

BUENAS PRÁCTICAS EN EL AULA:

**Miradas de la transformación educativa
en distintos contextos.**

Coordinador:

Dr. Cristian F. Torres Salvador.

Co-autores:

Mtra. Camila Fernanda Cortés Merino.

Mtro. Christian Eduardo Dominguez Cruz.

Mtro. Edison Gerardo Llerena Medina.

Mtra. Evelyn Carolina Castillo Viera.

Mtro. José Daniel Toledo Cajiao.

Mtro. Tyrone Javier García Carreño.

Mtro. Victor Roque López Vargas.

Mtro. Xavier Antonio Almeida Briones.



Buenas Prácticas en el Aula

Miradas de la transformación educativa en distintos contextos N.º 9

Dirección Editorial:

Dr. Cristian F. Torres Salvador.

Comité Editorial:

Mtro. Pavel J. González García;

Dra. Odalys Peñate López; y

Dr. Cristian F. Torres Salvador.

Equipo Editorial:

Lic. Sarah Raquel Mattos Cáceres; y

Mtra. Ximena Molina Carrasco.

Comité Científico:

Dra. Lyzzi Koromoto Davalillo

ORCID: 0009-0005-2291-7965

Dra. Erika Severyn Varela

ORCID: 0000-0002-9500-3532

Dr. Pedro Luis Díaz Fernández

ORCID: 0009-0008-2387-1999

Dra. Odalys Peñate López

ORCID: 0009-0009-1159-2615

Dr. Cristian F. Torres Salvador

ORCID: 0009-0002-3003-8715

Dra. María Alicia Alemán Castillo

ORCID: 0009-0009-6219-5193

Dr. Luis Ernesto Barrueco Gallardo

ORCID: 0000-0001-6506-6535

Comité de Revisión:

Dr. Cristian F. Torres Salvador;
Dra. Odalys Peñate López;
Dr. Leonardo Hernández Peña; y
Dra. Thania Jheny Torres Pernía.

Co-autores del presente número:

Mtra. Camila Fernanda Cortés Merino;
Mtro. Christian Eduardo Domínguez Cruz;
Mtro. Edison Gerardo Llerena Medina;
Mtra. Evelyn Carolina Castillo Viera;
Mtro. José Daniel Toledo Cajiao;
Mtro. Tyrone Javier García Carreño;
Mtro. Víctor Roque López Vargas; y
Mtro. Xavier Antonio Almeida Briones.

© De la edición: Universidad de Investigación e Innovación de México – UIIX, 2026.

© Derechos Reservados, 2026, UIIX.

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio, sin el permiso previo y por escrito de los titulares de los derechos, UIIX.

Dedicado a la memoria del Dr. Feliberto Martins Pestana, profesor de UIIX, quien hizo de la enseñanza una vocación de vida y supo guiar con paciencia y compromiso a quienes emprendían el camino de la investigación. Su palabra oportuna y su compromiso genuino dejaron una huella que trasciende las aulas y los expedientes académicos.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Buenas Prácticas en el Aula: Miradas de la Transformación Educativa en Distintos Contextos.	1
Transformando la formación inicial en psicología: una experiencia de aprendizaje situado y co- construcción científica a través del Aprendizaje Basado en Proyectos.	4
Descripción de la práctica educativa	4
Relación de la práctica con los enfoques y teorías de innovación educativa	6
Beneficios de la práctica analizada	7
Logros en el proceso de aprendizaje (corto plazo)	7
Transformaciones institucionales y comunitarias (largo plazo)	7
Conclusiones	8
Referencias bibliográficas	9
Pluralismo jurídico crítico y peritaje antropológico: formación judicial intercultural a través del dispositivo de inmersión territorial.	10
Descripción de la práctica educativa: el dispositivo de inmersión territorial	11
Relación de la práctica con los enfoques y teorías de innovación educativa	12
Beneficios de la práctica pedagógica analizada	12
Matriz síntesis de beneficios de la práctica	13
Conclusiones	14
Referencias bibliográficas	16
De la educación virtual tradicional a la educación inteligente: análisis de la incorporación de agentes de inteligencia artificial en plataformas Moodle para el fortalecimiento del aprendizaje universitario en Ecuador.	17
Contexto de la educación superior ecuatoriana	18
Descripción de la práctica educativa: uso de agentes de inteligencia artificial en Moodle	19
Relación de la práctica descrita con los enfoques y teorías de innovación educativa	21
Beneficios observados de la incorporación de agentes de inteligencia artificial en Moodle	22
Desafíos para la implementación de agentes de inteligencia artificial en la educación superior .	23
Conclusiones	24
Referencias bibliográficas	26
El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como eje de transformación pedagógica en 10° año de EGB en La Salle Conocoto.	27
Descripción de la práctica educativa	28
Relación de la práctica descrita con los enfoques y teorías de innovación educativa	29

Beneficios de la práctica analizada	30
Conclusiones	31
Referencias bibliográficas	32
Aprendizaje colaborativo entre pares en la educación musical universitaria: una práctica innovadora para el desarrollo de competencias profesionales.	33
Descripción de la práctica educativa	34
Relación con las teorías y enfoques de la innovación educativa	36
Constructivismo social.....	36
Aprendizaje colaborativo	36
Aprendizaje experiencial	37
Evaluación auténtica.....	37
Aprendizaje centrado en el estudiante	37
Beneficios de la práctica	37
Mejora del aprendizaje musical.....	37
Mayor motivación y compromiso	38
Desarrollo de competencias profesionales.....	38
Fomento de la práctica reflexiva.....	38
Fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje.....	38
Preparación para la práctica profesional	39
Conclusiones	39
Referencias bibliográficas	41
Aprendizaje Basado en Proyectos e Innovación Educativa: una experiencia de fortalecimiento de competencias investigativas en la Unidad Educativa Fiscal “Dra. Guadalupe Larriva” de Jaramijó. .42	
Descripción de la práctica educativa	42
Relación de la práctica descrita con los enfoques y teorías de innovación educativa	43
Beneficios de la práctica analizada	44
Conclusiones	45
Referencias bibliográficas	46
Aplicación del diseño universal para el aprendizaje mediante microcursos offline en la enseñanza del inglés en contextos rurales.	48
Descripción de la práctica educativa	49
Relación de la práctica descrita con los enfoques y teorías de innovación educativa	50
Beneficios de la práctica analizada	51
Conclusiones	51

Referencias bibliográficas	53
Implementación e impacto del microlearning en los cursos de educación continua de la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE).	55
Descripción de la práctica educativa	55
Relación de la práctica educativa descrita con los enfoques y teorías de innovación educativa ..	56
Beneficios de la práctica analizada	57
Conclusiones	58
Referencias bibliográficas	59
Dr. Cristian F. Torres Salvador	60

Buenas Prácticas en el Aula: Miradas de la Transformación Educativa en Distintos Contextos.

Presentación

Dr. Cristian F. Torres Salvador

Este número de la colección titulada ***“Buenas Prácticas en el Aula: Miradas de la Transformación Educativa en Distintos Contextos”*** reúne una valiosa colección de artículos de análisis elaborados por los estudiantes colombianos del **Doctorado en Educación e Innovación** de la **Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX)**, en el marco de la asignatura ***Teorías y Enfoques de Innovación Educativa***. Esta obra colectiva es testimonio del compromiso de los doctorandos con la construcción de conocimiento desde la práctica pedagógica, la reflexión crítica y la transformación de los contextos educativos latinoamericanos a través de la innovación.

Cada capítulo propuesto surgió de la actividad final del curso, denominada ***“Misión cumplida”***, un espacio de evaluación integradora diseñado para valorar el grado de desarrollo de las competencias investigativas y analíticas del estudiante. A partir de esta experiencia, los autores identificaron y analizaron **buenas prácticas educativas** presentes en sus entornos – escuelas, comunidades o instituciones locales – examinando su impacto, su relación con los enfoques contemporáneos de innovación educativa y su contribución al fortalecimiento de la calidad y la equidad en la enseñanza. Este compendio, reúne los trabajos más representativos del grupo.

A través de esta actividad, la **observación, el análisis, la documentación y difusión de las buenas prácticas** se convierten en un ejercicio esencial de investigación educativa. Observar permite reconocer las experiencias significativas que emergen en los espacios cotidianos del aprendizaje y analizarlas; documentar posibilita sistematizarlas, comprender sus fundamentos y aprender de sus resultados; y difundirlas abre el camino para el intercambio de saberes, la replicabilidad y la mejora colectiva. Así, este documento no solo

recopila prácticas exitosas, sino que se erige como un **espacio de diálogo entre la teoría y la acción**, entre la innovación académica y la transformación social.

La **innovación educativa** constituye el eje articulador de la obra. No se trata únicamente de incorporar tecnologías o estrategias didácticas novedosas, sino de repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una visión crítica, ética y contextualizada. En este sentido, los artículos incluidos muestran que innovar es también cuestionar las estructuras tradicionales, valorar la diversidad, y generar respuestas creativas a los desafíos pedagógicos de nuestros tiempos. Cada artículo de análisis ofrece una mirada situada sobre los procesos de cambio educativo, evidenciando cómo las transformaciones más profundas surgen de las experiencias locales, de las comunidades que aprenden y de los docentes que investigan y reinventan su práctica.

Desde la perspectiva latinoamericana, esta publicación adquiere un significado especial. En contextos marcados por la desigualdad, la innovación educativa se convierte en una herramienta para **democratizar el conocimiento y promover la justicia social**. Los autores, con sensibilidad y rigor, muestran cómo la educación puede generar transformación desde lo micro: desde un aula rural que incorpora el aprendizaje basado en proyectos, hasta un colectivo docente que promueve el pensamiento crítico o la inclusión intercultural. Estas experiencias demuestran que el cambio educativo no siempre proviene de grandes reformas, sino de la capacidad de **observar, reflexionar y actuar con propósito**.

Asimismo, las contribuciones reflejan el uso de **metodologías activas y participativas**, que fomentan la autonomía, el trabajo colaborativo y la investigación como parte del aprendizaje. A través de estas estrategias, los estudiantes ejercitan una comprensión profunda de los procesos educativos, desarrollan competencias para analizar críticamente su entorno y fortalecen su identidad como investigadores y agentes de cambio. La diversidad de los contextos abordados enriquece la lectura del libro, ofreciendo un mosaico de experiencias que dialogan entre sí y que, en conjunto, constituyen un retrato dinámico de la innovación educativa en América Latina.

El rigor, la profundidad analítica y la claridad argumentativa que se evidencian en estos textos son reflejo del nivel de desarrollo intelectual alcanzado por los doctorandos. Sus aportes confirman que el **análisis académico de las prácticas docentes** no solo es un



ejercicio de evaluación, sino una vía para **construir conocimiento transformador**. Documentar, reflexionar y compartir lo aprendido se convierte, así, en una forma de compromiso con la mejora continua y con la responsabilidad social del educador – investigador.

Con esta publicación, la **Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX)** reafirma su compromiso con la formación de profesionales y académicos capaces de **innovar desde la evidencia, comprender desde la reflexión y transformar desde la acción**. Este libro es una invitación a reconocer que cada buena práctica observada, analizada y difundida representa una semilla de cambio: un gesto pedagógico que, desde el aula, proyecta nuevas posibilidades para la educación y para la sociedad que la sostiene.

Transformando la formación inicial en psicología: una experiencia de aprendizaje situado y co-construcción científica a través del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Camila Fernanda Cortés Merino

La transición a la educación superior representa un hito vital complejo, donde las instituciones reciben a personas con una amplia diversidad de trayectorias e identidades (Rivas Navarro, 2018; Sotomayor et al., 2021). Al ingresar a la universidad, los estudiantes portan un conjunto heterogéneo de expectativas y marcos culturales que frecuentemente entran en tensión con las exigencias del pensamiento formalizado (Sotomayor et al., 2021; Tobón, 2013).

En el contexto de la Universidad de Las Américas (UDLA), Chile, la asignatura “*Fundamentos Científicos de la Psicología*” constituye el primer espacio curricular enfocado en aproximar al estudiantado al razonamiento científico (Sotomayor et al., 2021). Los docentes a cargo del curso identificaron que un porcentaje significativo de las y los jóvenes ingresaba con preconcepciones distorsionadas sobre el quehacer de la ciencia – asociándolo exclusivamente a laboratorios rígidos o a las ciencias exactas – lo que a menudo los llevaba a distanciar a la Psicología de su estatus científico (Sotomayor et al., 2021).

Esta distancia cognitiva suele manifestarse en barreras motivacionales y reacciones de ansiedad ante las materias metodológicas, las cuales terminan percibiéndose como saberes abstractos o ajenos al sentido humano y comunitario de la profesión (Rivas Navarro, 2018; Sotomayor et al., 2021). Ante esta brecha entre las competencias requeridas y el sentir inicial de los estudiantes, se volvió imperativo diseñar una propuesta pedagógica que superara la transmisión bancaria y frontal de contenidos, dando paso a un modelo centrado en el aprendizaje situado y el desarrollo integral de la agencia del estudiante (Anijovich, 2020; Rivas Navarro, 2018).

