la interacción entre el estudiante y contextos que pueden ser física, pedagógica, cultural o institucionalmente excluyentes. En esta perspectiva, la tarea de la escuela consiste en identificar y minimizar las barreras presentes en sus culturas, políticas y prácticas, a la vez que amplifica los recursos disponibles para apoyar al alumnado.

Los materiales del Ministerio de Educación del Ecuador se inscriben en esta línea al vincular la identificación de NEE con el análisis de las condiciones del aula, de la institución y de la comunidad. Se insiste en la necesidad de currículos flexibles, evaluación diversificada, uso intensivo de apoyos y reorganización del Proyecto Educativo Institucional para atender la diversidad, con énfasis en el trabajo colaborativo y en el liderazgo pedagógico de los equipos directivos.

La investigación empírica evidencia que la manera en que el profesorado comprende las NEE condiciona su disposición a asumir prácticas inclusivas. Estudios sobre actitudes docentes hacia la inclusión muestran que las representaciones sobre el alumnado con discapacidad, trastornos del espectro autista u otras condiciones influyen en la selección de estrategias didácticas, en la organización del aula y en la colaboración con las familias y los equipos de apoyo especializado. Donde las NEE se conciben como expresión de diversidad y no

como “problema” ajeno al aula común, tiende a observarse mayor apertura a ajustar la enseñanza, compartir responsabilidades y usar recursos comunitarios.

A su vez, investigaciones que analizan conocimientos docentes sobre aulas de comunicación y lenguaje evidencian la importancia de la formación específica para comprender las necesidades comunicativas de ciertos estudiantes y para diseñar entornos multimodales que favorezcan su participación. Esta línea de trabajo dialoga con enfoques como el DUA, que proponen multiplicar las formas de representación, acción y expresión, con el fin de evitar que el acceso al currículo dependa en exceso de un único canal o código.

El desplazamiento desde NEE hacia barreras no implica eliminar el primero de los términos. Por el contrario, lo resignifica: un estudiante presenta NEE en la medida en que encuentra barreras que limitan su acceso, participación y aprendizaje, y requiere, por tanto, apoyos y adaptaciones específicas. Lo que cambia es el punto de partida: ya no se busca “normalizar” al sujeto para ajustarlo a la escuela, sino transformar la escuela para que pueda alojar su diversidad.

Políticas y lineamientos para la atención a estudiantes con NEE en Ecuador y América Latina

En el plano de las políticas públicas, América Latina ha avanzado en la incorporación de la inclusión educativa como principio rector, en consonancia con la Agenda 2030 y con los compromisos internacionales en materia de derechos humanos. La región, sin embargo, presenta fuertes asimetrías en la forma de traducir ese principio en normativas, programas y financiamiento. UNICEF documenta que coexisten países con marcos robustos pero presupuestos limitados, con otros en los que las normas apenas comienzan a ser formuladas.

En Ecuador, el Ministerio de Educación ha desarrollado módulos y lineamientos que redefinen el papel de la educación especial como parte de un sistema integrado, orientado por la educación inclusiva y por la atención a la diversidad en escuelas regulares. El Módulo de Educación inclusiva y especial plantea la necesidad de elaborar Proyectos Educativos Institucionales con enfoque inclusivo, fortalecer el trabajo multidisciplinario, flexibilizar el currículo y revisar los sistemas de evaluación para evitar que funcionen como mecanismos de exclusión. Documentos posteriores sobre DUA insisten en que la accesibilidad no se limita a

rampas y ayudas técnicas, sino que supone una reconceptualización de los materiales, actividades y modos de participación en el aula.

La monografía de la OEI sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje en Iberoamérica aporta evidencia de cómo distintos países están incorporando este enfoque en sus políticas, ya sea mediante programas de formación docente, ajustes curriculares o desarrollo de recursos educativos digitales accesibles. El estudio muestra, sin embargo, que el grado de institucionalización del DUA es desigual y que, con frecuencia, su adopción depende de iniciativas aisladas impulsadas por equipos directivos o grupos docentes particularmente sensibilizados con la inclusión.

Los trabajos de Carrillo y Moscoso, centrados en la inclusión educativa y la atención a la diversidad en el contexto ecuatoriano, subrayan que los marcos normativos conviven con escuelas donde las prácticas siguen organizándose a partir de modelos homogéneos de enseñanza y evaluación. En sus análisis, la cultura institucional aparece como un factor clave: allí donde la diversidad se entiende como riqueza y no como problema, las normas inclusivas encuentran terreno fértil; donde predomina una lógica selectiva, las disposiciones legales tienden a formalizarse sin transformar las prácticas.

En el mismo sentido, Lara Andino y colegas describen los desafíos de la inclusión educativa y la atención a la diversidad en la educación básica ecuatoriana, identificando tensiones entre la retórica inclusiva y la capacidad real de las escuelas para responder a estudiantes que viven intersecciones de exclusión —discapacidad, pobreza, ruralidad, migración—. Sus hallazgos coinciden con los de investigaciones regionales que, al examinar políticas de inclusión desde la atención a la diversidad, muestran que las reformas curriculares y las estrategias de equidad suelen tener menor impacto si no se acompañan de inversiones sostenidas en formación docente, apoyo especializado y sistemas de seguimiento intersectorial.

En este entramado, la atención a estudiantes con NEE se vuelve un terreno de prueba para las políticas inclusivas. Allí donde se dispone de equipos de apoyo, normas claras para las adaptaciones curriculares y mecanismos de coordinación con servicios de salud y protección social, las escuelas cuentan con mejores

condiciones para sostener trayectorias educativas continuas. Donde estos dispositivos se encuentran fragmentados, dependen de proyectos temporales o se concentran en zonas urbanas, la inclusión tiende a convertirse en responsabilidad personal de docentes y familias, con resultados marcadamente desiguales.

Enfoques pedagógicos y experiencias de intervención con estudiantes con NEE

Si las políticas definen el marco de posibilidad, son las prácticas pedagógicas las que deciden, en última instancia, si un centro educativo se convierte o no en un espacio verdaderamente inclusivo. En los últimos años han ganado relevancia enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje, que propone partir de la variabilidad del alumnado y no de un estudiante “promedio” para diseñar experiencias de enseñanza y evaluación.

Estudios realizados en Ecuador y en otros países de la región describen experiencias en las que el DUA se utiliza para reorganizar secuencias didácticas, diversificar materiales, incorporar tecnologías de apoyo y ofrecer múltiples formas de participación y expresión. El trabajo de Herrera-Muñoz muestra, por ejemplo, cómo la articulación de los tres principios del DUA —múltiples formas de implicación, de representación, y de acción y expresión— permite generar entornos más accesibles para estudiantes con NEE en Educación General Básica, siempre que se acompañe de reflexión docente sobre la propia práctica y de procesos de evaluación formativa.

Una revisión reciente sobre DUA en Ecuador identifica, además, que su implementación se ve facilitada cuando los equipos directivos lo asumen como criterio para la planificación institucional y cuando las escuelas participan en redes de intercambio de experiencias inclusivas. Este hallazgo dialoga con la evidencia que subraya la importancia del liderazgo inclusivo y del trabajo colaborativo en la consolidación de prácticas sostenibles de atención a estudiantes con NEE.

En términos de clima profesional, investigaciones desarrolladas por Lacruz-Pérez, Tárraga-Mínguez y colaboradores muestran que las actitudes docentes hacia la inclusión mejoran cuando la formación combina marcos conceptuales con experiencias de reflexión situada, uso de redes sociales académicas y análisis de casos reales. Este tipo de dispositivos formativos no solo aporta conocimientos,

sino que desafía creencias arraigadas y habilita formas de apoyo entre pares que resultan cruciales para sostener el trabajo con estudiantes que requieren ajustes significativos.

La investigación empírica en Ecuador aporta ejemplos concretos de intervenciones escolares. Loaiza Maldonado y colegas, al estudiar la relación entre inclusión educativa y tipos de NEE, evidencian que las escuelas que han avanzado más en la identificación y registro de NEE tienden a organizar mejor sus apoyos pedagógicos, establecer protocolos claros de trabajo con familias y coordinarse con profesionales externos. De manera complementaria, los trabajos de Carrillo y Moscoso documentan experiencias donde la atención a la diversidad se integra transversalmente en el currículo, mediante metodologías activas, aprendizaje cooperativo y evaluación flexible.

Lara Andino y coautorías dan cuenta de intervenciones en educación básica que, aunque se declaran inclusivas, aún muestran dificultades para abordar diversidades no visibilizadas, como las relacionadas con salud mental, contextos de violencia o migración reciente. Estas experiencias ponen de relieve que la atención a NEE no puede limitarse a categorías diagnósticas formales, sino que ha de incorporar miradas más amplias sobre vulnerabilidad y protección.

Tabla 2

Evidencias seleccionadas sobre intervenciones inclusivas con estudiantes con NEE en Ecuador e Iberoamérica

Estudio / contexto	Enfoque principal	Estrategias relevantes para NEE	Hallazgos clave
Loaiza Maldonado et al. (2023) – Ecuador	Inclusión y tipos de NEE	Protocolos de identificación, coordinaciones con familias y especialistas	Mejor organización de apoyos donde se registran NEE
Carrillo & Moscoso (2022, 2023) – Ecuador	Atención a la diversidad en educación básica	Metodologías activas, evaluación flexible, trabajo colaborativo docente	Tensión entre discurso inclusivo y prácticas selectivas
Lara Andino et al. (2024) – Ecuador	Desafíos de la inclusión y diversidad	Revisión documental, análisis de políticas y experiencias escolares	Persistencia de brechas en contextos rurales y vulnerables
Herrera-Muñoz (2025) – Innova Science Journal	DUA en Educación General Básica	Secuencias basadas en los tres principios DUA, evaluación formativa	Mejora de participación de estudiantes con NEE
Guaranda-Sornoza et al. (2025) – Ecuador	Revisión de DUA en el país	Sistematización de experiencias, análisis de políticas y formación docente	Implementación desigual, relevancia del liderazgo escolar

Nota. Elaboración propia a partir de Loaiza Maldonado et al. (2023), Carrillo y Moscoso (2022, 2023), Lara Andino et al. (2024), Herrera-Muñoz (2025) y Guaranda-Sornoza et al. (2025).