Descripción de la práctica educativa

La propuesta consistió en estructurar un itinerario didáctico basado en el *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)* para acompañar a un grupo de 181 estudiantes de primer año (Sotomayor et al., 2021). El desafío medular propuesto al alumnado fue la elaboración

incremental y cooperativa de un artículo de divulgación científica, fundamentado en temáticas que despertaran su genuino interés y sentido de relevancia social (Sotomayor et al., 2021).

El proceso se organizó a través de cuatro etapas interconectadas, diseñadas para brindar una estructura clara y un acompañamiento cercano (*Figura 2*) (Sotomayor et al., 2021):

Etapas	Temporalidad	Actividades principales	Producto esperado
Desafío	Semanas 1 – 4	Establecimiento de acuerdos conceptuales básicos y selección del tema de investigación.	Definición del problema y delimitación del tema.
Investigación	Semanas 5 – 8	Búsqueda, recopilación y evaluación crítica de literatura científica indexada y fuentes confiables.	Estado del arte y organización de la evidencia.
Creación	Semanas 9 – 12	Redacción analítica de los apartados de Introducción y Metodología del trabajo científico.	Borrador del manuscrito académico.
Comunicación	Semanas 13 – 16	Exposición de los proyectos ante la comunidad, defensa de los resultados y desarrollo de procesos de coevaluación formativa.	Presentación final y representación del proceso de aprendizaje.

Figura 2. Etapas formativas para el desarrollo del proyecto científico a través de ABP (Sotomayor et al., 2021).

1. **Desafío (semanas 1 – 4):** Se construyó un lenguaje común respecto a las funciones de la investigación y se definieron los problemas de estudio de forma autónoma por cada equipo (Sotomayor et al., 2021).
2. **Investigación:** El estudiantado se adentró en procesos de alfabetización informacional, aprendiendo a identificar, seleccionar y analizar críticamente literatura científica en bases de datos indexadas (Sotomayor et al., 2021).
3. **Creación:** Se llevó a cabo la redacción constructiva de los apartados de *Introducción y Metodología* (Sotomayor et al., 2021). En este punto, el rol de los docentes mutó de la exposición tradicional hacia una labor de mediación, tutoría clínica y retroalimentación formativa constante dentro del espacio del aula (Anijovich, 2020; Sotomayor et al., 2021; Tobón, 2013).
4. **Comunicación:** Espacio de socialización y aprendizaje horizontal, donde los equipos compartieron, expusieron y defendieron comunitariamente sus propuestas ante sus propios pares (Sotomayor et al., 2021)

Relación de la práctica con los enfoques y teorías de innovación educativa

Esta práctica se sostiene teóricamente en los principios de la cognición situada y el aprendizaje situado (Brown et al., 1989; Lave & Wenger, 1991, como se citó en Cid-García & Marcillo – Murillo, 2023), enfoques que postulan que el conocimiento no es un objeto abstracto que se transmite, sino una actividad viva que emerge de la interacción con el contexto, la cultura y las personas. Al asumir el rol de autores de sus propias indagaciones, los estudiantes experimentan una participación periférica legítima, incorporándose de forma gradual, respetuosa y con sentido real en las dinámicas y diálogos de la comunidad científica (Cid – García & Marcillo – Murillo, 2023).

Asimismo, esta intervención se define como una innovación fundamental o nuclear, de acuerdo con las tipologías que clasifican la profundidad de los cambios educativos (Rivas Navarro, 2018). No se trata de una modificación superficial del programa, sino de una transformación sustantiva en las relaciones de poder y saber dentro del aula: el docente cede el monopolio de la palabra para transformarse en un andamio socioformativo, mientras que el estudiante asume la responsabilidad y el protagonismo de su propio proceso de construcción del conocimiento (Anijovich, 2020; Rivas Navarro, 2018; Tobón, 2013).

La incorporación del ABP se articula armónicamente con la evaluación auténtica y los principios de la enseñanza estructurada (Anijovich, 2020; Rivas Navarro, 2018). Al dosificar la experiencia en hitos intermedios y andamiados, el diseño pedagógico acoge el error como parte del proceso, promueve la autorregulación y potencia el aprendizaje colaborativo,

transformando la evaluación en una oportunidad de crecimiento continuo y no en un mecanismo punitivo o de exclusión (Anijovich, 2020; Tobón, 2013).

Beneficios de la práctica analizada

El seguimiento cualitativo y cuantitativo de esta innovación da cuenta de transformaciones sumamente valiosas, impactando positivamente tanto la experiencia inmediata del estudiantado como la dinámica institucional a largo plazo:

Logros en el proceso de aprendizaje (corto plazo)

- *Vínculo y participación activa:* La asignatura evidenció un notable compromiso por parte de las y los estudiantes, alcanzando un 96% de cumplimiento en las entregas académicas y una asistencia promedio del 82,2%, indicador relevante dado que el curso no exigía normativamente un porcentaje de asistencia para su aprobación (Sotomayor et al., 2021).
- *Fortalecimiento de la autoeficacia:* El acompañamiento continuo a través de tutorías y retroalimentaciones intermedias redujo de forma significativa la ansiedad estudiantil, permitiendo que las personas descubrieran sus propias capacidades y disolvieran el temor hacia las exigencias académicas (Sotomayor et al., 2021; Tobón, 2013).
- *Aulas inclusivas y colaborativas:* La estructura de la práctica garantizó la participación del 100% de la matrícula, permitiendo que la diversidad de perfiles del alumnado se convirtiera en una riqueza compartida para el codiseño de soluciones y reflexiones auténticas (Sotomayor et al., 2021; Tobón, 2013).

Transformaciones institucionales y comunitarias (largo plazo)

- *Práctica reflexiva y rediseño permanente:* Las evidencias recopiladas sobre el desempeño y el sentir de los estudiantes, actúan como un insumo continuo que permite a los docentes revisar, ajustar y flexibilizar el diseño de la asignatura semestre tras semestre (Anijovich, 2020).
- *Democratización del saber:* La experiencia logró derribar la creencia individualista y excluyente de que la ciencia es un territorio reservado únicamente para un grupo selecto de expertos, devolviendo la investigación a los estudiantes como un derecho y una herramienta de transformación (Anijovich, 2020; Tobón, 2013).
- *Sustentabilidad y comunidad viva:* A largo plazo, el mayor impacto de esta innovación se observa en el tejido comunitario de la institución: en la actualidad, cerca de 10



estudiantes provenientes de las primeras cohortes que vivieron este cambio metodológico participan activamente en la vida universitaria como ayudantes académicos e integrantes de proyectos de investigación institucional, consolidando así un relevo formativo basado en la colaboración (Anijovich, 2020).

Conclusiones

La sistematización de esta experiencia a la luz del *Aprendizaje Situado* nos recuerda que la enseñanza de competencias complejas y sensibles, como el pensamiento científico en Psicología, no puede sostenerse sobre lógicas descontextualizadas o miradas que patologicen las dificultades iniciales del estudiantado (Anijovich, 2020; Tobón, 2013). Innovar no significa incorporar tecnologías o herramientas novedosas por el solo hecho de hacerlo; implica humanizar el aula, propiciando espacios donde cada persona sea reconocida en su dignidad, su autonomía y su capacidad de aportar al conocimiento colectivo (Rivas Navarro, 2018; Tobón, 2013).

En nuestra disciplina, la investigación científica cobra verdadero sentido cuando se despoja de su rigidez instrumental y se vincula directamente con las realidades humanas y comunitarias que los futuros profesionales acompañarán (Anijovich, 2020). Al brindar un espacio seguro, estructurado y de confianza desde el primer año, la universidad no solo favorece el logro académico y previene la deserción, sino que siembre las bases conceptuales y éticas para una comunidad académica más inclusiva, solidaria y comprometida con su entorno social (Anijovich, 2020; Sotomayor et al., 2021; Tobón, 2013).

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2020). Retroalimentación formativa: Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula (2da ed.). Fundación Bancaria "La Caixa".
- Bender, W. (2012). Project-based learning: Differentiating instruction for the 21st century. Corwin [cite: 3].
- Cid-García, M., & Marcillo-Murillo, D. (2023). El Aprendizaje Situado: una Oportunidad para la Práctica Pedagógica Innovadora, Crítica y Reflexiva. Revista Científica Hallazgos21, 8(3), 316–329.
- Rivas Navarro, M. (2018). Innovación educativa: Teoría, procesos y estrategias. Editorial Síntesis.
- Robinson, K. (2015). Escuelas creativas. Penguin Random House [cite: 3].
- Sotomayor, C., Vaccaro, C., & Téllez, A. (2021). Aprendizaje basado en proyectos: Un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje de hoy. Educar Chile [cite: 3].
- Tobón, S. (2013). Los proyectos formativos: teoría y metodología. Pearson.

Pluralismo jurídico crítico y peritaje antropológico: formación judicial intercultural a través del dispositivo de inmersión territorial.

Christian Eduardo Domínguez Cruz

El diseño constitucional de la República del Ecuador, refundado mediante la Carta Política de Montecristi en el año 2008, proclamó formalmente la transición desde el clásico Estado-nación homogéneo hacia un modelo de Estado plurinacional e intercultural (Constitución de la República del Ecuador, 2008, Art. Este giro paradigmático halló su concreción en el ámbito jurisdiccional a través del reconocimiento explícito de las facultades jurisdiccionales de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas en su artículo 171. Desde la perspectiva del pluralismo jurídico crítico, esta consagración implicó que el derecho estatal perdiera su monopolio sobre la coacción y la producción de orden social, posicionando a la justicia indígena en un plano de igualdad jerárquica y coexistencia coordinada con la justicia ordinaria (Grijalva, 2017; Wolkmer, 2018). La praxis judicial ecuatoriana devela una profunda brecha entre la retórica de la plurinacionalidad y la realidad de los despachos judiciales. Los operadores de justicia ordinaria (jueces, fiscales, defensores públicos y abogados en libre ejercicio) continúan aproximándose a los sistemas normativos comunitarios desde una matriz epistemológica monocultural, asimilacionista y colonial (Ávila, 2019).

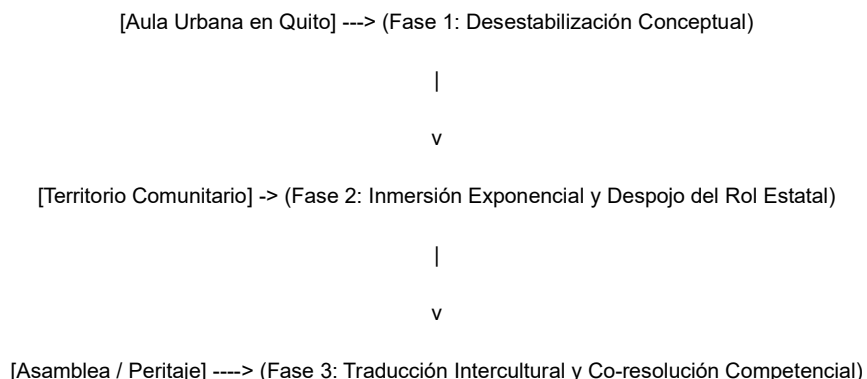
En la práctica, el aparato judicial ordinario tiende a tipificar las resoluciones comunitarias bajo nociones occidentales de vulneración al debido proceso o afectación a supuestos "derechos humanos universales" abstractos, desconociendo las dinámicas internas de sanación, armonización y restitución del tejido social características de la justicia ancestral (Yrigoyen, 2011). Esta resistencia no responde meramente a la ausencia de leyes secundarias de coordinación y cooperación; responde fundamentalmente a un fenómeno de racismo epistémico e institucional firmemente arraigado en las estructuras de poder de la burocracia judicial del país (Espinosa, 2019). El anclaje conceptual que dota de viabilidad analítica a este tránsito pedagógico en el territorio es la propuesta teórica de la hermenéutica diatópica, desarrollada originalmente en el marco de las Epistemologías del Sur. Esta aproximación metodológica parte del reconocimiento explícito de que todas las

culturas y todos los sistemas jurídicos son intrínsecamente incompletos y poseen sus propios *topoi* o lugares comunes que delimitan lo pensable y lo justo dentro de sus fronteras discursivas (Santos, 2010).

Descripción de la práctica educativa: el dispositivo de inmersión territorial

La práctica educativa analizada se estructura como un dispositivo pedagógico de ruptura epistémica y descolonial, diseñado específicamente para desarticular el formalismo monocultural arraigado en los operadores de justicia ordinaria en Ecuador (jueces, fiscales, defensores y abogados litigantes). Lejos de concebirse como una mera "visita de campo" o una actividad de observación pasiva y folclorizada, la práctica está planificada metodológicamente como un proceso de co-construcción jurídica y diálogo interlegal.

A continuación, se describen los componentes analíticos, logísticos y metodológicos que configuran el funcionamiento real de esta buena práctica:



Para asegurar el impacto de esta práctica en el marco de la investigación, el dispositivo evalúa en los operadores de justicia tres competencias críticas:

Competencia Pedagógica	Indicador de Logro en el Maestrante
Descentramiento Epistémico	Capacidad de suspender el juicio punitivo penal occidental ante un dictamen de sanción ancestral y comprender su lógica restaurativa.
Traducción Intercultural	Habilidad para redactar resoluciones de competencia utilizando el "lenguaje de saberes", fundamentando la declinatoria jurídica en las categorías de la hermenéutica diatópica.
Uso Crítico del Peritaje	Habilidad para valorar los elementos socio-antropológicos del territorio como fundamentos de validez jurídica constitucional, superando el monismo legal.

Relación de la práctica con los enfoques y teorías de innovación educativa

Para comprender el impacto transformador de esta práctica pedagógica sobre jueces, fiscales y abogados en Quito, es necesario analizarla desde una matriz tridimensional de innovación educativa: la pedagogía del lugar (espacialidad), el aprendizaje experiencial y situado (cognición), y las pedagogías decoloniales (epistemología). Esta triple hélice teórica demuestra que desplazar el aula hacia el territorio no es un cambio cosmético, sino una reconfiguración total del proceso de producción del conocimiento jurídico.

La innovación educativa convencional asume el aula (física o virtual) como un contenedor neutral donde se deposita el conocimiento. En contraste, la *Pedagogía del Lugar*, teorizada por autores como David Gruenewald (2003), sostiene que los espacios geográficos y sociales educan tanto o más que los textos escritos. Los lugares portan historias, tensiones de poder, exclusiones y, en el caso del Ecuador, sistemas jurídicos vivos que han sido sistemáticamente invisibilizados por la geografía colonial del poder centralizado en Quito.

La práctica analizada opera como una innovación de ruptura espacial. Al quebrar las “*paredes del aula urbana*”, interroga directamente la desconexión del derecho respecto a los territorios donde se materializa. Gruenewald propone que la pedagogía del lugar debe combinar la *descolonización* (reconocer el daño y las narrativas hegemónicas en un espacio) con la *reinhabitación* (aprender a vivir y cohabitar de maneras que respeten las culturas locales). La inmersión de los operadores de justicia ordinaria en las comunas rurales andinas ejecuta precisamente este doble movimiento, descoloniza el pensamiento del juez al obligarlo a constatar que el monopolio del derecho estatal es una ficción urbana.

La innovación metodológica radica en que el peritaje antropológico – jurídico deja de ser una materia teórica de examen para convertirse en un instrumento de mediación cognitiva en contexto real. El maestrante procesa la información jurídica de manera “erguida” y corpórea: el frío formalismo del silogismo jurídico occidental choca con la afectividad, la oralidad y la inmediatez de la resolución comunitaria, forzando una acomodación y asimilación cognitiva profunda que la lectura de una sentencia en una oficina jamás podría provocar.

Beneficios de la práctica pedagógica analizada

La implementación de este dispositivo pedagógico de ruptura devela beneficios multidimensionales que impactan tanto en el perfil ontológico del operador de justicia como

en la eficacia de las resoluciones de conflictos de competencia entre la justicia ordinaria y la justicia indígena. El primer beneficio cardinal estriba en la metamorfosis de la matriz cognitiva de los maestrantes (jueces y fiscales). La educación jurídica tradicional inculca un sesgo de superioridad eurocéntrica que tiende a patologizar o infantilizar el derecho propio indígena (Ávila, 2019). La inmersión en el territorio, al subvertir los roles tradicionales de autoridad, produce un “*descentramiento epistémico*” (Walsh, 2013).

El contacto directo, corpóreo y dialógico con la asamblea comunitaria faculta al juzgador para transitar desde la tolerancia multicultural superficial que concibe al indígena como un sujeto pasivo de protección hacia el reconocimiento de la alteridad jurídica radical (Yrigoyen, 2011). Los operadores de justicia deconstruyen el prejuicio punitivista occidental y asimilar que las prácticas de sanación ancestral (como el uso del agua, las plantas o el látigo ritual) no constituyen tortura, sino sofisticados mecanismos de restauración del equilibrio cósmico y comunitario (Pacari, 2016).

En el plano estrictamente procesal, el beneficio es disruptivo. Habitualmente, cuando un juez ordinario de Quito se enfrenta a un conflicto de competencias con la justicia indígena, tiende a resolverlo mediante la imposición vertical, amparándose en el desconocimiento o en lecturas restrictivas de la jurisprudencia constitucional (Grijalva, 2017). Esta buena práctica dota a los discentes de herramientas técnicas precisas de la hermenéutica diatópica para identificar “*equivalentes funcionales*” (Santos, 2010).

Un incremento sustancial en la tutela judicial efectiva desde un enfoque intercultural, donde la seguridad jurídica ya no se entiende como la aplicación rígida de la ley monista republicana, sino como la coexistencia armónica y coordinada de los diversos sistemas jurídicos del país (Constitución de la República del Ecuador, 2008; Grijalva, 2018).

Matriz síntesis de beneficios de la práctica

Dimensión de Impacto	Beneficio Concreto Identificado	Sustentación Epistémica
Cognitiva / Ontológica	Quiebre del racismo epistémico e institucional; emergencia de la empatía intercultural corpórea.	Walsh (2013); Ávila (2019)
Técnico-Procesal	Aplicación rigurosa de la declinatoria de competencia basada en equivalentes funcionales.	Santos (2010); Grijalva (2017)
Metodológica	Resignificación del peritaje antropológico como dispositivo dialógico interactivo.	Krotz (2017); Hoekema (2012)
Sistémica / Política	Disminución de la criminalización a autoridades indígenas; pacificación de la frontera interlegal.	Espinosa (2019); Zaffaroni (2021)

Conclusiones

Se concluye que el desplazamiento físico y ontológico de los operadores de justicia ordinaria (jueces, fiscales y abogados en ejercicio) desde el aula urbana en Quito hacia los territorios comunitarios no representa una actividad didáctica complementaria, sino un imperativo epistemológico y metodológico indispensable.

La educación jurídica convencional en el Ecuador reproduce de forma sistemática un monismo exegético que incapacita cognitivamente al juzgador estatal para aprehender racionalidades normativas alternativas. La inmersión comunitaria funciona como un dispositivo de ruptura de la espacialidad colonial del poder que obliga al sujeto cognoscente a despojarse de su inmunidad burocrática estatal.

La práctica analizada demuestra la viabilidad de subvertir el uso tradicional y extractivista del peritaje antropológico en los procesos judiciales. En el derecho penal tradicional, la pericia cultural es reducida a un instrumento técnico – procesal unilateral y estático, donde el antropólogo actúa como mero informante para que un juez resuelva desde su escritorio.

En el marco de la resolución de los complejos conflictos de competencias amparados en el artículo 171 de la Constitución del Ecuador, la hermenéutica diatópica se valida como la única herramienta analítica capaz de impedir el epistemicidio normativo. Las aproximaciones tradicionales pretenden subsumir la justicia ancestral bajo las categorías analíticas coloniales del debido proceso occidental y el punitivismo penal del Estado, lo cual deviene en la invalidación sistemática de las resoluciones comunitarias.

La buena práctica sistematizada demuestra que el entrenamiento en la búsqueda de "*equivalentes funcionales*" permite a jueces y fiscales entender la correspondencia entre la sanación comunitaria y las garantías del debido proceso. Esto optimiza la aplicación de los principios constitucionales de autonomía intercultural y declinatoria de competencia, proveyendo la solvencia dogmática requerida para archivar procesos ordinarios paralelos y pacificar la frontera interlegal.

Se concluye que la superación del conflicto competencial exige el tránsito definitivo desde la "*traducción literal*" hacia un auténtico lenguaje de saberes. La incorporación superficial del lenguaje intercultural en el sistema de justicia ordinaria ha funcionado a menudo como un mecanismo de domesticación del pluralismo jurídico, reduciéndose al bilingüismo en las audiencias o a la inserción de glosarios de términos indígenas en las sentencias estatales.



El dispositivo pedagógico examinado fractura este simulacro al forjar un lenguaje interlegal simétrico que no intenta subsumir la justicia indígena a la lógica ordinaria, ni idealizar acríticamente los sistemas tradicionales.

Referencias bibliográficas

- Ávila Santamaría, R. (2019). La utopía del oprimido: Los derechos de la naturaleza y el pluralismo jurídico en el constitucionalismo ecuatoriano. Ediciones Akal.
- Constitución de la República del Ecuador [Const.]. (2008). Registro Oficial 449 de 20 de octubre de 2008.
- Espinosa, C. (2019). Racismo epistémico y burocracia judicial: Las barreras para la eficacia de la justicia indígena en el Ecuador. *Revista Derecho Estado y Sociedad*, 7(2), 45–68.
- Grijalva, A. (2017). Justicia indígena y Estado plurinacional en el Ecuador. Universidad Andina Simón Bolívar / Corporación Editora Nacional.
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12.
- Hoekema, A. (2012). El peritaje antropológico jurídico como puente entre mundos normativos. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, (43), 89–104.
- Krotz, E. (2017). Antropología jurídica y diálogo intercultural: El papel del perito frente al monismo legal. *Alteridades*, 27(54), 19–31.
- Pacari, N. (2016). Las estructuras normativas originarias y la reconstitución del derecho indígena en el espacio andino. Editorial Abya-Yala.
- Santos, B. de S. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Trilce / Extensión Universitaria Universidad de la República.
- Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo I). Editorial Abya-Yala.
- Wolkmer, A. C. (2018). Pluralismo jurídico: Fundamentos de una nueva cultura del derecho (2.ª ed.). Editorial Madrágora.
- Yrigoyen Fajardo, R. (2011). El horizonte del constitucionalismo pluralista e intercultural en América Latina. *El Otro Derecho*, (43), 13–37.
- Zaffaroni, E. R. (2021). Colonialismo y derecho penal: La pacificación de las fronteras interlegales en América Latina. Ediar.

De la educación virtual tradicional a la educación inteligente: análisis de la incorporación de agentes de inteligencia artificial en plataformas Moodle para el fortalecimiento del aprendizaje universitario en Ecuador.

Edison Gerardo Llerena Medina

La transformación digital ha generado profundas modificaciones en los sistemas educativos a nivel mundial, impulsando nuevas formas de interacción entre estudiantes, docentes y conocimiento. En este escenario, las instituciones de educación superior enfrentan el desafío de adaptar sus modelos pedagógicos a una sociedad caracterizada por la conectividad permanente, la disponibilidad masiva de información y el rápido avance de las tecnologías emergentes. Entre estas tecnologías, la inteligencia artificial (IA) ha adquirido una relevancia creciente debido a su capacidad para automatizar procesos, analizar grandes volúmenes de datos y ofrecer experiencias de aprendizaje más personalizadas. Como resultado, la integración de soluciones basadas en IA se ha convertido en una de las principales tendencias de innovación educativa del siglo XXI (UNESCO, 2023).

En el ámbito universitario, la expansión de los entornos virtuales de aprendizaje ha permitido ampliar las oportunidades de acceso a la educación, especialmente mediante modalidades en línea e híbridas. Sin embargo, esta evolución también ha evidenciado limitaciones relacionadas con el acompañamiento académico, la participación estudiantil y la retroalimentación oportuna. Diversas investigaciones han señalado que muchos estudiantes experimentan dificultades para mantener una interacción constante con sus docentes y compañeros dentro de las plataformas virtuales, situación que puede afectar su motivación, compromiso y rendimiento académico (Garrison, Anderson, & Archer, 2000). En consecuencia, las universidades buscan estrategias innovadoras que permitan fortalecer la experiencia educativa y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos digitales.

En Ecuador, la educación superior ha experimentado un importante proceso de transformación tecnológica durante la última década, fortalecido por la incorporación de plataformas de gestión del aprendizaje como Moodle y por el crecimiento de programas

académicos en modalidad en línea. No obstante, persisten desafíos asociados a la atención personalizada de los estudiantes, particularmente en contextos donde los docentes deben gestionar simultáneamente actividades de docencia, investigación, vinculación y gestión académica. Esta realidad ha motivado la búsqueda de herramientas capaces de complementar la labor docente y proporcionar apoyo continuo a los estudiantes, favoreciendo procesos educativos más flexibles, inclusivos y centrados en las necesidades individuales de aprendizaje.