La tabla ilustra cómo las intervenciones inclusivas más prometedoras comparten ciertos rasgos: articulan políticas y prácticas, combinan apoyos especializados con ajustes cotidianos en el aula, y se apoyan en liderazgos capaces de sostener procesos de cambio institucional. Al mismo tiempo, revela límites persistentes: la cobertura territorial desigual, la dependencia de proyectos puntuales, la fragilidad de los dispositivos de formación continua y la insuficiente integración entre sectores (educación, salud, protección social).

En síntesis, las experiencias de intervención confirman que la atención a estudiantes con NEE es un campo donde se juegan las contradicciones y potencialidades de la inclusión educativa. Cuando las escuelas logran convertir las políticas en decisiones pedagógicas concretas —y no en meros documentos—, la inclusión deja de ser un eslogan para convertirse en práctica cotidiana.

Conclusiones

A lo largo del capítulo se examinó la inclusión educativa y la atención a estudiantes con NEE desde la articulación de marcos conceptuales, políticas públicas y experiencias de intervención en Ecuador y América Latina. Se reconstruyó el desplazamiento desde la educación especial segregadora hacia enfoques basados en derechos, mostrando que este tránsito estuvo acompañado de tensiones entre la permanencia de lógicas selectivas y la emergencia de lenguajes alternativos centrados en las barreras para el aprendizaje y la participación.

Se analizó que la categoría de NEE, lejos de desaparecer, fue resignificada cuando se la leyó a la luz del índice de inclusión y de los aportes de la literatura iberoamericana, de modo que dejó de entenderse como atributo individual para vincularse con las condiciones del contexto escolar y social. Esta resignificación permitió afirmar que la responsabilidad de garantizar el aprendizaje no recaía exclusivamente en el estudiante, sino en las culturas, políticas y prácticas de los centros educativos.

Asimismo, se mostró que las políticas y lineamientos de inclusión en Ecuador recogieron los marcos internacionales y produjeron dispositivos normativos y formativos que ofrecieron herramientas para la gestión institucional y la práctica docente. Sin embargo, los estudios revisados evidenciaron que estos avances fueron heterogéneos, que persistieron brechas entre el discurso y la práctica y que la atención a estudiantes con NEE continuó dependiendo en buena medida de las condiciones locales y del compromiso de los equipos escolares.

Finalmente, se revisaron experiencias pedagógicas que incorporaron el DUA y otras estrategias de apoyo, evidenciando que la inclusión se fortaleció cuando se integraron el liderazgo directivo, el trabajo colaborativo docente, la evaluación formativa y la participación de las familias. En conjunto, el capítulo aportó una mirada que vinculó la evolución de los marcos jurídicos y conceptuales con la realidad concreta de las escuelas, subrayando que la atención a estudiantes con

NEE constituyó, en la práctica, una prueba decisiva de la coherencia y profundidad de las políticas de inclusión educativa.

Referencias bibliográficas

- Booth, T., & Ainscow, M. (2011a). Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011b). Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Centre for Studies on Inclusive Education / Adaptación para Iberoamérica.
- Carrillo Vargas, C. M., & Moscoso Jurado, D. E. (2022). La inclusión educativa y atención a la diversidad en educación. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria, 6(5), 60–75. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.2908
- Carrillo Vargas, C. M., & Moscoso Jurado, D. E. (2023). Inclusión educativa y atención a la diversidad en la educación básica en Ecuador. 593 Digital Publisher CEIT, 8(6-1), Art. 2254. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.6-1.2254>
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo, & J. L. García Leos (Coords.), Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana (pp. 135–157). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo, 12, 26–46.
- Guaranda-Sornoza, V. F., Briones-Pincay, E. Y., Palma-Navarrete, F. J., & Espinoza-Pillaga, E. N. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje en Ecuador: revisión de enfoques, prácticas y desafíos en la educación. Innova Science Journal, 3(3), 514–526. <https://doi.org/10.63618/omd/isj/v3/n3/98>
- Herrera-Muñoz, S. M. (2025). El Diseño Universal para el Aprendizaje en la Educación General Básica: estrategias para la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Innova Science Journal, 3(4), 682–695. <https://doi.org/10.63618/omd/isj/v3/n4/166>

- Lacurz-Pérez, I., Sanz-Cervera, P., Pastor-Cerezuela, G., & Tárraga-Mínguez, R. (2021). Análisis de conocimientos sobre aulas de comunicación y lenguaje y su vinculación con la educación inclusiva. *Revista Fuentes*, 23(2), 161–176.
- Lara Andino, A. R., Sacatoro-Toaquiza, M. E., León Vinueza, A.-G., & Pereira-Cando, E. A. (2024). Los desafíos de la inclusión educativa y la atención a la diversidad en educación básica. *Simbiosis. Revista de Educación y Psicología*, 4(Especial), 23–35.
<https://doi.org/10.59993/simbiosis.v4iespecial.42>
- Loaiza Maldonado, D. J., Neira García, I. A., Ambi Ruiz, J. P., Triviño Díaz, M. de L. D., & Cabezas Rivadeneira, P. S. (2023). Educación inclusiva y los tipos de necesidades educativas especiales: caso Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 11137–11150.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6193
- Martínez-Usarralde, M. J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI*, 24(1), 93–115.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.26444>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). Módulo I: Educación inclusiva y especial. Vicepresidencia de la República del Ecuador / MinEduc.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). ¿Dónde nace el Diseño Universal para el Aprendizaje? Boletín DUA, abril 2023.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2021). Diseño Universal para el Aprendizaje en Iberoamérica: aplicación en la educación obligatoria. OEI.
- Simón, C., & Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez & L. Torrego (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia* (pp. 33–65). Wolters Kluwer.
- Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I., Gómez-Marí, I., & Sanz-Cervera, P. (2025). Actitudes docentes hacia la inclusión educativa: análisis de una experiencia formativa con redes sociales. *Aula de Encuentro*, 27(1), 37–60.
- UNESCO. (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. UNESCO.
- UNICEF. (2022). Hacia la educación inclusiva en América Latina y el Caribe. UNICEF América Latina y el Caribe.

Capítulo IX

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y prácticas inclusivas en instituciones de educación superior

Universal Design for Learning (UDL) and inclusive practices in higher education institution

Autores del capítulo:

Yomira Elizabeth Paz Zamora

Universidad de Guayaquil

yomira.pazz@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0002-8308-0693>

Mara Diosconides Alvarado Nolivos

Universidad de Guayaquil

mara.alvaradon@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-1283-7003>

Hipólito Arturo Alvarado Nolivos

Universidad de Guayaquil

arturo.alvaradon@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0009-1643-5942>

Rita Carolina Egüez Cevallos

Universidad de Guayaquil

rita.eguezc@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-0226-3026>

Resumen

La expansión de la educación superior y la creciente diversidad del estudiantado han evidenciado la insuficiencia de enfoques centrados únicamente en el acceso y las adaptaciones individuales. El capítulo explora el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como marco para reorientar prácticas inclusivas en instituciones de educación superior, articulando fundamentos conceptuales, mandatos normativos y evidencias empíricas. En primer lugar, se examina la genealogía del DUA y su vinculación con los derechos humanos, mostrando cómo desplaza la mirada desde el déficit individual hacia las barreras curriculares y organizativas. En segundo lugar, se analizan estudios que describen barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios, así como investigaciones y revisiones sistemáticas que documentan el impacto del DUA en participación, rendimiento y percepción de justicia académica. En tercer lugar, se abordan experiencias de formación docente y cambio institucional que integran el DUA como eje de rediseño curricular, con especial atención a experiencias iberoamericanas y al caso ecuatoriano. El capítulo concluye que el DUA ofrece un horizonte potente para la inclusión universitaria siempre que se vincule con proyectos institucionales de transformación pedagógica, desarrollo profesional sostenido y revisión crítica de las nociones de mérito, normalidad y excelencia académica.

Palabras clave: Diseño Universal para el Aprendizaje, educación superior, inclusión educativa, diversidad estudiantil, formación docente, políticas universitarias.

Abstract

The expansion of higher education and the growing diversity of student populations have exposed the limitations of approaches focused solely on access and individual accommodations. This chapter examines Universal Design for Learning (UDL) as a framework for reorienting inclusive practices in higher education institutions, connecting conceptual foundations, normative mandates, and empirical evidence. First, it traces the genealogy of UDL and its links to human rights frameworks, showing how it shifts attention from individual deficit to curricular and organizational barriers. Second, it analyses studies describing obstacles to learning and participation in university settings, together with empirical research and systematic reviews that document the impact of UDL on participation, achievement, and perceptions of academic fairness. Third, it discusses faculty development initiatives and institutional change processes in which UDL operates as a guiding principle for curricular redesign, with particular emphasis on Ibero-American experiences and the Ecuadorian case. The chapter concludes that UDL offers a powerful horizon for university inclusion, provided it is embedded in broader institutional projects of pedagogical transformation, sustained professional development, and critical revision of prevailing notions of merit, normality, and academic excellence.

Keywords: Universal Design for Learning, higher education, educational inclusion, student diversity, teacher development, university policy.

Introducción

En las últimas dos décadas, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) dejó de ser un concepto asociado casi exclusivamente a la educación básica para convertirse en un marco de referencia clave en la transformación de la educación superior. La masificación de la matrícula, la diversificación de los perfiles estudiantiles y la expansión de modelos híbridos y virtuales han puesto bajo presión a las universidades, obligándolas a revisar currículos, pedagogías y sistemas de apoyo a la luz de la inclusión y la justicia social. Lejos de constituir una moda pedagógica, el DUA se ha consolidado como un enfoque robusto que articula neurociencia, teoría curricular y derechos humanos para repensar el diseño de la enseñanza, no a partir de un “estudiante promedio” —que no existe—, sino desde la variabilidad humana como punto de partida.

Los desarrollos fundacionales impulsados por CAST y sistematizados por Meyer, Rose y Gordon permitieron configurar un marco que integra principios, pautas y orientaciones para diseñar metas, métodos, materiales y evaluaciones flexibles. En el ámbito iberoamericano, la obra de Blanco contribuyó a traducir ese lenguaje al contexto de políticas y prácticas inclusivas, subrayando que el DUA no es un catálogo de “técnicas especiales” para estudiantes con discapacidad, sino una forma de concebir el currículum como bien público que se ajusta a la diversidad desde su origen. Esta perspectiva dialoga con la propuesta de un nuevo contrato social para la educación, en el que la inclusión deja de ser un añadido compensatorio para convertirse en criterio estructurante de la acción educativa.

La universidad, sin embargo, ha avanzado con menor rapidez que otros niveles educativos en la apropiación del DUA. Las revisiones sistemáticas muestran una literatura creciente sobre implementación de UDL/UDI en cursos de pregrado y posgrado, pero también evidencian brechas significativas entre discursos institucionales, prácticas docentes cotidianas y experiencias de los estudiantes, en particular aquellos con discapacidad, neurodivergencias u otras condiciones de vulnerabilidad. En el caso latinoamericano y, de forma específica, en países como Ecuador, se observan avances normativos, iniciativas de sensibilización y

proyectos piloto, pero persisten modelos de enseñanza fuertemente centrados en la exposición magistral, evaluaciones homogéneas y apoyos concebidos como adaptaciones individuales y tardías.

Este desfase configura un problema teórico y práctico: la mayor parte de la producción académica sobre inclusión universitaria continúa centrada en el acceso, mientras que la discusión sobre el diseño curricular y didáctico sigue siendo marginal o se limita a referencias genéricas a “metodologías activas” sin un marco que integre sistemáticamente variabilidad, accesibilidad y participación. En ese vacío se inscribe el DUA, no solo como respuesta pedagógica, sino como propuesta de reorganización institucional que interpela estructuras de poder, culturas universitarias y formas de entender la excelencia académica.

El capítulo se orienta, por tanto, a examinar cómo el DUA se ha ido instalando en la educación superior, qué evidencias existen sobre su impacto en términos de equidad y aprendizaje, y qué condiciones institucionales favorecen —o bloquean— su apropiación en clave inclusiva. Se analizan aportes teóricos y normativos, hallazgos empíricos y experiencias de intervención, con énfasis en el contexto universitario iberoamericano y en el caso ecuatoriano como escenario particularmente desafiante por la coexistencia de reformas normativas, demandas crecientes de acceso y estructuras organizativas rígidas.

A lo largo de las siguientes secciones se entrelazan tres hilos: el primero indaga en la densidad conceptual del DUA y su anclaje en marcos de derechos; el segundo explora la evidencia disponible sobre su efectividad y sobre las tensiones que emergen en su traducción a la docencia universitaria; el tercero se detiene en las prácticas inclusivas concretas y en los procesos de formación y acompañamiento docente que vuelven viable el discurso del DUA en las aulas de educación superior. Esta articulación permite leer el DUA no como receta metodológica, sino como horizonte de transformación institucional en diálogo permanente con la diversidad de estudiantes que hoy habitan la universidad.

Desarrollo

Fundamentos conceptuales y normativos del DUA en la educación superior

La idea de diseñar entornos de aprendizaje “para todos desde el inicio” surge del traspase, al campo educativo, de los principios del diseño universal en arquitectura y urbanismo, según los cuales los entornos deben ser utilizables por la mayor cantidad de personas posible sin necesidad de adaptaciones posteriores. El DUA toma esa inspiración, pero la reinterpreta desde la neurociencia del aprendizaje, postulando tres grandes redes —afectiva, de reconocimiento y estratégica— que sustentan los principios de ofrecer múltiples formas de implicación, representación y acción y expresión. Desde esta perspectiva, la discapacidad deja de fijarse en el individuo y se desplaza hacia las barreras que el diseño curricular impone a determinados perfiles de estudiantes.

En el plano normativo, la expansión del DUA se ha visto reforzada por la convergencia entre marcos internacionales de derechos humanos, la Agenda 2030 y las políticas de inclusión educativa. Documentos como *Reimagining our futures together* de la UNESCO reclaman superar las lógicas de “acceso mínimo” y avanzar hacia sistemas capaces de responder a la diversidad desde la justicia social, lo que incluye repensar currículos, evaluación y gobernanza institucional. Más recientemente, la propia UNESCO ha señalado que garantizar el acceso formal de las personas con discapacidad a las instituciones educativas no basta para hacer efectivos sus derechos, subrayando la importancia del diseño pedagógico y de los procesos de acompañamiento académico y psicosocial.

La literatura especializada coincide en que el DUA ofrece un marco particularmente consistente para articular estas exigencias de derechos con decisiones de diseño curricular en educación superior. Blanco argumenta que su potencial radica en conectar la noción de “educación para todos” con prácticas concretas de enseñanza y evaluación que distribuyen de forma más equitativa las oportunidades de aprendizaje. De la Fuente-González y colaboradores, en su revisión sobre formación docente, muestran cómo el DUA se ha convertido en eje de programas de desarrollo profesional que buscan mover la atención desde la adaptación individual hacia el rediseño estructural de las experiencias de aprendizaje.

Esta articulación entre fundamentos teóricos y marcos normativos puede sintetizarse en los elementos recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 1

Fundamentos conceptuales y normativos del DUA aplicados a la educación superior

Autor/fuente	Enfoque principal	Apporte clave para la educación superior inclusiva
Meyer, Rose y Gordon (2014)	Neurociencia y diseño curricular	Conceptualización del DUA como marco para metas, métodos y evaluación flexibles.
Blanco (2021)	Políticas y prácticas inclusivas	Traducción del DUA al contexto iberoamericano como estrategia de educación para todos.
UNESCO (2021)	Contrato social para la educación	Vinculación de inclusión, justicia social y rediseño de sistemas educativos.
UNESCO (2024)	Derechos de personas con discapacidad	Crítica al enfoque centrado solo en acceso; énfasis en diseño pedagógico y apoyos.
De la Fuente-González et al. (2025)	Formación docente universitaria	Sistematización del rol del DUA en la formación inicial y continua del profesorado.
Almeqdad (2023)	Meta-análisis de efectividad del DUA	Evidencia cuantitativa de impacto positivo del DUA en resultados de aprendizaje.

Nota. Elaboración propia a partir de fuentes teóricas y normativas clave sobre DUA y educación superior.

La tabla muestra cómo el DUA se sitúa en la intersección entre teoría del aprendizaje, políticas de inclusión y exigencias de justicia educativa. Leído desde la universidad, este entramado obliga a desplazar el debate sobre inclusión más allá del acceso y de los servicios de apoyo, hacia el corazón de la experiencia académica: lo que se enseña, cómo se enseña y cómo se evalúa a estudiantes que aprenden, participan y se expresan de formas muy distintas.

Diversidad estudiantil, barreras y oportunidades para el DUA en la universidad

Si se observa la educación superior desde la perspectiva de la diversidad, lo primero que emerge no es la presencia de grupos “especiales”, sino la heterogeneidad generalizada de trayectorias, repertorios culturales, modos de estudiar y necesidades de apoyo. Estudios realizados en universidades europeas y latinoamericanas han descrito con detalle las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan estudiantes en situación de discapacidad, de primera

generación, de contextos empobrecidos o pertenecientes a minorías étnicas. Estas barreras incluyen currículos sobrecargados y poco contextualizados, evaluaciones centradas en la memorización, sobredependencia de la clase magistral, ausencia de apoyos tecnológicos accesibles y culturas institucionales que siguen asociando excelencia con homogeneidad.

En el contexto iberoamericano, investigaciones como las de Sandoval Mena y colegas muestran cómo, incluso en universidades que se declaran inclusivas, persisten aulas que funcionan de manera excluyente: la rigidez de formatos evaluativos, la escasa diversificación de materiales y la falta de coordinación entre servicios de apoyo y profesorado terminan recayendo sobre el estudiante, que debe “adaptarse” a un entorno pensado para un perfil idealizado. En Ecuador, la expansión de la educación superior coincide con esfuerzos por incorporar a estudiantes con discapacidad o con necesidades de apoyo específicas; sin embargo, los estudios disponibles describen experiencias de virtualidad y presencialidad marcadas por dificultades de accesibilidad digital, falta de ajustes razonables y escaso reconocimiento de la diversidad en el diseño de actividades y evaluaciones.

Precisamente en ese escenario, el DUA se presenta como alternativa a las lógicas de adaptación puntual. Murillo Villacís y colaboradores, al analizar la educación superior ecuatoriana, destacan que buena parte de las innovaciones etiquetadas como inclusivas se limitan a flexibilizar plazos o a introducir apoyos individuales, pero no transforman la organización de la enseñanza; cuando se incorporan principios DUA —por ejemplo, ofrecer opciones de representación de contenidos, diversificar modalidades de participación y permitir distintas formas de demostrar aprendizaje— se reduce la necesidad de adaptaciones posteriores y mejora la percepción de equidad entre el estudiantado.