En este contexto surge la incorporación de agentes inteligentes basados en inteligencia artificial como una práctica innovadora con potencial para transformar los procesos de acompañamiento académico en los entornos virtuales universitarios. Estos sistemas pueden ofrecer orientación inmediata, responder consultas frecuentes, recomendar recursos educativos y proporcionar retroalimentación personalizada de manera continua. El presente artículo analiza la implementación de agentes de inteligencia artificial integrados en plataformas Moodle como una práctica de innovación educativa orientada al fortalecimiento del aprendizaje universitario en Ecuador, examinando sus fundamentos teóricos, sus beneficios potenciales y su contribución a la construcción de modelos educativos más inteligentes, interactivos y adaptados a las demandas de la educación superior contemporánea.

Contexto de la educación superior ecuatoriana

La educación superior ecuatoriana atraviesa un proceso de transformación impulsado por la digitalización de los servicios educativos, la ampliación de la cobertura académica y la incorporación progresiva de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Durante la última década, las instituciones de educación superior han fortalecido sus capacidades tecnológicas mediante la implementación de plataformas virtuales, recursos educativos digitales y modalidades de estudio en línea e híbridas. Estas iniciativas responden a la necesidad de garantizar una educación más flexible, accesible y alineada con las demandas de una sociedad caracterizada por el constante avance tecnológico y la generación acelerada de conocimiento (Consejo de Educación Superior [CES], 2022).

Uno de los cambios más significativos se ha producido en la consolidación de los entornos virtuales de aprendizaje como espacios fundamentales para la gestión académica. Plataformas como Moodle se han convertido en herramientas estratégicas para la

distribución de contenidos, la comunicación entre docentes y estudiantes, el desarrollo de actividades colaborativas y la evaluación del aprendizaje. No obstante, la expansión de estos entornos también ha puesto en evidencia desafíos relacionados con la participación activa de los estudiantes, el acompañamiento académico permanente y la necesidad de ofrecer experiencias de aprendizaje más personalizadas. Estas dificultades son especialmente relevantes en programas de educación en línea, donde gran parte de la interacción educativa ocurre a través de medios digitales.

Paralelamente, las universidades ecuatorianas enfrentan el desafío de fortalecer la calidad educativa en un contexto de creciente complejidad institucional. Los docentes universitarios deben asumir múltiples responsabilidades asociadas a la docencia, la investigación, la vinculación con la sociedad y la gestión académica, situación que puede limitar el tiempo disponible para brindar seguimiento individualizado a los estudiantes. Esta realidad ha motivado la búsqueda de estrategias innovadoras que permitan optimizar los procesos de apoyo académico, mejorar la comunicación dentro de las aulas virtuales y promover mayores niveles de participación estudiantil. En este escenario, las tecnologías emergentes comienzan a ser consideradas herramientas clave para complementar las funciones tradicionales de enseñanza y acompañamiento.

Dentro de este proceso de transformación, la inteligencia artificial se posiciona como una de las innovaciones con mayor potencial para fortalecer la educación superior ecuatoriana. Organismos internacionales como la UNESCO (2023) señalan que la IA puede contribuir significativamente a la personalización del aprendizaje, la automatización de tareas académicas y la mejora de la experiencia educativa. En consecuencia, la incorporación de agentes inteligentes en plataformas virtuales representa una oportunidad para responder a necesidades concretas del contexto universitario ecuatoriano, particularmente en lo relacionado con la orientación permanente de los estudiantes, la retroalimentación inmediata y la construcción de entornos de aprendizaje más interactivos, inclusivos y centrados en el estudiante.

Descripción de la práctica educativa: uso de agentes de inteligencia artificial en Moodle

La práctica educativa analizada consiste en la integración de agentes inteligentes basados en inteligencia artificial dentro de la plataforma Moodle como estrategia de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. Estos agentes funcionan como



asistentes virtuales capaces de interactuar con los estudiantes mediante lenguaje natural, ofreciendo orientación académica, resolviendo consultas frecuentes y proporcionando información relacionada con contenidos, actividades, cronogramas y recursos de aprendizaje. Su implementación responde a la necesidad de fortalecer el acompañamiento académico en entornos virtuales, donde la comunicación permanente entre docentes y estudiantes suele verse limitada por factores de tiempo, disponibilidad y carga laboral.

Desde una perspectiva pedagógica, los agentes de IA se incorporan como herramientas complementarias destinadas a favorecer la autonomía del estudiante y promover una experiencia de aprendizaje más personalizada. A través del análisis de las interacciones realizadas dentro del aula virtual, estos sistemas pueden identificar necesidades específicas de apoyo, recomendar materiales de estudio y orientar a los estudiantes en la planificación de sus actividades académicas. De esta manera, se facilita una atención más inmediata y adaptada a las características individuales de cada usuario, fortaleciendo el compromiso con el aprendizaje y la participación activa dentro de los cursos virtuales (Holmes et al., 2022).

Asimismo, la práctica contempla la utilización de los agentes inteligentes para proporcionar retroalimentación automatizada sobre determinadas actividades de aprendizaje. Esta funcionalidad permite que los estudiantes reciban respuestas oportunas sobre dudas conceptuales, procedimientos académicos o requerimientos de las tareas asignadas, reduciendo los tiempos de espera que frecuentemente se presentan en los entornos virtuales. Según la UNESCO (2023), uno de los principales aportes de la inteligencia artificial en educación radica precisamente en su capacidad para ofrecer apoyo continuo y personalizado, contribuyendo a mejorar la calidad de las experiencias formativas y favoreciendo procesos de aprendizaje más eficientes.

Adicionalmente, los agentes de IA pueden integrarse con herramientas de analítica del aprendizaje para monitorear patrones de participación, identificar posibles riesgos de rezago académico y generar alertas tempranas tanto para estudiantes como para docentes. Esta capacidad permite desarrollar acciones preventivas orientadas a fortalecer la permanencia estudiantil y mejorar los resultados de aprendizaje. En consecuencia, la incorporación de agentes inteligentes en Moodle constituye una práctica educativa innovadora que trasciende el uso tradicional de las plataformas virtuales, transformándolas

en entornos de aprendizaje inteligentes capaces de brindar acompañamiento permanente, retroalimentación inmediata y apoyo personalizado a la comunidad universitaria.

Relación de la práctica descrita con los enfoques y teorías de innovación educativa

La implementación de agentes de inteligencia artificial en plataformas Moodle puede analizarse desde la teoría de la Difusión de Innovaciones propuesta por Rogers (2003), la cual explica cómo las nuevas ideas, tecnologías o prácticas son adoptadas progresivamente por los miembros de una organización o sistema social. Según este autor, la aceptación de una innovación depende de factores como su ventaja relativa, compatibilidad, complejidad, posibilidad de experimentación y observabilidad de resultados. En el contexto universitario ecuatoriano, los agentes de IA representan una innovación que ofrece ventajas evidentes respecto a los modelos tradicionales de acompañamiento académico, al proporcionar atención inmediata, retroalimentación continua y apoyo personalizado. Estas características favorecen su adopción progresiva por parte de docentes y estudiantes, especialmente en instituciones comprometidas con la transformación digital de sus procesos educativos.

Asimismo, esta práctica educativa se relaciona con la teoría del cambio educativo desarrollada por Fullan (2007), quien sostiene que la innovación no se limita a la incorporación de nuevas herramientas o recursos tecnológicos, sino que implica una transformación profunda de las prácticas pedagógicas, las relaciones institucionales y la cultura organizacional. Desde esta perspectiva, la incorporación de agentes inteligentes en Moodle constituye un proceso de cambio educativo porque modifica la manera en que se desarrolla la interacción entre docentes, estudiantes y contenidos académicos. La tecnología deja de ser un simple recurso de apoyo para convertirse en un elemento que contribuye activamente al aprendizaje, favoreciendo procesos más dinámicos, personalizados y centrados en el estudiante.

De igual manera, la propuesta se vincula con los planteamientos de la UNESCO sobre transformación digital educativa. Este organismo internacional ha destacado que las tecnologías emergentes, incluida la inteligencia artificial, poseen el potencial de ampliar el acceso al conocimiento, fortalecer la inclusión educativa y mejorar la calidad de los procesos formativos cuando son utilizadas de manera ética y responsable (UNESCO, 2023). En este marco, los agentes de IA integrados en Moodle pueden contribuir a reducir

barreras de acceso a la información, proporcionar apoyo académico permanente y favorecer una mayor equidad en las oportunidades de aprendizaje, especialmente en modalidades de educación virtual y a distancia.

Finalmente, la práctica analizada refleja una visión contemporánea de la innovación educativa basada en la convergencia entre pedagogía y tecnología. La incorporación de agentes inteligentes no persigue únicamente la automatización de tareas, sino la creación de entornos de aprendizaje más adaptativos, interactivos y orientados a las necesidades reales de los estudiantes. Desde las perspectivas de Rogers, Fullan y la UNESCO, esta innovación representa una transformación significativa en la forma de concebir el acompañamiento académico universitario, evidenciando cómo las tecnologías emergentes pueden contribuir al fortalecimiento de la calidad educativa y a la construcción de modelos de aprendizaje acordes con los desafíos de la sociedad digital.

Beneficios observados de la incorporación de agentes de inteligencia artificial en Moodle

Uno de los principales beneficios observados en la implementación de agentes de inteligencia artificial en plataformas Moodle es la personalización del aprendizaje. A diferencia de los modelos tradicionales de enseñanza, donde todos los estudiantes reciben el mismo tipo de orientación y apoyo, los agentes inteligentes tienen la capacidad de adaptar sus respuestas y recomendaciones a las necesidades particulares de cada usuario. Mediante el análisis de patrones de navegación, desempeño académico y participación en actividades virtuales, estos sistemas pueden sugerir recursos específicos, reforzar contenidos que presentan mayores dificultades y orientar el proceso de aprendizaje de manera individualizada. Esta capacidad de adaptación favorece experiencias educativas más significativas y centradas en el estudiante, contribuyendo al desarrollo de una formación más flexible y efectiva (Holmes et al., 2022).

Otro beneficio relevante corresponde al fortalecimiento de la participación estudiantil dentro de los entornos virtuales de aprendizaje. Diversos estudios han señalado que uno de los principales desafíos de la educación en línea es mantener el compromiso y la interacción de los estudiantes con las actividades académicas. La presencia de agentes inteligentes disponibles de forma permanente genera mayores oportunidades de interacción, facilita la resolución inmediata de inquietudes y promueve una participación más activa en el aula virtual. Además, al proporcionar orientación constante y acompañamiento académico, estos

sistemas contribuyen a disminuir la sensación de aislamiento que frecuentemente experimentan los estudiantes en modalidades virtuales, favoreciendo su integración al proceso formativo.

La retroalimentación inmediata constituye otro de los aportes más significativos de esta innovación educativa. Tradicionalmente, los estudiantes deben esperar horas o incluso días para recibir respuestas a sus consultas o comentarios sobre sus actividades académicas. Con la incorporación de agentes de inteligencia artificial, es posible ofrecer respuestas automáticas y orientaciones preliminares en tiempo real, permitiendo que los estudiantes corrijan errores, aclaren conceptos y continúen avanzando en su aprendizaje sin interrupciones prolongadas. Hattie y Timperley (2007) sostienen que la retroalimentación oportuna es uno de los factores con mayor impacto en el aprendizaje, ya que favorece la autorregulación, fortalece la motivación y mejora el rendimiento académico.

Finalmente, la utilización de agentes inteligentes contribuye a la reducción de la carga operativa del docente, particularmente en aquellas actividades relacionadas con consultas repetitivas, orientación administrativa y atención básica de estudiantes. En contextos universitarios donde los profesores deben combinar funciones de docencia, investigación, vinculación y gestión académica, esta tecnología permite optimizar el tiempo disponible y concentrar los esfuerzos en tareas pedagógicas de mayor complejidad, tales como la tutoría especializada, el diseño de experiencias de aprendizaje y la evaluación formativa. En consecuencia, los agentes de IA no sustituyen el rol del docente, sino que actúan como herramientas de apoyo que fortalecen la eficiencia de los procesos educativos y contribuyen a mejorar la calidad del acompañamiento académico en los entornos virtuales de aprendizaje.

Desafíos para la implementación de agentes de inteligencia artificial en la educación superior

A pesar de los beneficios asociados al uso de agentes de inteligencia artificial en los entornos virtuales de aprendizaje, su implementación plantea importantes desafíos éticos que deben ser abordados de manera responsable por las instituciones de educación superior. Uno de los principales retos consiste en garantizar que las decisiones y recomendaciones generadas por estos sistemas sean transparentes, equitativas y libres de sesgos que puedan afectar la experiencia educativa de determinados grupos de estudiantes. La UNESCO (2023) advierte que el uso de inteligencia artificial en educación

debe estar orientado por principios éticos que promuevan la inclusión, la diversidad y el respeto por los derechos humanos. En este sentido, resulta indispensable establecer políticas institucionales claras que regulen el uso de estas tecnologías y aseguren que su aplicación contribuya al fortalecimiento del aprendizaje sin sustituir el juicio profesional y pedagógico de los docentes.