Las revisiones de Díaz-Vega y Espada Chavarría subrayan, no obstante, que el DUA no puede leerse como un conjunto de “técnicas neutras”: su implementación se cruza con concepciones de diversidad, discapacidad y mérito académico que están profundamente arraigadas en las culturas universitarias. Sala y colaboradores, por su parte, advierten que el grado de apropiación del DUA depende tanto de las pautas y herramientas disponibles como de la filosofía de

enseñanza del profesorado: quienes conciben la docencia como práctica dialógica y centrada en el estudiante tienden a usar el DUA para abrir posibilidades; quienes la entienden como transmisión unidireccional tienden a reducirlo a un listado de “recursos TIC” o a una exigencia burocrática.

Esta tensión entre el potencial transformador del DUA y las inercias de la universidad del siglo XX constituye uno de los nudos críticos para pensar prácticas inclusivas en educación superior. El DUA puede convertirse tanto en palanca de cambio como en nuevo “rótulo” para viejas prácticas si no se inscribe en procesos de reflexión pedagógica, revisión curricular y redistribución de responsabilidades institucionales.

Evidencias empíricas sobre DUA en educación superior

El cuerpo de investigación sobre DUA y educación superior ha crecido de manera sostenida, especialmente en contextos anglosajones. Las revisiones sistemáticas de Roberts et al., Seok et al. y Schreffler et al. muestran que la mayor parte de los estudios se sitúan en universidades de Europa, Norteamérica y Oceanía, con predominio de diseños quasi-experimentales y de estudios de percepción estudiantil en cursos concretos. Estos trabajos coinciden en señalar mejoras en variables como participación, rendimiento académico, satisfacción estudiantil y percepción de justicia evaluativa cuando se aplican principios DUA de forma sistemática, aunque también advierten de la dificultad para aislar el efecto del DUA respecto de otras innovaciones pedagógicas.

Una síntesis reciente de Almeqdad, basada en meta-análisis, confirma que las intervenciones alineadas con el DUA tienden a generar efectos positivos de tamaño pequeño a moderado sobre el rendimiento y las actitudes hacia el aprendizaje en distintos niveles educativos, incluida la educación superior. Sin embargo, el autor insiste en que la diversidad de contextos, diseños y definiciones de “implementación DUA” exige cautela interpretativa y refuerza la necesidad de estudios más finos, capaces de examinar qué componentes del DUA resultan más relevantes en determinadas condiciones.

En el ámbito universitario, Fovet propone leer el DUA como herramienta estratégica para avanzar hacia aulas inclusivas, siempre que se acompañe de cambios en la cultura institucional y en la forma de concebir la diversidad

estudiantil. Su trabajo enfatiza la importancia de no reducir el DUA a “estrategias compensatorias” para estudiantes con discapacidad, sino de integrarlo en el diseño de cursos de gran matrícula, en la elaboración de materiales digitales accesibles y en la reconfiguración de la evaluación continua. Schreffler y colegas, por su parte, muestran que en el campo de la educación STEM la adopción de principios DUA no solo favorece a estudiantes con discapacidad, sino que también mejora la claridad de las consignas, la organización del curso y la autorregulación del conjunto del estudiantado.

En América Latina, la evidencia empírica aún es incipiente pero creciente. Chávez Taipe y colaboradores sistematizan investigaciones recientes que vinculan DUA y prácticas universitarias, destacando tres focos recurrentes: estrategias pedagógicas flexibles, integración de tecnologías y atención a la diversidad en aulas heterogéneas. Los porcentajes reportados —más del 40 % de los estudios centrados en estrategias y un tercio en tecnologías— revelan un interés especial por el potencial del DUA para guiar el uso pedagógico de herramientas digitales en entornos universitarios.

Una panorámica de los estudios más influyentes puede verse en la siguiente tabla.

Tabla 2

Estudios empíricos sobre DUA en educación superior: contextos, metodologías y hallazgos

Estudio	Contexto y muestra	Diseño/metodología	Hallazgos principales en clave inclusiva
Roberts et al. (2011)	Universidades EE. UU.; cursos diversos	Revisión sistemática de estudios empíricos	Evidencia inicial de efectividad de UDI/UDL en participación y rendimiento.
Seok et al. (2018)	Postsecondary (17 estudios, 12 revistas)	Revisión sistemática	Mejora de resultados para estudiantes con y sin discapacidad; necesidad de mayor rigor metodológico.
Schreffler et al. (2019)	Educación STEM universitaria	Revisión sistemática	UDL mejora accesibilidad y rendimiento en STEM; uso aún limitado.
Fovet (2020)	Cursos universitarios de gran matrícula	Estudio de caso y análisis crítico	El DUA facilita el diseño de aulas inclusivas si se integra en la planificación institucional.
Almeqdad (2023)	Niveles múltiples incluyendo educación superior	Meta-análisis	Efectos positivos pequeños-moderados del DUA en rendimiento y actitudes.
Chávez Taipe et al. (2025)	Estudios universitarios 2018–2023 (América Latina)	Revisión sistemática basada en PRISMA	Tres focos: estrategias pedagógicas, tecnologías y atención a la diversidad.
Murillo Villacís et al. (2023)	Carreras universitarias en Ecuador	Estudio descriptivo–propositivo	Avances puntuales en uso del DUA; predominan enfoques de adaptación individual.
López-Álvarez et al. (2021)	Estudiantes con diversidad funcional en modalidad virtual	Revisión y cuestionario	Ventajas y dificultades de la virtualidad; necesidad de diseño accesible desde el inicio.

Nota. Síntesis elaborada a partir de revisiones sistemáticas y estudios empíricos sobre DUA/UDI en educación superior.

La lectura conjunta de estos estudios confirma que el DUA tiene efectos positivos, pero también ilumina una cuestión crucial: muchos proyectos se centran en asignaturas específicas o en iniciativas impulsadas por docentes particularmente

motivados. Si el DUA quiere convertirse en eje de prácticas inclusivas, necesita dejar de depender de voluntarismos individuales y articularse con políticas institucionales, criterios de aseguramiento de la calidad y programas de formación docente sostenidos.

Formación docente, cultura institucional y prácticas inclusivas desde el DUA

La consolidación del DUA en la educación superior se juega en buena medida en el terreno de la formación docente. De la Fuente-González y colegas evidencian que el DUA está presente en un número creciente de programas de formación inicial y continua, aunque con niveles muy dispares de profundidad y coherencia. En algunos casos se reduce a un taller breve sobre accesibilidad digital; en otros se integra como eje articulador de la reflexión sobre diseño de experiencias de aprendizaje, evaluación formativa y uso crítico de tecnologías.

Moriña y su equipo, en una revisión centrada en formación docente universitaria, muestran que los programas más prometedores son aquellos que combinan tres dimensiones: comprensión teórica del DUA, análisis crítico de las propias prácticas y acompañamiento en el rediseño de asignaturas reales. Estos programas tienden a generar cambios sostenidos en la manera en que el profesorado concibe la diversidad y la planificación de la enseñanza, mientras que las estrategias centradas únicamente en transmisión de pautas tienden a diluirse en el tiempo.

La cultura institucional actúa como filtro de estas iniciativas. Sala y colaboradores muestran que la apropiación del DUA se ve facilitada cuando las universidades envían señales coherentes en sus políticas de evaluación, acreditación y apoyo al profesorado, y cuando el discurso sobre inclusión no se restringe a oficinas especializadas, sino que atraviesa decisiones curriculares y de gestión académica. En cambio, cuando el DUA se introduce como requisito externo —por ejemplo, vinculado a procesos de acreditación— sin un trabajo de reflexión colectiva, corre el riesgo de volverse un lenguaje formal sin traducción en las aulas.

En la práctica cotidiana, instrumentos como el desarrollado por Sánchez y colegas para medir percepciones docentes sobre el DUA han permitido identificar perfiles

diferenciados: profesorado entusiasta que ve el DUA como oportunidad de innovación, grupos que lo asumen con escepticismo y otros que lo perciben como incremento de carga laboral. Estas actitudes se relacionan con la formación recibida, pero también con condiciones estructurales como el tamaño de los grupos, la estabilidad de las plazas o el apoyo que reciben en términos de tiempo y recursos para rediseñar sus cursos.

Las experiencias latinoamericanas revisadas por Díaz-Vega, Espada Chavarría y Murillo Villacís sugieren que el DUA gana fuerza cuando se vincula con proyectos institucionales de inclusión ya existentes —por ejemplo, programas de apoyo a estudiantes con discapacidad, tutorías académicas o iniciativas de flexibilización curricular— y cuando se traduce en prácticas concretas: guías de asignatura que explicitan opciones de trabajo, uso de recursos multimodales, evaluación diversificada, acompañamiento tutorial y trabajo colaborativo entre docentes, diseñadores instruccionales y unidades de apoyo.

En el contexto ecuatoriano, las experiencias descritas por López-Álvarez y colegas durante la expansión de la virtualidad evidencian tanto las limitaciones como el potencial del DUA. Las dificultades de muchos estudiantes con diversidad funcional para acceder a plataformas, materiales y evaluaciones en línea pusieron en cuestión la idea de que la “virtualidad” es por sí misma inclusiva, y abrieron un campo de trabajo en torno al diseño accesible de recursos, la incorporación de subtítulado, lectores de pantalla y formatos alternativos. En aquellas asignaturas donde se aplicaron principios DUA —por ejemplo, ofreciendo videoclases junto con materiales escritos, flexibilizando tiempos de entrega o permitiendo distintos formatos de evidencia— se observaron mejoras en la participación, especialmente de estudiantes que antes permanecían en la periferia de la clase.

La formación docente en DUA, en consecuencia, no puede limitarse a dotar de herramientas técnicas; requiere abrir espacios de discusión sobre el sentido de la educación superior, el lugar de la diversidad en la definición de calidad y la responsabilidad colectiva de las instituciones frente a los estudiantes que históricamente han quedado al margen. Solo en ese marco el DUA se convierte en motor de prácticas inclusivas coherentes y sostenibles.

Conclusiones

A lo largo del capítulo se examinó el DUA como un marco potente para orientar prácticas inclusivas en la educación superior, situándolo en la intersección entre fundamentos teóricos, mandatos normativos y experiencias empíricas en contextos diversos. Se mostró que el DUA emergió de la convergencia entre el diseño universal, la neurociencia y los enfoques de derechos humanos, y que esta genealogía permitió abandonar visiones compensatorias de la discapacidad para centrar la atención en las barreras que los diseños curriculares imponen a ciertos perfiles estudiantiles.

El recorrido por los marcos internacionales evidenció que los organismos multilaterales pasaron de enfatizar el acceso formal a subrayar la importancia de la participación y el aprendizaje significativo de todas las personas, insistiendo en que la inclusión requiere rediseñar el núcleo de la experiencia educativa y no solo abrir las puertas de las instituciones. En ese contexto, el DUA se consolidó como una herramienta capaz de traducir principios de justicia social en decisiones concretas sobre metas, métodos, materiales y evaluación en la universidad.

El análisis de evidencias empíricas mostró que las intervenciones alineadas con el DUA tendieron a mejorar variables como la participación, el rendimiento y la satisfacción estudiantil, tanto en cursos específicos como en programas más amplios, aunque también reveló limitaciones metodológicas y una fuerte concentración de estudios en contextos anglosajones. Las experiencias latinoamericanas, todavía incipientes, permitieron identificar un tránsito desde enfoques centrados en adaptaciones individuales hacia propuestas que asumen la variabilidad estudiantil como criterio de diseño, con el caso ecuatoriano como ejemplo de avances tensos entre normativas inclusivas y culturas institucionales altamente selectivas.

Finalmente, la revisión de la literatura sobre formación docente y cultura institucional permitió concluir que el impacto del DUA en la educación superior dependió menos de la difusión de sus pautas y más de su inscripción en proyectos colectivos de transformación pedagógica. Cuando el DUA se integró en

programas de desarrollo docente que combinaron reflexión crítica, acompañamiento en el rediseño de asignaturas y respaldo institucional, se observaron cambios sostenidos en las prácticas y en las percepciones del profesorado sobre la diversidad estudiantil. En cambio, cuando se lo redujo a requisito formal o a listado de recursos tecnológicos, su potencial inclusivo quedó profundamente limitado.

En síntesis, el capítulo mostró que el DUA ofreció a la educación superior un horizonte para construir aulas más accesibles y justas, pero también que su apropiación exigió poner en cuestión supuestos arraigados sobre mérito, normalidad y excelencia académica. La consolidación de prácticas inclusivas basadas en el DUA requirió, por tanto, no solo de docentes que rediseñaran sus cursos, sino de universidades dispuestas a reconfigurar sus currículos, sus políticas de evaluación y sus sistemas de apoyo a la luz de la diversidad real de sus estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Almeqdad, Q. I. (2023). The effectiveness of Universal Design for Learning in education: A systematic review and meta-analysis. *Cogent Education*, 10(1), 2218191. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>
- Blanco, R. (2021). Diseño universal para el aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas (2.^a ed.). Ediciones Morata.
- Chávez Taipe, Y. V., Lozano Lozano, M., & Sánchez Ortega, J. A. (2025). Diseño universal para el aprendizaje: Una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.12738427>
- Díaz-Vega, M., Moreno-Rodríguez, R., & López-Bastías, J. L. (2020). Educational inclusion through the Universal Design for Learning: Alternatives to teacher training. *Education Sciences*, 10(11), 303. <https://doi.org/10.3390/educsci10110303>
- Espada Chavarría, R. M., Gallego Condoy, M., & González Montesino, R. H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la educación básica. *Alteridad*, 14(2), 207–218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>

- Fovet, F. (2020). Universal Design for Learning as a tool for inclusion in the higher education classroom: Tips for the next decade of implementation. *Education Journal*, 9(6), 163–172. <https://doi.org/10.11648/j.edu.20200906.13>
- López-Álvarez, C. Á., & colaboradores. (2021). The advantages and difficulties of virtual education for students with functional diversity. Cátedra. Universidad Central del Ecuador.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). Universal Design for Learning: Theory and practice. CAST.
- Moriña, A., et al. (2025). Transforming higher education: A systematic review of faculty training in UDL and its benefits. *Teaching in Higher Education*.
- Murillo Villacís, R. I., & colaboradores. (2023). Diseño Universal Para El Aprendizaje (DUA) en la educación superior de Ecuador: Avances y perspectivas. *Ciencia Latina*, 7(4), 8809–8832. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7589
- Roberts, K. D., Park, H. J., Brown, S., & Cook, B. (2011). Universal Design for Instruction in postsecondary education: A systematic review of empirically based articles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1), 5–22.
- Sala, I., Amat, C., Mumbardó, C., & Adam, A. (2022). Más allá de las pautas DUA: El rol de la filosofía de enseñanza en la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 33–51. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200033>
- Sánchez, S., Jiménez, D., Sancho, P., & Moreno, I. (2019). Validación de un instrumento para medir las percepciones de los docentes sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 89–103. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100089>
- Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C., & Márquez Vázquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: Barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261–276. <https://doi.org/10.5209/RCED.57266>
- Schreffler, J., Vasquez, E., Chen, C., & Li, M. (2019). Universal Design for Learning in postsecondary STEM education for students with disabilities: A

- systematic literature review. International Journal of STEM Education, 6, 8.
<https://doi.org/10.1186/s40594-019-0161-8>
- Seok, S., DaCosta, B., & Hodges, R. (2018). A systematic review of empirically based Universal Design for Learning: Implementation and effectiveness of universal design in education for students with and without disabilities at the postsecondary level. Open Journal of Social Sciences, 6(5), 171–189.
<https://doi.org/10.4236/jss.2018.65014>
- UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO.
- UNESCO. (2024, marzo 6). Ensuring educational access for people with disabilities is not enough to realise their rights. UNESCO.
- Villacís Murillo, R. I., & colaboradores. (2023). Diseño Universal Para El Aprendizaje en la educación superior de Ecuador: Avances y perspectivas. Ciencia Latina. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7589
- De la Fuente-González, S., Menéndez Álvarez-Hevia, D., & Rodríguez-Martín, A. (2025). Universal Design for Learning: A systematic review of its role in teacher education. Alteridad, 20(1), 110–124.

Capítulo X

Inteligencia artificial generativa como recurso pedagógico: oportunidades, desafíos éticos y experiencias aplicadas

Generative artificial intelligence as a pedagogical resource: opportunities, ethical challenges, and applied experiences

Autores del capítulo:

Yomira Elizabeth Paz Zamora

Universidad de Guayaquil

yomira.pazz@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0002-8308-0693>

Hipólito Arturo Alvarado Nolivos

Universidad de Guayaquil

arturo.alvaradon@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0009-1643-5942>

Mara Diosconides Alvarado Nolivos

Universidad de Guayaquil

mara.alvaradon@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-1283-7003>

Rita Carolina Egüez Cevallos

Universidad de Guayaquil

rita.equezc@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-0226-3026>

Resumen

La inteligencia artificial generativa se consolidó en los últimos años como un recurso omnipresente en la educación superior, especialmente a través de modelos de lenguaje como ChatGPT. Este capítulo analizó críticamente su incorporación como recurso pedagógico, articulando tres focos centrales: las oportunidades formativas que ofrece, los desafíos éticos que plantea y las evidencias empíricas disponibles sobre su uso. En primer lugar, se describió cómo la IAG reconfiguró el ecosistema cognitivo universitario al permitir nuevas formas de andamiaje, personalización del aprendizaje y apoyo a la escritura académica, siempre que su uso se enmarcó en diseños didácticos explícitos. En segundo lugar, se examinaron tensiones relativas a la integridad académica, la transparencia algorítmica, la equidad de acceso y la posible dependencia de sistemas opacos, dialogando con marcos éticos internacionales y regionales. En tercer lugar, se sintetizaron estudios empíricos que reportaron altos niveles de aceptación estudiantil y efectos generalmente positivos, aunque heterogéneos, sobre el rendimiento y el desarrollo de habilidades cognitivas. A partir de este análisis, se propusieron lineamientos para un uso responsable de la IAG en universidades latinoamericanas, centrados en la alfabetización crítica, el rediseño de la evaluación y la formulación de políticas institucionales que sitúen la tecnología al servicio de proyectos educativos inclusivos y de calidad.

Palabras clave: Inteligencia artificial generativa; ChatGPT; educación superior; ética educativa; innovación pedagógica; evaluación del aprendizaje; competencias digitales.