Otro desafío relevante se relaciona con la privacidad y protección de los datos personales de los estudiantes. Los agentes inteligentes requieren recopilar y analizar información sobre el comportamiento académico, las interacciones en el aula virtual y los patrones de aprendizaje para ofrecer recomendaciones personalizadas. Sin embargo, este proceso implica riesgos asociados al manejo, almacenamiento y utilización de grandes volúmenes de datos educativos. La protección de la información personal debe constituir una prioridad institucional, garantizando mecanismos de seguridad adecuados, consentimiento informado y cumplimiento de las normativas nacionales e internacionales relacionadas con la gestión ética de los datos. La confianza de los estudiantes en estas herramientas dependerá en gran medida de la transparencia con que las universidades administren la información generada por los sistemas inteligentes.

Finalmente, la capacitación docente representa uno de los factores críticos para el éxito de cualquier iniciativa de innovación basada en inteligencia artificial. La incorporación de agentes inteligentes no solo requiere infraestructura tecnológica, sino también el desarrollo de competencias digitales que permitan a los docentes comprender el funcionamiento de estas herramientas, interpretar adecuadamente la información generada y utilizarlas de manera pedagógicamente pertinente. Fullan (2007) señala que los procesos de innovación educativa solo producen cambios significativos cuando van acompañados de estrategias de formación y desarrollo profesional continuo. Por ello, las universidades ecuatorianas deben promover programas permanentes de capacitación que fortalezcan las competencias digitales de sus docentes y favorezcan una integración efectiva de la inteligencia artificial en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones

La incorporación de agentes de inteligencia artificial en plataformas Moodle representa una innovación educativa con un elevado potencial para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior ecuatoriana. Su capacidad para proporcionar acompañamiento académico continuo, orientación personalizada y retroalimentación

inmediata permite responder a algunas de las principales necesidades identificadas en los entornos virtuales de aprendizaje, especialmente aquellas relacionadas con la participación estudiantil, la atención individualizada y el fortalecimiento de la experiencia educativa. En consecuencia, esta tecnología se perfila como una alternativa viable para complementar las estrategias pedagógicas implementadas en las modalidades presencial, híbrida y en línea.

El análisis realizado evidencia que la integración de agentes inteligentes encuentra sustento en importantes marcos teóricos de innovación educativa, particularmente en la teoría de la Difusión de Innovaciones de Rogers, la teoría del Cambio Educativo de Fullan y los planteamientos de la UNESCO sobre transformación digital. Desde estas perspectivas, la inteligencia artificial no constituye únicamente una herramienta tecnológica, sino un elemento capaz de promover cambios significativos en la organización de los procesos educativos, favoreciendo modelos de aprendizaje más flexibles, personalizados e interactivos. Esta relación teórica fortalece la pertinencia de la propuesta y demuestra su coherencia con las tendencias contemporáneas de innovación en educación superior.

Asimismo, los beneficios potenciales asociados a esta práctica educativa incluyen una mayor personalización del aprendizaje, el incremento de la participación estudiantil, la disponibilidad de retroalimentación oportuna y la optimización del tiempo docente. Sin embargo, estos avances deben ir acompañados de una adecuada gestión de los desafíos relacionados con la ética, la privacidad de los datos y la capacitación permanente del profesorado. La implementación exitosa de agentes inteligentes exige que las instituciones de educación superior desarrollen políticas claras, mecanismos de protección de la información y programas de formación que permitan un uso responsable y pedagógicamente fundamentado de la inteligencia artificial.

Finalmente, puede concluirse que la incorporación de agentes de inteligencia artificial en Moodle constituye una oportunidad estratégica para fortalecer los procesos de transformación digital en las universidades ecuatorianas. Más allá de la automatización de tareas, esta innovación tiene el potencial de contribuir a la construcción de entornos de aprendizaje inteligentes, inclusivos y centrados en el estudiante, capaces de responder a las demandas de la sociedad del conocimiento. Su adecuada implementación podría convertirse en un factor clave para mejorar la calidad educativa, promover la permanencia estudiantil y consolidar modelos de educación superior más eficientes, accesibles y sostenibles en el contexto ecuatoriano.

Referencias bibliográficas

- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Consejo de Educación Superior (CES). (2022). Reglamento de Régimen Académico. CES.
- UNESCO. (2023). Guidance for Generative AI in Education and Research. UNESCO.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Center for Curriculum Redesign.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como eje de transformación pedagógica en 10° año de EGB en La Salle Conocoto.

Evelyn Carolina Castillo Viera

La transformación actual de los modelos pedagógicos busca superar las limitaciones de la enseñanza tradicional e industrial para responder a una sociedad dinámica que exige competencias reales. En este escenario, la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el décimo año de Educación General Básica (EGB) se convierte en el eje central del currículo, y no en una simple actividad complementaria. Mediante esta metodología estratégica, los estudiantes abandonan su rol como receptores pasivos y memorizadores para transformarse en los protagonistas autónomos de su propio aprendizaje, involucrándose directamente en la investigación, la toma de decisiones y la resolución de problemas de la vida cotidiana.

El gran reto que la sociedad occidental le plantea a la institución escolar es que eduque a la infancia, a los adolescentes y a los adultos para vivir y convivir con las nuevas formas de acceder al conocimiento y comunicarse, de las cuales emergen dinámicas culturales y relacionales propias de una sociedad caracterizada por el dinamismo, el cambio y la incertidumbre. La sociedad actual está en constante transformación, y de ello no hay duda, pero no así el funcionamiento de la escuela, que sigue siendo heredera de las formas de hacer de una sociedad industrial que, poco o nada tiene en común con las demandas de la sociedad de la información. La sociedad actual demanda ciudadanos y ciudadanas competentes para crear sobre su experiencia, lo que deja atrás la acumulación de conocimiento académico sin una aplicación práctica en la vida. La escuela ya no está para transmitir conocimientos sino para construirlos entre todos los que conforman la comunidad escolar. Por ello, la escuela y, en especial, su profesorado, ha pasado a ocupar un papel subsidiario en el terreno de la transmisión de la información, en tanto que son otros medios quienes están asumiendo esta función fuera de los muros de la institución educativa. El aprendizaje depende, hoy, cada vez menos de lo que ocurre en el aula y más de la correlación entre lo que sucede en ésta y lo que acontece en el entorno. Bajo este panorama no nos ha de extrañar que el profesorado adquiera, cada vez más, el papel de facilitador del diálogo entre los participantes, el de guía de los aprendizajes y mediador en la construcción y reconstrucción del

conocimiento, asumiendo un papel destacado como intelectual que propicia la transformación.
(Barragán Quito et al., 2026)

Este enfoque pedagógico exige una profunda reconfiguración de los roles tradicionales y una vinculación directa entre la teoría y la práctica dentro del aula. Por un lado, el docente deja de ser la fuente única de información para convertirse en un guía, mediador y facilitador que gestiona la incertidumbre y adapta la planificación al ritmo del trabajo colaborativo. Por otro lado, la brecha histórica entre la investigación educativa y la realidad escolar se reduce al transformar el aula en un laboratorio de investigación-acción, donde los procesos didácticos se evalúan de forma constante para asegurar aprendizajes significativos que trasciendan los muros de la institución.

Descripción de la práctica educativa

La práctica educativa analizada se centra en la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), una metodología activa que busca transformar la enseñanza tradicional en el 10° Año de Educación General Básica (EGB) de la Unidad Educativa Particular La Salle de Conocoto. En esta institución, el ABP no se aplica de forma aislada, sino que se integra con la *Pedagogía Interestructurante* propia del carisma lasallista, situando al estudiante como el centro del proceso de aprendizaje.

La práctica pedagógica analizada se fundamenta en el "Gran Proyecto Nodo", una propuesta interdisciplinar que aborda problemas reales del entorno mediante tres dimensiones esenciales: la cognitiva (saber), la praxitiva (saber hacer) y la afectiva-espiritual (ser) vinculada al cuidado comunitario. Dentro de esta dinámica de trabajo, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se consolida como el eje principal del currículo, promoviendo la autonomía del estudiante en tareas de diseño, planificación y toma de decisiones. Esta metodología fomenta de manera directa el desarrollo de competencias clave para el siglo XXI, tales como el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas complejos.

El ABP es una metodología activa y centrada en el alumno que se basa en principios constructivistas (Kokotsaki et al., 2016) y repercute positivamente en la motivación del mismo (Blumenfeld et al., 1991; Markham et al., 2003; Wurdinger et al., 2007). Además, está pensado como una estructura básica en la construcción de los contenidos escolares, es decir, no es una actividad para enriquecer la forma de dar clase, sino el trabajo principal de una o varias asignaturas (Markham et

al., 2003). A diferencia de la metodología clásica, el ABP parte de una pregunta concreta a la que el alumnado trata de dar respuesta mediante la construcción de un proyecto. (Sánchez, s. f.)

Esta transformación metodológica redefine por completo los roles de los actores educativos y el sistema de evaluación tradicional. El estudiante asume el papel de investigador activo responsable de su aprendizaje, mientras que el docente transita de transmisor de contenidos a un facilitador y guía encargado de modelar procesos y ofrecer retroalimentación constante. Finalmente, la práctica culmina con la creación de un producto auténtico expuesto ante una audiencia, respaldado por una evaluación formativa y procesual que utiliza herramientas como rúbricas, portafolios y autoevaluación para regular de manera continua el crecimiento del alumnado.

Relación de la práctica descrita con los enfoques y teorías de innovación educativa

La práctica del *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)* en el décimo año de EGB de La Salle Conocoto se fundamenta en el constructivismo y la pedagogía activa. Bajo estos enfoques, el aprendizaje se concibe como una construcción mental que conecta los conocimientos previos con los nuevos mediante el aprendizaje por descubrimiento. Inspirada en referentes como Kilpatrick y Dewey, la metodología fomenta procesos de investigación vinculados a las necesidades vitales del alumnado, otorgándole un protagonismo absoluto en el que deja de ser un receptor pasivo para convertirse en el centro del proceso, capaz de edificar su propio saber mediante la interacción directa con la realidad.

Asimismo, esta propuesta se integra de forma orgánica con la pedagogía interestructurante y el enfoque Lasallista, estableciendo una relación dialógica que equilibra con precisión los roles del docente y del estudiante. Esta sinergia busca una formación integral que sintetiza el conocimiento científico (saber), la acción técnica (saber hacer) y los valores espirituales (ser). Al alinearse con la encíclica *Laudato si'*, la innovación educativa trasciende lo estrictamente académico para promover una trascendencia social, orientada a formar ciudadanos críticos y fuertemente comprometidos con el desarrollo sostenible y el cuidado de la "Casa Común".

Por otra parte, la implementación del "*Gran Proyecto Nudo*" responde firmemente a la teoría del aprendizaje basado en competencias, priorizando la aplicación práctica de los saberes sobre la acumulación memorística tradicional. A través de este modelo, los estudiantes desarrollan de manera natural habilidades clave del siglo XXI como el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas complejos y la alfabetización digital. La transferibilidad de estas destrezas resulta fundamental para que el alumnado adquiera las herramientas necesarias para vivir, convivir y adaptarse con éxito a una sociedad moderna caracterizada por el dinamismo y la incertidumbre.

Beneficios de la práctica analizada

La implementación del *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)* en el décimo año de EGB de La Salle Conocoto genera un impacto académico y cognitivo profundo que supera los métodos tradicionales de enseñanza. Esta metodología asegura una mejor retención del conocimiento a largo plazo y una comprensión más profunda mediante la contextualización del saber, permitiendo que el estudiante descubra el propósito real de sus destrezas al aplicarlas en su entorno inmediato. Como consecuencia directa, la evidencia científica demuestra que este enfoque contribuye significativamente a la mejora general de las calificaciones y del rendimiento escolar general del alumnado.

A nivel de desarrollo personal, la práctica fomenta las habilidades del siglo XXI y los beneficios emocionales vinculados a la autonomía estudiantil. Por un lado, obliga a los alumnos a potenciar el pensamiento crítico, la resolución de problemas reales, el trabajo colaborativo y la alfabetización digital, transformando la tecnología en una herramienta de producción intelectual. Por otro lado, eleva de forma notable la motivación intrínseca al hacer que los estudiantes se sientan dueños de sus proyectos, incrementando su responsabilidad en la toma de decisiones y reduciendo sustancialmente los niveles de estrés en comparación con las evaluaciones tradicionales.

Finalmente, esta estrategia educativa proyecta un fuerte impacto institucional y social que funciona como un andamiaje metodológico clave para el futuro de los estudiantes. El proceso entrena de manera sistemática al alumnado en técnicas esenciales como la investigación rigurosa, el uso correcto de la citación y la defensa oral de sus propuestas. El desarrollo estructurado de estas competencias vitales no solo optimiza su desempeño escolar actual, sino que los prepara de forma integral para afrontar con éxito las exigencias y desafíos del Bachillerato y niveles superiores.