Abstract

Generative artificial intelligence has rapidly become an omnipresent resource in higher education, particularly through large language models such as ChatGPT. This chapter offers a critical analysis of its incorporation as a pedagogical resource, structured around three central dimensions: the learning opportunities it affords, the ethical challenges it raises, and the emerging empirical evidence on its use. First, the chapter explains how generative AI has reshaped the cognitive ecosystem of universities by enabling new forms of scaffolding, personalized learning and support for academic writing, provided that its use is embedded in explicit instructional designs. Second, it examines tensions related to academic integrity, algorithmic transparency, equity of access and potential dependence on opaque systems, drawing on international and regional ethical frameworks. Third, it synthesizes empirical studies that report high levels of student acceptance and generally positive, though heterogeneous, effects on achievement and higher-order skills. Building on this analysis, the chapter proposes guidelines for the responsible use of generative AI in Latin American universities, emphasizing critical AI literacy, assessment redesign and institutional policies that place technology at the service of inclusive and quality-oriented educational projects rather than market-driven agendas.

Keywords: Generative artificial intelligence; ChatGPT; higher education; educational ethics; pedagogical innovation; learning assessment; digital competences.

Introducción

En muy poco tiempo, la inteligencia artificial generativa (IAG) ha pasado de ser una curiosidad tecnológica a convertirse en un actor cotidiano en las prácticas académicas, especialmente en la educación superior. Herramientas basadas en modelos de lenguaje de gran escala —como ChatGPT y sistemas afines— son utilizadas por estudiantes y docentes para redactar textos, revisar trabajos, generar ejemplos de actividades, traducir materiales y diseñar recursos de aprendizaje. Esta irrupción ha desestabilizado supuestos profundamente arraigados sobre autoría, evaluación, estudio autónomo y naturaleza del trabajo intelectual universitario (Bhullar et al., 2024; Michel-Villarreal et al., 2023).

El debate no se reduce a una dicotomía entre “prohibir o permitir” estas tecnologías. La literatura reciente muestra que la IAG reconfigura la ecología del aprendizaje universitario: modifica la forma en que se formulan las tareas, altera las expectativas sobre originalidad y esfuerzo, y abre posibilidades de personalización antes impensables (Su & Yang, 2023; Dempere et al., 2023). Al mismo tiempo, diversos estudios empíricos documentan niveles crecientes de uso por parte del estudiantado, tanto con fines legítimos de apoyo al estudio como en prácticas que tensionan la integridad académica (Habibi et al., 2024; Strzelecki, 2024; Fußhöller et al., 2025).

Los antecedentes de la inteligencia artificial en educación ya advertían que su impacto no es neutro: las tecnologías educativas amplifican dinámicas de poder, desigualdades y marcos epistemológicos dominantes (Garzón et al., 2025). La IAG lleva esta discusión a un nuevo nivel al “delegar” procesos de redacción, síntesis y explicación en sistemas entrenados con grandes corpus de datos cuya procedencia, sesgos y lógica de funcionamiento permanecen opacos para la mayoría de usuarios (Kasneci et al., 2023; Holmes et al., 2022). Esta opacidad tiene implicaciones éticas y pedagógicas: ¿qué ocurre con el desarrollo del pensamiento crítico si buena parte del procesamiento de información se externaliza? ¿Quién define qué cuenta como conocimiento válido cuando las respuestas se generan a partir de modelos propietarios?

En este escenario emergen varios vacíos teóricos y prácticos. Por un lado, la rápida adopción de la IAG ha ido por delante de la capacidad institucional para formular políticas claras, acompañar a los docentes y rediseñar los sistemas de evaluación (Dos, 2025; Liu, 2025). Por otro, los marcos éticos de la inteligencia artificial en educación, elaborados antes del auge de los modelos generativos, deben ser reinterpretados a la luz de cuestiones específicas como la coautoría humano-máquina, la trazabilidad de los procesos de producción del texto y el uso responsable de datos en contextos educativos (Holmes et al., 2022; Porayska-Pomsta et al., 2024; UNESCO, 2023a).

Este capítulo se sitúa en ese cruce de caminos. Se propone examinar la inteligencia artificial generativa no solo como herramienta técnica, sino como recurso pedagógico cuya introducción reconfigura la relación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación. Desde una perspectiva crítica y propositiva, se analizan las oportunidades formativas que se abren cuando la IAG se integra de manera reflexiva en las prácticas docentes, junto con los riesgos, tensiones éticas y condiciones institucionales que condicionan su uso.

De manera transversal, el texto dialoga con tres grandes preguntas orientadoras:

1. ¿Qué tipo de experiencias de aprendizaje se potencian —o se obstaculizan— cuando la IAG se incorpora como recurso pedagógico en las aulas universitarias?
2. ¿Qué desafíos éticos y de gobernanza emergen en torno a la autoría, la integridad académica, la transparencia algorítmica y la equidad de acceso?
3. ¿Qué lineamientos pueden orientar a las universidades latinoamericanas hacia un uso formativo, crítico y responsable de la IAG?

Las secciones siguientes desarrollan estas cuestiones articulando cuatro ejes: la IAG como nuevo ecosistema cognitivo; sus oportunidades pedagógicas; los dilemas éticos y de integridad académica que suscita; y las evidencias empíricas disponibles sobre experiencias aplicadas. El cierre del capítulo propone criterios para una integración responsable de la IAG en la docencia universitaria, entendiendo que las decisiones que se tomen hoy moldearán la cultura académica de las próximas décadas.

Desarrollo

La inteligencia artificial generativa como nuevo ecosistema cognitivo

Una primera forma de comprender la IAG en educación consiste en verla como parte de un ecosistema cognitivo ampliado, en el que estudiantes y docentes coordinan sus capacidades con artefactos externos para resolver problemas, interpretar información y producir textos. Desde esta perspectiva, la IAG no es simplemente una herramienta añadida al aula, sino un “actor” que interviene en la manera en que se realiza el trabajo intelectual (Su & Yang, 2023; Garzón et al., 2025).

Su y Yang (2023) proponen un marco para aplicar la IAG en educación donde distinguen entre usos centrados en la generación de productos (ensayos, resúmenes, guiones) y usos orientados al proceso —andamiaje metacognitivo, retroalimentación iterativa, formulación de preguntas—. La clave, señalan, no está en el tipo de tarea sino en cómo se articula la agencia humana: si el modelo sustituye el razonamiento del estudiante o si, por el contrario, se integra como un interlocutor que cataliza la reflexión y la mejora gradual del trabajo. En un plano más amplio, las revisiones sistemáticas sobre IA educativa muestran que cada nuevo salto tecnológico tiende a reforzar tanto las promesas de personalización como los riesgos de automatizar decisiones pedagógicas complejas (Garzón et al., 2025).

El auge de ChatGPT y herramientas afines ha intensificado esta tensión. Kasneci et al. (2023) argumentan que los modelos de lenguaje grandes son intrínsecamente ambivalentes: pueden ofrecer explicaciones adaptadas al nivel de comprensión del estudiante, generar ejemplos adicionales y sugerir ejercicios, pero también producir respuestas plausibles pero incorrectas, reforzar sesgos y diluir la distinción entre comprensión genuina y simple reformulación textual. De ahí que propongan pensar la IAG como “tecnología de frontera”, cuya integración responsable exige políticas institucionales, alfabetización crítica y espacios de deliberación pedagógica.

Las síntesis de literatura sobre ChatGPT en la educación superior confirman que nos encontramos aún en una fase exploratoria: estudios de mapeo y revisiones (Bhullar et al., 2024; Dos, 2025; Liu, 2025) coinciden en que la producción académica se ha concentrado en describir usos emergentes, encuestar percepciones y discutir implicaciones éticas, mientras todavía son relativamente escasos los ensayos controlados que miden impactos sobre el aprendizaje. Este desbalance hace que el discurso sobre la IAG oscile entre el entusiasmo y la alarma, sin suficiente evidencia que permita calibrar con precisión sus efectos reales.

En síntesis, la IAG instala un ecosistema cognitivo donde escribir, estudiar y argumentar deja de ser una actividad exclusivamente humana y se convierte en una práctica humano-máquina. El reto pedagógico consiste en decidir qué partes del proceso de aprendizaje es legítimo delegar en el sistema y cuáles deben preservarse como núcleo formativo irrenunciable.

Oportunidades pedagógicas de la IA generativa

Aunque el debate público se ha centrado muchas veces en el riesgo de plagio, la literatura académica identifica un conjunto amplio de oportunidades pedagógicas asociadas a la IAG cuando se diseña su uso de manera intencional. En primer lugar, destaca su potencial para proporcionar apoyo individualizado, especialmente en contextos de aulas masivas o con recursos limitados. Dempere et al. (2023) documentan que el estudiantado valora la posibilidad de recibir explicaciones alternativas, ejemplos adicionales y retroalimentación inmediata sobre borradores, lo que puede complementar —no sustituir— la acción docente.

Su y Yang (2023) y Michel-Villarreal et al. (2023) coinciden en que la IAG puede verse como un “simulador discursivo”: un entorno donde el estudiante puede practicar la escritura, el razonamiento y la argumentación recibiendo respuestas en tiempo real, siempre que la tarea esté estructurada de modo que exija reflexión crítica y revisión humana posterior. En esta línea, Wang et al. (2025) muestran, a partir de un metaanálisis de estudios experimentales, que el uso de ChatGPT se asocia en promedio con mejoras moderadas en el rendimiento y en ciertas formas

de pensamiento de orden superior, aunque advierten una heterogeneidad considerable en los diseños y contextos estudiados.

Las oportunidades identificadas en la literatura pueden organizarse en varias dimensiones, sintetizadas en la siguiente tabla:

Tabla 1

Categorización de oportunidades pedagógicas de la IA generativa en la educación superior

Dimensión pedagógica	Descripción sintética	Ejemplos de uso en la literatura	Referencias clave
Andamiaje cognitivo	Apoyo en la comprensión y explicación de conceptos complejos	Reformulación de explicaciones, generación de analogías y ejemplos adicionales	Su & Yang (2023); Dempere et al. (2023); Kasneci et al. (2023)
Escritura y retroalimentación	Mejora iterativa de textos académicos mediante sugerencias lingüísticas y estructurales	Revisión de borradores, propuestas de estructura argumentativa, comentarios sobre coherencia	Habibi et al. (2024); Bhullar et al. (2024); Köhler & Hartig (2024)
Personalización del aprendizaje	Ajuste de nivel, tono y ritmo de las explicaciones según el perfil del estudiante	Tutorías conversacionales, secuencias de preguntas guiadas	Liu (2025); Garzón et al. (2025); Alfarwan (2025)
Apoyo a la docencia y diseño didáctico	Generación de ideas para actividades, rúbricas y materiales de clase	Borradores de guías de trabajo, bancos de preguntas, ejemplos contextualizados	Michel-Villarreal et al. (2023); Dos (2025); Su & Yang (2023)
Investigación formativa sobre enseñanza	Uso de la IAG para explorar escenarios pedagógicos y diseñar intervenciones piloto	Simulación de respuestas estudiantiles, exploración rápida de variantes de tareas	Wang et al. (2025); Bhullar et al. (2024)

Nota. La tabla integra hallazgos de revisiones y estudios empíricos recientes sobre la incorporación de ChatGPT y otras herramientas de IA generativa en la educación superior. No pretende agotar las posibilidades, sino organizar las principales líneas de oportunidad descritas en la literatura.

Lejos de ser un catálogo de “ventajas tecnológicas”, estas oportunidades solo se concretan cuando hay un diseño pedagógico deliberado. Estudios de aceptación y uso muestran que el estudiantado recurre a la IAG con fines diversos —desde la mera generación de respuestas hasta la búsqueda de explicaciones adicionales— y que el valor formativo de la herramienta depende del tipo de tareas que se les propone (Habibi et al., 2024; Strzelecki, 2024). En contextos donde se discute abiertamente el uso de la IAG, se proporcionan criterios de evaluación claros y se fomenta la reflexión sobre el proceso de interacción con el modelo, el potencial de aprendizaje profundo parece mayor (Köhler & Hartig, 2024; Fußhöller et al., 2025).

Por otra parte, revisiones amplias sobre IA en educación sugieren que la IAG puede contribuir a la inclusión cuando se emplea como recurso de apoyo para estudiantes con distintas necesidades, por ejemplo, ofreciendo reformulaciones lingüísticas, resúmenes accesibles o ejemplos contextualizados (Garzón et al., 2025; Alfarwan, 2025). Sin embargo, esta potencial contribución inclusiva convive con brechas de acceso a dispositivos, conectividad y alfabetización digital, lo que impide asumir que la IAG sea automáticamente democratizadora.

Desafíos éticos, integridad académica y gobernanza de la IAG

El reverso de estas oportunidades está conformado por una constelación de dilemas éticos que la literatura viene explorando desde distintos ángulos. A nivel macro, UNESCO (2023a, 2023b) ha insistido en que la integración de la IAG debe alinearse con principios de derechos humanos, equidad, transparencia y responsabilidad institucional. Estos principios generales se traducen en el plano universitario en preguntas muy concretas: ¿es legítimo exigir o prohibir el uso de IAG en determinadas actividades? ¿Cómo se informa al estudiantado sobre el tratamiento de sus datos cuando utilizan herramientas externas? ¿Qué márgenes de error o sesgo son aceptables cuando se emplean sistemas generativos como apoyo a la evaluación?

Holmes et al. (2022) y Porayska-Pomsta et al. (2024) plantean que los marcos éticos de la IA educativa deben ir más allá de la noción de “uso seguro” y preguntarse por el tipo de formación que se promueve cuando se normaliza la dependencia de sistemas algorítmicos. Esta preocupación conecta con

advertencias recientes sobre el riesgo de trasladar la vigilancia epistemológica —la capacidad de cuestionar, contrastar y evaluar afirmaciones— desde las personas hacia plataformas corporativas, con la consiguiente pérdida de agencia crítica.

En el terreno de la integridad académica, los estudios de Cotton et al. (2023) y Teel et al. (2023) muestran cómo la emergencia de ChatGPT ha obligado a replantear las categorías tradicionales de plagio, copia y autoría. A diferencia de las conductas clásicas de fraude —copiar de otro estudiante o de una fuente identificable—, el texto generado por un modelo puede ser formalmente original y, sin embargo, no reflejar el trabajo cognitivo del estudiante. Esta ambigüedad desafía los dispositivos de evaluación basados exclusivamente en productos escritos y exige repensar los criterios de autenticidad académica.

La siguiente tabla sintetiza algunas de las tensiones éticas más recurrentes identificadas por la literatura:

Tabla 2
Tensiones éticas en el uso pedagógico de la IA generativa

Tensión ética	Descripción del dilema	Implicaciones educativas	Referencias ilustrativas
Autonomía vs. automatización	Delegar tareas cognitivas en el modelo puede ahorrar tiempo, pero reducir la práctica deliberada	Necesidad de diseñar tareas que hagan visible el proceso y no solo el producto	Holmes et al. (2022); Kasneci et al. (2023); Wang et al. (2025)
Integridad vs. eficiencia	Uso de la IAG para acelerar entregas puede derivar en sustitución del trabajo propio	Revisión de criterios de evaluación y fomento de la metarreflexión sobre su uso	Cotton et al. (2023); Teel et al. (2023); Dempere et al. (2023)
Transparencia vs. opacidad algorítmica	Modelos de caja negra dificultan explicar cómo se generan las respuestas	Alfabetización en funcionamiento y límites de los modelos	UNESCO (2023a); Porayska-Pomsta et al. (2024)
Innovación vs. equidad	Centros con más recursos pueden aprovechar mejor la IAG, ampliando brechas entre instituciones	Políticas de acceso y formación diferenciada para reducir desigualdades	Garzón et al. (2025); Alfarwan (2025)
Dependencia vs. desarrollo de competencias	Uso intensivo de IAG puede desplazar el ejercicio de habilidades de lectura, escritura y argumentación	Incorporar actividades sin IA y con IA, explicitando qué competencias se trabajan	Habibi et al. (2024); Strzelecki (2024); Köhler & Hartig (2024)

Nota. La tabla recoge tensiones recurrentes identificadas en marcos éticos, revisiones y estudios empíricos sobre IAG en educación. No son dicotomías excluyentes, sino polos entre los cuales las instituciones deben encontrar equilibrios contextualmente situados.

La evidencia empírica disponible indica, además, que las percepciones éticas del estudiantado y del profesorado no son homogéneas. Mientras algunos estudiantes interpretan el uso de IAG como análogo a consultar un buscador avanzado, otros lo asocian con prácticas de trampa encubierta; a su vez, parte del profesorado se siente presionado a prohibir la herramienta ante la falta de orientaciones institucionales claras (Bhullar et al., 2024; Dos, 2025). De allí la importancia de marcos institucionales que definan usos aceptables y fomenten discusiones abiertas en las aulas, en lugar de soluciones puramente punitivas.

Experiencias aplicadas y evidencias emergentes

Si bien el campo se encuentra en rápido desarrollo, ya existe un conjunto de estudios que exploran, desde distintos enfoques metodológicos, cómo se está utilizando la IAG en contextos universitarios y cuáles son sus efectos observables. Una primera línea son las investigaciones sobre aceptación y patrones de uso. Habibi et al. (2024) hallan que el uso de ChatGPT por parte de estudiantes universitarios se asocia con percepciones positivas de utilidad y facilidad de uso, aunque también con incertidumbre sobre los límites éticos. Strzelecki (2024), utilizando un modelo UTAUT2 ampliado, confirma que factores como la influencia social, la expectativa de rendimiento y el hábito predicen fuertemente la intención de uso.

Köhler y Hartig (2024), por su parte, desarrollan instrumentos para medir conocimiento, uso y actitudes frente a ChatGPT en educación superior, contribución clave para pasar de percepciones anecdóticas a diagnósticos estructurados. Estudios de carácter sectorial, como el de Fußhöller et al. (2025) con estudiantes de medicina en Alemania, muestran usos intensivos de la IAG para repasar contenidos, generar preguntas de autoevaluación y clarificar conceptos, con valoraciones en general positivas, pero también con reconocimiento explícito de los riesgos de respuestas erróneas o sesgadas.

En términos de impacto sobre el aprendizaje, Wang et al. (2025) sintetizan en un metaanálisis 51 estudios publicados entre 2022 y 2025, encontrando que, en promedio, la incorporación de ChatGPT se asocia con mejoras pequeñas a moderadas en el desempeño académico, especialmente cuando se utiliza como herramienta de apoyo en la resolución de problemas y la escritura guiada. No obstante, los autores advierten limitaciones metodológicas importantes —tamaños muestrales reducidos, diseños de corta duración, falta de seguimiento longitudinal— que impiden concluir que la IAG por sí misma “mejore” el aprendizaje.

Las revisiones sistemáticas de Bhullar et al. (2024), Dos (2025) y Liu (2025) convergen en señalar que el panorama es fragmentado: predominan estudios de caso, encuestas y experiencias piloto, muchas veces centradas en una asignatura

o disciplina concreta. Garzón et al. (2025) sitúan estas experiencias en la trayectoria más amplia de la IA educativa, recordando que los beneficios reportados suelen depender más de la calidad del diseño instruccional que de la tecnología utilizada.

En otros niveles educativos, el trabajo de Alfarwan (2025) sobre el uso de IAG en K-12 muestra que, aunque las aplicaciones en educación básica son aún incipientes, se repiten patrones similares: fuerte interés por parte del profesorado, preocupación por la integridad académica y necesidad de formación pedagógica específica para evitar usos superficiales. Estos hallazgos son relevantes para la educación superior en tanto anticipan la llegada de generaciones de estudiantes que habrán socializado con la IAG desde etapas tempranas de su escolaridad.