Conclusiones

- Fusión de excelencia y carisma: La implementación del ABP en La Salle Conocoto trasciende la mera obtención de una calificación, logrando integrar la excelencia académica con el carisma lasallista. Esta práctica permite formar "buenos cristianos y honestos ciudadanos" que son críticos, conscientes y están comprometidos con el desarrollo sostenible y el cuidado de la "Casa Común".
- El estudiante como protagonista activo: El ABP se consolida como el "plato principal" del currículo y no como una actividad secundaria, desplazando la instrucción tradicional para situar al alumno como el centro del proceso. Esto potencia el desarrollo de habilidades del siglo XXI, tales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas complejos, la autonomía y la alfabetización digital.
- Eficacia de la interdisciplinariedad: La creación de un "Gran Proyecto Nodo" demuestra que la articulación de diversas asignaturas permite una comprensión profunda y global de los contenidos. Al vincular el conocimiento científico con aplicaciones prácticas en el entorno inmediato (como el Valle de los Chillos), el aprendizaje se vuelve tangible y significativo para el estudiante.
- Necesidad de un cambio en la cultura evaluativa: Uno de los pilares del éxito del ABP es la transición de pruebas memorísticas hacia una evaluación formativa y procesual basada en rúbricas, bitácoras y portafolios. La retroalimentación continua es determinante para maximizar los beneficios pedagógicos y permitir que el alumno regule su propio aprendizaje.
- Desafíos docentes e institucionales: La transformación pedagógica exige que el profesorado asuma un nuevo rol de facilitador y guía, lo que conlleva retos en la gestión de la incertidumbre y la necesidad de espacios de planificación común. El respaldo institucional es clave para proveer formación pedagógica especializada y garantizar que la carga de trabajo docente sea sostenible.
- Andamiaje para el futuro académico: El ABP en el 10° año de EGB funciona como un puente metodológico indispensable hacia el Bachillerato. Al entrenar a los estudiantes en técnicas de investigación, citación y defensa oral, la institución asegura una transición exitosa hacia niveles de mayor complejidad académica.

Referencias bibliográficas

- Barragán Quito, F. A., Escobar Díaz, A. B., & Pichucho Cacuango, R. P. (2026). Aprendizaje basado en proyectos como estrategias didácticas en la educación superior. *Prometeo Conocimiento Científico*, 6(1), e109. <https://doi.org/10.55204/pcc.v6i1.e109>
- Botella Nicolás, A. M., & Ramos Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos: Una revisión bibliográfica. *Perfiles Educativos*, 41(163), 127-141
- Rekalde Rodríguez, I., & García Vílchez, J. (2015). El aprendizaje basado en proyectos: un constante desafío. *Innovación Educativa*, (25), 219-234,.
- Sánchez, J. M. (s. f.). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidad Pedagógica*. <https://actualidadpedagogica.com/que-din-los-estudios-sobre-el-aprendizaje-basado-en-proyectos>

Aprendizaje colaborativo entre pares en la educación musical universitaria: una práctica innovadora para el desarrollo de competencias profesionales.

José Daniel Toledo Cajiao

La educación musical universitaria se caracteriza por el énfasis en el desarrollo artístico, la práctica interpretativa y la preparación profesional. En muchas instituciones de educación superior, el aprendizaje se produce tradicionalmente mediante una enseñanza personalizada e individual, en la que los estudiantes reciben orientación de docentes expertos durante clases privadas, ensayos de grupos o bandas y actividades en el aula. Este modelo ha demostrado ser bueno para desarrollar habilidades técnicas y artísticas, pero puede limitar las oportunidades de que los estudiantes aprendan unos de otros de manera estructurada e intencional.

En la Facultad de Música de la Universidad San Francisco de Quito (USFQ) que es el lugar en el que yo trabajo, los estudiantes participan regularmente en ensambles, conciertos, proyectos de grabación, clases magistrales y experiencias artísticas colaborativas. Estas actividades fomentan naturalmente la interacción entre los estudiantes; sin embargo, muchas de estas interacciones se producen de forma informal y no siempre se integran en una estrategia educativa estructurada.

La música contemporánea exige colaboración. Los músicos trabajan habitualmente en grupos, orquestas, sesiones de grabación, producciones, festivales y proyectos artísticos interdisciplinarios. El éxito en estos entornos depende no solo de la destreza técnica, sino también de la comunicación, el trabajo en equipo, el liderazgo, la adaptación y la capacidad de ofrecer y recibir retroalimentación constructiva.

Para responder a esta necesidad, se ha desarrollado una iniciativa de aprendizaje colaborativo entre pares en el marco de cursos de interpretación musical. Esta práctica busca crear oportunidades estructuradas para que los estudiantes se apoyen mutuamente mediante sesiones de tutoría guiada, actividades de práctica colaborativa, procesos de coevaluación y ejercicios de aprendizaje reflexivo. El presente artículo analiza la

implementación de esta práctica y examina su relación con las teorías y enfoques contemporáneos de la innovación educativa.

Descripción de la práctica educativa

La práctica educativa consiste en implementar actividades estructuradas de aprendizaje entre pares a lo largo de un semestre en cursos de música de nivel universitario.

Los estudiantes se organizan en grupos colaborativos según su experiencia musical, sus habilidades técnicas y sus objetivos de aprendizaje. A lo largo del semestre, se incorporan a la estructura del curso sesiones programadas de aprendizaje entre pares. Durante estas sesiones, los estudiantes trabajan conjuntamente en objetivos previamente establecidos por el profesorado.

Las actividades incluyen:

- Sesiones de práctica instrumental.
- Preparación y análisis del repertorio.
- Ejercicios de improvisación.
- Desarrollo de la técnica.
- Orientación para la interpretación.
- Actividades grupales de resolución de problemas musicales.
- Foros sobre interpretación musical.

Los profesores supervisan el proceso y establecen expectativas claras y criterios de evaluación. Su rol cambia: dejan de ser la única fuente de conocimiento para actuar como facilitadores que guían el aprendizaje, supervisan el progreso y están pendientes de que las interacciones entre compañeros sean constructivas y significativas.

Los estudiantes llevan registros de aprendizaje reflexivo donde documentan las habilidades recién adquiridas, desafíos encontrados, estrategias implementadas y las soluciones desarrolladas a lo largo del proceso colaborativo. Estas reflexiones se integran en el sistema de evaluación.

Los estudiantes participan en actividades de coevaluación utilizando rúbricas diseñadas por los profesores. Mediante estos ejercicios, ofrecen retroalimentación constructiva sobre la preparación, la ejecución musical, la comunicación y la interpretación artística. Este proceso promueve el pensamiento crítico y la responsabilidad compartida en el aprendizaje.



Figura 1. Ciclo estructurado de aprendizaje entre pares implementado en cursos universitarios de música. El modelo fomenta la mejora continua mediante la práctica colaborativa, la reflexión y la retroalimentación.

Dimensión	Aprendizaje tradicional centrado en el profesor	Aprendizaje colaborativo entre pares
Fuente principal de conocimiento.	Profesor.	Profesor y compañeros.
Rol del estudiante.	Receptor de información.	Participante activo y colaborador.
Proceso de retroalimentación.	Principalmente dirigido por el profesor.	Compartido entre profesores y compañeros.
Entorno de aprendizaje.	Individualizado.	Colaborativo.
Evaluación.	Evaluación docente.	Evaluación docente y coevaluación.
Desarrollo de habilidades profesionales.	Limitado.	Fuerte énfasis en comunicación, liderazgo y trabajo en equipo.
Oportunidades de reflexión.	Ocasionales.	Estructuradas y continuas.
Preparación profesional.	Moderada.	Alta.
Autonomía del estudiante.	Moderada.	Alta.
Construcción de comunidad.	Limitada.	Sólida y fortalecida.

Tabla 1, Comparación de las características entre la enseñanza tradicional centrada en el profesor y el aprendizaje colaborativo entre pares en la educación musical universitaria.

Relación con las teorías y enfoques de la innovación educativa

Constructivismo social

Uno de los principales fundamentos que sustentan el aprendizaje colaborativo entre pares es el constructivismo social. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje se produce a través de la interacción social y la colaboración. Los estudiantes construyen el conocimiento mediante el diálogo, la observación y las experiencias compartidas. Las actividades estructuradas de aprendizaje entre pares descritas en esta práctica generan oportunidades para que los estudiantes aprendan dentro de su *Zona de Desarrollo Próximo*, donde el apoyo de sus compañeros contribuye a la adquisición de habilidades y a la comprensión.

Aprendizaje colaborativo

La teoría del aprendizaje colaborativo destaca que el conocimiento se construye activamente mediante la interacción entre los estudiantes (Johnson & Johnson, 2009). En lugar de actuar como receptores pasivos de información, los estudiantes se convierten en participantes activos del proceso educativo. Las sesiones colaborativas implementadas en

esta iniciativa reflejan este enfoque al fomentar que los estudiantes aporten conocimientos, resuelvan problemas colectivamente y se apoyen mutuamente en su aprendizaje.

Aprendizaje experiencial

El modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984) propone que el aprendizaje eficaz se produce a través de un ciclo que comprende la experiencia concreta, la reflexión, la conceptualización y la experimentación. La interpretación musical se presta naturalmente al aprendizaje experiencial, ya que los estudiantes aprenden haciendo. La incorporación de sesiones de aprendizaje entre pares, diarios de reflexión y actividades de retroalimentación refuerza todas las etapas del ciclo de aprendizaje de Kolb.

Evaluación auténtica

La evaluación auténtica se centra en valorar el desempeño de los estudiantes mediante tareas que se asemejan a situaciones profesionales del mundo real (Wiggins, 1998). Los músicos profesionales colaboran constantemente, intercambian retroalimentación y practican la autorreflexión. En consecuencia, la evaluación entre pares y las actividades de aprendizaje colaborativo ofrecen oportunidades auténticas para evaluar competencias que van más allá de las habilidades técnicas musicales.

Aprendizaje centrado en el estudiante

La práctica también se alinea con los enfoques de aprendizaje centrados en el estudiante, los cuales sitúan a los alumnos como agentes activos en la construcción del conocimiento. En lugar de depender exclusivamente de la retroalimentación del instructor, los estudiantes desarrollan una mayor autonomía y responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje, al tiempo que contribuyen al crecimiento de sus compañeros.

Beneficios de la práctica

La implementación del aprendizaje colaborativo entre pares genera beneficios en múltiples dimensiones de la educación musical universitaria.

Mejora del aprendizaje musical

Los estudiantes se benefician de mayores oportunidades para practicar, debatir ideas y recibir retroalimentación. La exposición a diferentes perspectivas amplía la comprensión musical y fomenta la resolución creativa de problemas.

Mayor motivación y compromiso

Los entornos de aprendizaje colaborativo suelen promover niveles más altos de motivación y participación. Los estudiantes se involucran más activamente en el proceso de aprendizaje y desarrollan un mayor sentido de apropiación sobre sus expectativas educativas.

Desarrollo de competencias profesionales

La práctica contribuye significativamente al desarrollo de habilidades esenciales en entornos musicales profesionales, tales como:

- Comunicación.
- Trabajo en equipo.
- Liderazgo.
- Adaptabilidad.
- Retroalimentación constructiva.
- Resolución de conflictos.
- Responsabilidad profesional.

Estas competencias son cada vez más valoradas en las industrias artísticas y creativas contemporáneas.

Fomento de la práctica reflexiva

El uso de cuadernos de reflexión anima a los estudiantes a analizar sus procesos de aprendizaje, identificar áreas de mejora y desarrollar estrategias para un crecimiento continuo.

La práctica reflexiva se reconoce como un componente clave del aprendizaje a lo largo de la vida y del desarrollo profesional.

Fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje

La colaboración estructurada fomenta relaciones interpersonales más sólidas entre los estudiantes y crea un entorno educativo de apoyo. Un mayor sentido de comunidad puede influir positivamente en el bienestar, la perseverancia y el éxito académico de los estudiantes.

Preparación para la práctica profesional

Dado que los músicos profesionales trabajan frecuentemente en entornos colaborativos, las actividades de aprendizaje entre pares ofrecen una preparación realista para sus futuras carreras. Los estudiantes adquieren experiencia en habilidades que reflejan los entornos artísticos profesionales, lo que hace más efectiva la transición de la universidad a la práctica profesional.

Conclusiones

El aprendizaje colaborativo entre pares representa una práctica educativa que responde eficazmente a las necesidades de la educación musical universitaria contemporánea. Al crear oportunidades estructuradas para la colaboración, la reflexión, la retroalimentación y la responsabilidad compartida, esta práctica trasciende al modelo tradicional centrado en el docente.

La iniciativa demuestra una sólida alineación con el constructivismo social, la teoría del aprendizaje colaborativo, el aprendizaje experiencial, la evaluación auténtica y los enfoques educativos centrados en el estudiante. Estos fundamentos teóricos respaldan el valor educativo de la interacción estructurada entre pares validan su relevancia en los contextos de educación superior.