Hacia un uso pedagógico responsable de la IA generativa

A partir del conjunto de evidencias reseñadas, diversos organismos y autores han comenzado a proponer lineamientos para un uso pedagógico responsable de la IAG. Las orientaciones de UNESCO (2023a, 2023b) insisten en que las decisiones sobre la integración de estas tecnologías deben ser coherentes con políticas institucionales de protección de datos, formación docente y garantía de equidad. En lugar de prohibiciones generalizadas o adopciones acríticas, se propone una aproximación gradual, acompañada de proyectos piloto evaluados rigurosamente.

En el plano curricular, Su y Yang (2023) y Michel-Villarreal et al. (2023) sugieren explicitar el papel de la IAG en los resultados de aprendizaje: diseñar asignaturas donde el uso de la herramienta esté permitido y regulado, con actividades que exijan al estudiante documentar cómo la utilizó, justificar decisiones tomadas a partir de las respuestas del modelo y reflexionar sobre sus limitaciones. Esta estrategia desplaza el foco de la vigilancia hacia la alfabetización crítica, en línea con la propuesta de Holmes et al. (2022) de fortalecer la agencia del alumnado frente a sistemas de IA.

En materia de evaluación, Cotton et al. (2023) y Teel et al. (2023) proponen combinar tareas tradicionales con modalidades que reduzcan la dependencia del producto textual puro: evaluaciones orales, proyectos basados en procesos,

análisis de casos en tiempo real, portafolios reflexivos y actividades de coevaluación. La IAG puede incluso utilizarse para generar escenarios problemáticos que los estudiantes deban criticar, corregir o mejorar, transformando una posible amenaza a la integridad en un recurso para el aprendizaje crítico.

Finalmente, las universidades latinoamericanas enfrentan el reto adicional de integrar estas discusiones en contextos marcados por desigualdades de acceso, infraestructuras limitadas y marcos normativos en construcción. La literatura revisada sugiere que la clave no radica en replicar modelos importados, sino en articular la IAG con agendas locales de calidad, inclusión y pertinencia, de modo que las decisiones tecnológicas respondan a prioridades educativas y no al revés (Garzón et al., 2025; Dos, 2025).

Conclusiones

En este capítulo se examinó la inteligencia artificial generativa como recurso pedagógico en la educación superior, destacando tanto sus posibilidades de transformación como los desafíos éticos y metodológicos que entraña. Se mostró que la IAG reconfiguró el ecosistema cognitivo universitario al introducir una forma de coautoría humano-máquina que afectó la manera en que estudiantes y docentes concibieron el estudio, la escritura académica y la evaluación (Su & Yang, 2023; Bhullar et al., 2024).

A partir de la literatura reciente, se identificaron oportunidades pedagógicas vinculadas al andamiaje cognitivo, la mejora de la escritura, la personalización del aprendizaje y el apoyo al diseño docente, siempre que la herramienta se utilizó en marcos curriculares explícitos y con supervisión pedagógica (Dempere et al., 2023; Habibi et al., 2024; Michel-Villarreal et al., 2023). Al mismo tiempo, se destacaron tensiones relativas a la integridad académica, la transparencia algorítmica, la equidad de acceso y el riesgo de dependencia excesiva de sistemas opacos, en consonancia con los marcos éticos propuestos por Holmes et al. (2022), Porayska-Pomsta et al. (2024) y UNESCO (2023a, 2023b).

Las evidencias empíricas revisadas sugirieron que el impacto de la IAG sobre el aprendizaje fue, hasta ahora, prometedor pero heterogéneo: metaanálisis y estudios experimentales reportaron mejoras modestas en rendimiento y habilidades de orden superior, moduladas por la calidad del diseño instruccional y el acompañamiento docente (Wang et al., 2025; Liu, 2025; Garzón et al., 2025). Investigaciones sobre aceptación y uso mostraron, además, una adopción creciente entre el estudiantado, junto con percepciones ambivalentes sobre sus implicaciones éticas (Strzelecki, 2024; Fußhöller et al., 2025; Köhler & Hartig, 2024).

En conjunto, el capítulo sostuvo que la cuestión central no residió en “permitir o prohibir” la IAG, sino en decidir qué modelo de formación universitaria se quiso construir en un escenario donde la generación automática de texto se volvió ubicua. Un uso pedagógico responsable se apoyó en marcos institucionales claros, alfabetización crítica en IA, rediseño de la evaluación y reconocimiento de las desigualdades de acceso. Para las universidades latinoamericanas, estas decisiones se vincularon estrechamente con agendas de calidad, inclusión y soberanía del conocimiento, en las que la IAG fue entendida como un medio y no como un fin en sí mismo.

Referencias bibliográficas

- Alfarwan, A. (2025). Generative AI use in K-12 education: A systematic review. *Frontiers in Education*, 10, 1647573. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1647573>
- Bhullar, P. S., Joshi, M., & Chugh, R. (2024). ChatGPT in higher education – A synthesis of the literature and a future research agenda. *Education and Information Technologies*, 29, 21501–21522. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12723-x>
- Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2023). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>

- Dempere, J., Modugu, K., Hesham, A., & Ramasamy, L. K. (2023). The impact of ChatGPT on higher education. *Frontiers in Education*, 8, 1206936. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1206936>
- Dos, I. (2025). A systematic review of research on ChatGPT in higher education. *The European Educational Researcher*, 8(2), 181–203. <https://doi.org/10.31757/euer.823>
- Fußhöller, A., et al. (2025). Perceptions, usage, and educational impact of ChatGPT among medical students in Germany: Cross-sectional mixed methods survey. *JMIR Formative Research*, 9, e81484. <https://doi.org/10.2196/81484>
- Garzón, J., Patiño, E., & Marulanda, C. (2025). Systematic review of artificial intelligence in education: Trends, benefits, and challenges. *Multimodal Technologies and Interaction*, 9(8), 84. <https://doi.org/10.3390/mti9080084>
- Habibi, A., Muhammin, M., Danibao, B. K., Wibowo, Y. G., Wahyuni, S., & Octavia, A. (2024). ChatGPT in higher education learning: Acceptance and use. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5(3), 100190. <https://doi.org/10.1016/j.caeari.2023.100190>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(4), 1041–1064. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1>
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Köhler, C., & Hartig, J. (2024). ChatGPT in higher education: Measurement instruments to assess student knowledge, usage, and attitude. *Contemporary Educational Technology*, 16(4), ep528. <https://doi.org/10.30935/cedtech/15144>
- Liu, Q. (2025). A scoping review of the application of ChatGPT in higher education teaching and learning. *Innovative Higher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10755-025-09790-4>
- Michel-Villarreal, R., Vilalta-Perdomo, E., Salinas-Navarro, D. E., Thierry-Aguilera, R., & Gerardou, F. S. (2023). Challenges and opportunities of generative AI

- for higher education as explained by ChatGPT. *Education Sciences*, 13(9), 856. <https://doi.org/10.3390/educsci13090856>
- Porayska-Pomsta, K., Holmes, W., & Nemorin, S. (2024). The ethics of AI in education. In B. du Boulay, A. Mitrovic, & K. Yacef (Eds.), *Handbook of artificial intelligence in education* (Chap. 26). Springer.
- Su, J., & Yang, W. (2023). Unlocking the power of ChatGPT: A framework for applying generative AI in education. *ECNU Review of Education*, 6(3), 355–366. <https://doi.org/10.1177/20965311231168423>
- Strzelecki, A. (2024). Students' acceptance of ChatGPT in higher education: An extended unified theory of acceptance and use of technology. *Innovative Higher Education*, 49, 223–245. <https://doi.org/10.1007/s10755-023-09686-1>
- Teel, Z. A., Wang, T., & Lund, B. (2023). ChatGPT conundrums: Probing plagiarism and parroting problems in higher education practices. *College & Research Libraries News*, 84(6), 205–208. <https://doi.org/10.5860/crln.84.6.205>
- UNESCO. (2023a). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO.
- UNESCO. (2023b). ChatGPT and artificial intelligence in higher education and research: A quick start guide. UNESCO.
- Wang, J., et al. (2025). The effect of ChatGPT on students' learning performance, learning perception, and higher-order thinking: A meta-analysis. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, 87. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04787-y>

PDF

International Publication Technical Data

Title: COMPILACIÓN DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS EN EDUCACIÓN, CIENCIAS SOCIALES Y TECNOLOGÍA. APORTES ACADÉMICOS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL CONOCIMIENTO DESDE LA TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EDUCATIVA.

Authors: Paz Zamora, Yomira Elizabeth; Ruiz Muñoz, Geovanny Francisco; Morales Loor, Karin Priscilla; Romero Amores, Norma Verónica; Valencia Ruiz, Denisse Nathali; Rodas Soto, Patricia Estefanny; Tóala San Martín, Alba Jessenia; Alvarado Nolivos, Mara Dioscónides; Alvarado Nolivos, Hipólito Arturo; Egüez Cevallos, Rita Carolina.

Publisher: Editorial Hambatu Sapiens

Compilers: Mgtr. Geovanny Francisco Ruiz Muñoz; Mgtr. Yomira Elizabeth Paz Zamora.

Cover Design: Editorial Hambatu Sapiens

Format: PDF

Pages: 173 págs.

Size: A4 21x29.7cm

System Requirements: Adobe Acrobat Reader

Access Mode: World Wide Web

ISBN: 978-9942-7442-8-9

DOI: <https://doi.org/10.63862/ehs-978-9942-7442-8-9>

ISBN: 978-9942-7442-8-9



9 789942 744289