El ciclo de aprendizaje entre pares presentado en la *Figura 1* ilustra cómo la planificación, la colaboración, la reflexión y la retroalimentación funcionan como componentes interconectados de un proceso de aprendizaje continuo. Asimismo, la comparación presentada en la *Tabla 1* destaca las ventajas del aprendizaje colaborativo frente a los enfoques tradicionales centrados en el docente para el desarrollo de competencias tanto musicales como profesionales.

Esta práctica contribuye no solo al desarrollo de habilidades musicales, sino también al fomento de capacidades de comunicación, trabajo en equipo, liderazgo y reflexión, las cuales son esenciales para una carrera exitosa en la industria musical. Además, promueve el compromiso, la autonomía y la motivación de los estudiantes, así como la creación de comunidad.

A medida que las instituciones de educación superior continúan buscando enfoques innovadores de enseñanza y aprendizaje, el aprendizaje colaborativo estructurado entre



pares ofrece una estrategia eficaz para preparar a los estudiantes para prosperar en entornos profesionales cada vez más colaborativo

Referencias bibliográficas

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.

Aprendizaje Basado en Proyectos e Innovación Educativa: una experiencia de fortalecimiento de competencias investigativas en la Unidad Educativa Fiscal “Dra. Guadalupe Larriva” de Jaramijó.

Tyrone Javier García Carreño

La educación contemporánea enfrenta el desafío de formar ciudadanos capaces de desenvolverse en entornos caracterizados por la transformación tecnológica, la globalización y la constante producción de conocimiento. En este escenario, las instituciones educativas deben promover metodologías que favorezcan el desarrollo de habilidades críticas, investigativas y colaborativas, superando los modelos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos. (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2021).

En Ecuador, el currículo nacional orienta el proceso educativo hacia el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes interpretar su realidad, resolver problemas y participar activamente en la construcción de una sociedad equitativa y sostenible (Ministerio de Educación, 2023). Dentro de este marco, las metodologías activas adquieren una relevancia especial debido a su potencial para generar aprendizajes significativos y contextualizados.

La presente investigación analiza una práctica educativa implementada en la Unidad Educativa Fiscal "Dra. Guadalupe Larriva", ubicada en el cantón Jaramijó, provincia de Manabí. La práctica consiste en la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) dentro de la asignatura de Investigación en tercer año de Bachillerato General Unificado, donde los estudiantes desarrollan proyectos orientados al análisis de problemáticas de su entorno social, educativo y ambiental. Esta experiencia constituye una manifestación concreta de innovación educativa al situar al estudiante como protagonista de su aprendizaje y fomentar la construcción colectiva del conocimiento.

Descripción de la práctica educativa

La práctica educativa se desarrolla con estudiantes de tercer año de Bachillerato General Unificado durante el proceso formativo de la asignatura de Investigación. Su finalidad principal es fortalecer las competencias investigativas mediante la elaboración de proyectos

vinculados con problemáticas presentes en la comunidad educativa y en el contexto local de Jaramijó.

La metodología empleada se fundamenta en el Aprendizaje Basado en Proyectos, entendido como una estrategia que permite a los estudiantes adquirir conocimientos y habilidades mediante la exploración de situaciones reales y la búsqueda de soluciones a problemas auténticos (Bell, 2010). En este proceso, los estudiantes identifican una problemática, formulan preguntas de investigación, recopilan información, analizan datos y presentan propuestas de mejora.

Las actividades desarrolladas incluyen la búsqueda de información en fuentes académicas, el uso de herramientas digitales para la elaboración de documentos y presentaciones, el trabajo colaborativo y la socialización de resultados. De esta manera, los estudiantes participan activamente en todas las fases del proceso investigativo, fortaleciendo capacidades relacionadas con el pensamiento crítico, la argumentación y la comunicación científica (Thomas, 2005).

Asimismo, esta práctica promueve la integración de tecnologías digitales como recursos de apoyo para la búsqueda, organización y difusión de información. La incorporación de herramientas tecnológicas favorece el desarrollo de competencias digitales necesarias para la participación efectiva en la sociedad del conocimiento (Redecker, 2017).

Relación de la práctica descrita con los enfoques y teorías de innovación educativa

La práctica analizada encuentra sustento en diversos enfoques y teorías contemporáneas de innovación educativa. En primer lugar, se relaciona con el constructivismo propuesto por Piaget y ampliado por autores posteriores, quienes sostienen que el aprendizaje ocurre cuando los estudiantes construyen activamente significados a partir de experiencias e interacciones con el entorno. (Piaget, 1972).

Desde esta perspectiva, el Aprendizaje Basado en Proyectos favorece la construcción del conocimiento mediante la resolución de problemas reales, permitiendo que los estudiantes integren conocimientos previos con nuevos aprendizajes. El docente deja de ser un transmisor de información para convertirse en mediador y facilitador del proceso educativo. (Vygotsky, 1978).

Igualmente, esta práctica guarda relación con el enfoque sociocultural del aprendizaje, el cual reconoce la importancia de la interacción social y el trabajo colaborativo en la construcción del conocimiento. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje se potencia cuando los estudiantes participan en actividades compartidas que promueven el intercambio de experiencias y saberes.

Por otra parte, el conectivismo constituye un referente teórico relevante para comprender la integración de herramientas digitales en los procesos educativos. (Siemens, 2005) plantea que el aprendizaje en la era digital se produce mediante redes de información y conexiones entre individuos, recursos y tecnologías. En este sentido, la utilización de plataformas digitales y fuentes académicas en línea fortalece la capacidad de los estudiantes para gestionar información y construir conocimiento de manera autónoma.

Finalmente, la práctica se alinea con los principios de la educación centrada en el estudiante, enfoque que promueve la participación activa, la autonomía y el aprendizaje significativo. De acuerdo con (Fullan & Langworthy, 2014), las innovaciones educativas más efectivas son aquellas que empoderan a los estudiantes para asumir un papel protagónico en su formación y desarrollar competencias aplicables a contextos reales.

Beneficios de la práctica analizada

Uno de los principales beneficios de esta práctica educativa es el fortalecimiento de las competencias investigativas. Los estudiantes desarrollan habilidades relacionadas con la formulación de problemas, la búsqueda y análisis de información, la interpretación de resultados y la elaboración de conclusiones fundamentadas, aspectos esenciales para su formación académica y profesional (Hernandez-Sampieri & Mendoza, 2018)

Otro beneficio significativo corresponde al desarrollo del pensamiento crítico. El análisis de situaciones reales exige que los estudiantes evalúen información, contrasten fuentes y argumenten sus ideas con base en evidencias, favoreciendo procesos cognitivos de orden superior (Facione, 2023).

La práctica también fortalece las competencias digitales al promover el uso responsable y estratégico de herramientas tecnológicas para la investigación, la comunicación y la presentación de resultados. Estas competencias son consideradas fundamentales para la ciudadanía digital y la inserción laboral futura (Redecker, 2017).

Desde una dimensión socioemocional, el trabajo colaborativo fomenta valores como la responsabilidad, la empatía, la cooperación y el respeto por las opiniones de los demás. Diversos estudios señalan que las metodologías activas favorecen el desarrollo integral del estudiante al combinar aprendizajes académicos con habilidades sociales y emocionales (OECD, 2018).

Asimismo, la contextualización de los proyectos permite que los estudiantes establezcan vínculos entre los contenidos curriculares y las problemáticas de su entorno, incrementando la motivación y el sentido de pertinencia del aprendizaje. Esta característica contribuye a que los conocimientos adquiridos sean más significativos y duraderos (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2021).

Conclusiones

El análisis realizado permite concluir que el *Aprendizaje Basado en Proyectos* constituye una buena práctica educativa que responde de manera efectiva a las necesidades formativas actuales de los estudiantes de Bachillerato General Unificado.

La implementación de esta metodología en la asignatura de Investigación de la Unidad Educativa Fiscal “Dra. Guadalupe Larriva” favorece el desarrollo de competencias investigativas, digitales, comunicativas y socioemocionales, promoviendo aprendizajes significativos vinculados con la realidad del contexto local.

Asimismo, la práctica presenta una estrecha relación con los principales enfoques de innovación educativa, particularmente con el constructivismo, el enfoque sociocultural, el conectivismo y la educación centrada en el estudiante. Estas teorías respaldan la necesidad de transformar los procesos de enseñanza – aprendizaje mediante estrategias activas que promuevan la participación y autonomía estudiantil.

Finalmente, se considera que la comunidad y fortalecimiento de este tipo de prácticas puede contribuir significativamente a la mejora de la calidad educativa en las instituciones fiscales ecuatorianas, favoreciendo la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con el desarrollo de sus comunidades.

Referencias bibliográficas

- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83 (2), 39-43. doi: <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Facione, P. (2023). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Insight Assessment, 13-24. Obtenido de <https://insightassessment.com/wp-content/uploads/2023/12/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts.pdf>
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). A Rich Seam How New Pedagogies Find Deep Learning. Pearson. Obtenido de https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf
- Hernandez-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: LAS RUTAS CUANTITATIVA, CUALITATIVA Y MIXTA. McGraw-Hill. Obtenido de <https://artes.upn.edu.co/wp-content/uploads/2024/11/METODOLOGIA-DE-LA-INVESTIGACION-Sampieri-Mendoza-2018.pdf>
- Ministerio de Educación, D. y. (2023). Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. Obtenido de Ministerio de Educación, Deporte y Cultura: <https://educacion.gob.ec/curriculo-priorizado/>
- OECD. (2018). The future of Education and Skills Education 2030. OECD Publishing. Obtenido de https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf
- Piaget, J. (1972). Psicología de la inteligencia. Psique.
- Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators. (DigCompEdu). Obtenido de <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. Obtenido de https://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Thomas, J. (2005). A REVIEW OF RESEARCH ON PROJECT-BASED LEARNING. Autodesk Foundation. Obtenido de https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO. Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982022000300200
- Vygotsky, L. (1978). Mind in Society The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press. Obtenido de <https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>

Aplicación del diseño universal para el aprendizaje mediante microcursos offline en la enseñanza del inglés en contextos rurales.

Víctor Roque López Vargas

Hablar de la enseñanza del inglés en contextos rurales implica mirar más allá del aula y reconocer condiciones que muchas veces no aparecen en los discursos oficiales sobre educación. En estos entornos, enseñar no depende únicamente del conocimiento disciplinar del docente, los recursos didácticos son escasos y las realidades de los estudiantes son diversas y, en muchos casos, complejas. Como advierte la UNESCO (2021), las diferencias entre el ámbito rural y el urbano siguen presentes, especialmente cuando se habla del acceso a oportunidades de aprendizaje vinculadas con la tecnología. Aún así, mirar la educación rural solo desde la carencia resulta limitado. En la práctica, lo que ocurre en muchas aulas muestra otra realidad: docentes que, frente a condiciones poco favorables, buscan alternativas y ajustan su trabajo a lo que tienen a mano. Desde ahí, enseñar inglés deja de ser únicamente la transmisión de contenidos y pasa a implicar la construcción de experiencias que logren sentido para los estudiantes, incluso en contextos donde los recursos tecnológicos son escasos e inexistentes. En línea con lo que plantean Richards (2015) y Harmer (2015), aprender una lengua extranjera requiere interacción, motivación y variedad de estímulos, aunque también exige cierta flexibilidad para responder a contextos diversos.

En ese marco, el *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)* ofrece una forma distinta de pensar la enseñanza. No se trata de sumar estrategias de manera aislada, sino de planificar considerando desde el inicio que los estudiantes no aprenden todos de la misma manera ni al mismo ritmo. Esto implica abrir posibilidades: variar la forma en que se presenta la información, ofrecer distintas maneras de expresar lo aprendido y generar condiciones que favorezcan una participación más activa (CAST, 2018). Desde esta mirada, la diversidad deja de ser algo que se “atiende después” y pasa a ocupar un lugar central en el diseño de las experiencias de aprendizaje (Meyer et al., 2014).

Ahora bien, en muchos casos el DUA se ha vinculado casi de forma automática con el uso de tecnología digital. Es frecuente encontrar propuestas apoyadas en plataformas virtuales o recursos en línea, lo que puede dar la impresión de que su aplicación depende de la conectividad. Estudios como los de Rose y Dalton (2009) han destacado el potencial del entorno digital, pero también han dejado abierta la necesidad de pensar cómo trasladar estos principios a contextos con menos recursos. En este punto, conviene no perder de vista que el DUA no está determinado por la tecnología en sí, sino por las decisiones pedagógicas que orientan la planificación docente (Rose et al., 2006).

A partir de ahí, los microrecursos offline empiezan a adquirir relevancia. Son materiales sencillos – fichas, tarjetas, audios descargados o actividades manipulativas – que no requieren conexión a internet, pero que pueden diseñarse con una intención clara. Cuando esto ocurre, no funcionan como soluciones improvisadas, sino como herramientas que permiten dinamizar la clase, facilitar la comprensión y dar cabida a distintas formas de aprender (Traxler, 2018). De alguna manera, lo que podría verse como una limitación abre también la posibilidad de repensar la enseñanza desde lo disponible.

En la misma línea, Little (2006) insiste en la necesidad de desarrollar propuestas que respondan al contexto rural, evitando trasladar modelos generales que no siempre se ajustan a estas realidades. Esto supone reconocer que cada aula tiene sus propias características y que las decisiones pedagógicas no pueden desligarse de ese contexto.

A partir de lo anterior, este estudio se orienta a analizar cómo el *Diseño Universal para el Aprendizaje*, a través del uso de microrecursos offline, puede aportar a la enseñanza del inglés en contextos rurales. Mas que centrarse únicamente en la descripción de una experiencia, el interés está en comprender qué ocurre en el aula: cómo participan los estudiantes, de qué manera se acercan al idioma y en qué medida estas prácticas favorecen un aprendizaje más inclusivo. Con ello, se busca abrir una reflexión sobre la enseñanza del inglés en escenarios donde, a pesar de las limitaciones, todavía hay espacio para innovar y transformar la práctica educativa.

Descripción de la práctica educativa

La práctica educativa analizada consiste en la implementación del *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)* mediante el uso de microrecursos offline para fortalecer la enseñanza del idioma inglés en contextos rurales. Esta propuesta surge como respuesta a las

limitaciones de conectividad y al acceso restringido a recursos tecnológicos que caracterizan a muchas instituciones educativas ubicadas en zonas rurales. En lugar de depender de plataformas digitales o internet, se emplean materiales accesibles como tarjetas didácticas, fichas de trabajo, audios previamente descargados, imágenes impresas y actividades manipulativas diseñadas para atender diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.

Relación de la práctica descrita con los enfoques y teorías de innovación educativa

Esta práctica educativa se vincula directamente con el enfoque del *Diseño Universal para el Aprendizaje* desarrollado por el *Centro para la Tecnología Especial Aplicada (CAST)*, el cual propone eliminar barreras para el aprendizaje mediante la planificación de experiencias educativas flexibles que respondan a la diversidad estudiantil. El DUA promueve tres principios fundamentales: múltiples formas de representación, múltiples formas de acción y expresión, y múltiples formas de implicación.

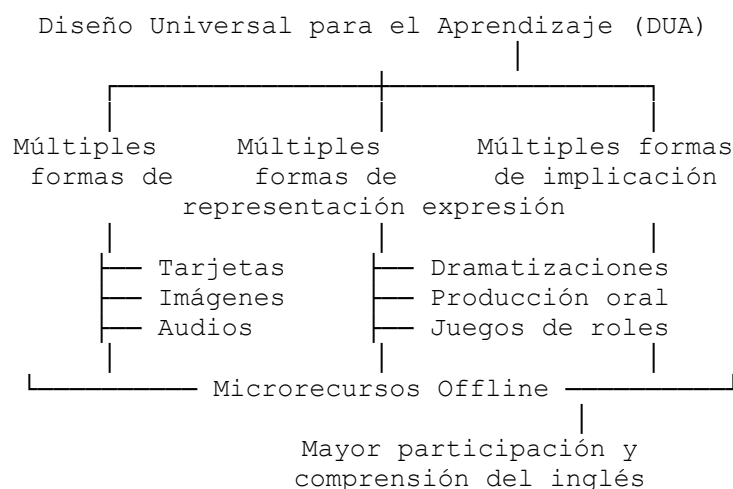


Figura 1. Aplicación del DUA en la enseñanza del inglés en contextos rurales.

Fuente. Elaboración propia basada en CAST (2018).

Asimismo, la propuesta se relaciona con las teorías constructivistas de autores como Lev Vygotsky y Jean Piaget, quienes sostienen que el aprendizaje se construye activamente a

partir de la interacción con el entorno y con otros individuos. Los microrecursos offline favorecen precisamente estas interacciones, permitiendo que los estudiantes participen de manera significativa en actividades comunicativas relacionadas con el idioma inglés.

También se conecta con las perspectivas de innovación educativa centradas en la inclusión y la equidad promovidas por la UNESCO, las cuales reconocen que la transformación educativa debe responder a las necesidades reales de los contextos donde se desarrolla. En este sentido, la práctica representa una innovación contextualizada porque adapta los principios pedagógicos a las condiciones específicas de las zonas rurales.

Beneficios de la práctica analizada

Entre los principales beneficios de esta práctica educativa destaca el incremento de la participación estudiantil durante las clases de inglés. Los recursos utilizados permiten que los estudiantes interactúen de forma más activa con los contenidos, favoreciendo la comprensión y el desarrollo de habilidades lingüísticas.

Otro beneficio importante es la promoción de una educación más inclusiva. Al ofrecer diferentes formas de acceso al aprendizaje y de demostración de conocimientos, se reducen las barreras que podrían afectar a estudiantes con distintos estilos, capacidades o necesidades educativas.

Además, la propuesta fortalece la autonomía docente, ya que los profesores pueden diseñar y adaptar materiales según las características de su grupo y los recursos disponibles. Esto contribuye a una práctica pedagógica más flexible y pertinente.

Finalmente, el uso de microrecursos offline demuestra que es posible innovar incluso en escenarios con limitaciones tecnológicas, favoreciendo la equidad educativa y ampliando las oportunidades de aprendizaje para estudiantes de contextos rurales.

Conclusiones

La implementación del *Diseño Universal para el Aprendizaje* mediante microrecursos offline constituye una alternativa innovadora y viable para la enseñanza del inglés en contextos rurales. La experiencia analizada demuestra que la innovación educativa no depende exclusivamente del acceso a tecnologías digitales, sino de la capacidad de los docentes para diseñar experiencias de aprendizaje inclusivas y adaptadas a las necesidades de sus estudiantes.



Asimismo, la aplicación de los principios del DUA favorece a una mayor participación, comprensión y motivación en el aprendizaje del idioma inglés, contribuyendo al desarrollo de prácticas pedagógicas más equitativas. Los resultados evidencian que la planificación centrada en la diversidad permite superar barreras educativas y generar oportunidades de aprendizaje significativas para todos los estudiantes.

Por último, esta práctica reafirma la importancia de promover propuestas contextualizadas que respondan a las realidades de cada entorno educativo, especialmente en aquellos sectores donde las limitaciones de infraestructura y conectividad representan desafíos permanentes para la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Alba Pastor, C. (2016). Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas. Ediciones Morata. <https://www.edmorata.es/libros/disenio-universal-para-el-aprendizaje-dua>
- CAST. (2018). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), versión 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. Ediciones Morata. <https://www.edmorata.es/libros/el-curriculo-escolar-en-el-marco-de-la-nueva-ecologia-del-aprendizaje>
- Díaz-Barriga, Á. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. McGraw-Hill. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Diaz-Barriga-Ensenanza-situada.pdf>
- Gimeno Sacristán, J. (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Ediciones Morata. <https://www.edmorata.es/libros/saberes-e-incertidumbres-sobre-el-curriculum>
- Harmer, J. (2015). How to teach English (2.^a ed.). Pearson Education. <https://www.pearson.com/en-gb/english/catalogue/teacher-training/how-to-teach-english.html>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6.^a ed.). McGraw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Metodologia-de-la-investigacion-6ta-Edicion.pdf>
- Imbernón, F. (2011). Formación docente y desarrollo profesional del profesorado. Graó. <https://www.grao.com/es/producto/formacion-docente-y-desarrollo-profesional-del-profesorado-ge048>
- Kukulska-Hulme, A. (2020). Mobile-assisted language learning. En The Encyclopedia of Applied Linguistics. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0768>
- Little, D. (2006). Learner autonomy: Drawing together the threads. European Centre for Modern Languages. <https://archive.org/details/learnerautonomy0000litt>
- Meyer, A., & Rose, D. H. (2002). Teaching every student in the digital age. ASCD. <https://www.ascd.org/books/teaching-every-student-in-the-digital-age>

- Meyer, A., & Rose, D. H. (2006). A practical reader in universal design for learning. Harvard Education Press. <https://www.hepg.org/hep-home/books/a-practical-reader-in-universal-design-for-learnin>
- Meyer, A., & Rose, D. H. (2009). Differentiated instruction and universal design for learning. Harvard Education Review, 79(4), 675–697. <https://doi.org/10.17763/haer.79.4.061s01n821669l18>
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). Universal Design for Learning: Theory and practice. CAST Professional Publishing. <http://udltheorypractice.cast.org>
- Richards, J. C. (2015). Key issues in language teaching. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/es/cambridgeenglish/catalog/teacher-training-development-and-research/key-issues-language-teaching>
- UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo: Inclusión y educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

Implementación e impacto del microlearning en los cursos de educación continua de la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE).

Xavier Antonio Alemida Briones

En el marco de la sociedad contemporánea o también conocida como la sociedad del conocimiento, la educación continua (EC) se ha consolidado como un pilar esencial y fundamental para la actualización técnico – profesional, así como para la inserción laboral competitiva. Sin embargo, los modelos tradicionales de capacitación presencial o e-learning sincrónico prolongado enfrentan serias barreras de efectividad pedagógica debido a los ritmos de vida acelerados, la sobrecarga laboral y la reducción sistemática de los lapsos de atención de los estudiantes adultos. En el contexto específico de la provincia de Santa Elena, Ecuador, los profesionales técnicos y la comunidad en general demandan constantemente alternativas formativas flexibles que no interrumpan drásticamente sus jornadas laborales diarias.

Frente a esta situación problemática, el *Centro de Educación Continua (CEC)* de la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE) presentaba tasas de deserción que oscilaban entre 20% y 25% en los cursos con modalidades virtuales tradicionales, principalmente debido a la rigidez horaria (a partir de las 6 pm) y la excesiva extensión de los recursos de lectura estáticos. Como lo menciona Eco (2011), un artículo de análisis busca desentrañar de forma crítica y profunda un fenómeno real, descomponiendo sus causas y consecuencias con el fin de construir y arribar a conclusiones sólidas. El propósito de este artículo es analizar de manera crítica como la adopción estratégica del *microlearning* se presenta como una buena práctica pedagógica innovadora en la UPSE, redefiniendo las metodologías de enseñanza y a la vez optimizando la eficiencia de los programas ofertados por el CEC.

Descripción de la práctica educativa

La buena práctica pedagógica analizada consiste en la implementación de estrategia del *microlearning* a través de cápsulas de vídeo o podcasts en un módulo del Diplomado de Competencias Educativas que oferta el CEC, esta iniciativa surgió por parte del Mgt. Freddy

Tigero, especialista de este Diplomado quien además de realizar todas las clases sincrónicas y preparar los recursos asincrónicos incursionó en la implementación de esta estrategia innovadora como respuesta a los niveles de deserción inicialmente detectados. Su meta central fue fragmentar el contenido de uno de los módulos a su cargo en unidades mínimas de aprendizaje autónomo y secuencial, y probar su eficacia y aceptación en los estudiantes de este Diplomado.

Estructuralmente la implementación de esta estrategia estuvo definida de la siguiente manera:

- **Duración:** cada cápsula tuvo una duración máxima de 10 minutos, enfocándose exclusivamente en un objetivo de aprendizaje o competencia específica.
- **Formato:** los contenidos extensos fueron sustituidos por micro – vídeos animados o podcasts explicativos interactivos.
- **Acceso ubicuo:** el despliegue de las cápsulas se ejecutó a través de la plataforma MOODLE del Centro de Educación Continúa creada específicamente para ese Diplomado, posibilitando de esa manera el autoaprendizaje en cualquier momento, en cualquier lugar.
- **Evaluación formativa inmediata:** una vez culminada cada micro unidad, el participante completó en cuestionario de retroalimentación o un reto lúdico de corta duración, lo que le permitió validar de forma instantánea el progreso y asimilación de los conocimientos.

Es importante mencionar que el especialista de este curso tuvo el apoyo del departamento de TIC del CEC, quienes apoyaron con sus dispositivos celulares en la preproducción, producción y postproducción de las cápsulas y podcasts utilizados en cada micro unidad con el objetivo de asegurar de alguna manera un producto lo más cercano a lo profesional.

Relación de la práctica educativa descrita con los enfoques y teorías de innovación educativa

La implementación del *Microlearning* en el CEC-UPSE tiene un sustento epistemológico en los enfoques contemporáneos de la innovación educativa y las teorías del aprendizaje digital, esta práctica se relaciona principalmente con el Conectivismo propuesto para la era digital. Es importante entonces definir el concepto de *Microlearning*, para Hug (2005) es una modalidad de formación que organiza el contenido en unidades breves, focalizadas y

autónomas para ser consumidas en períodos cortos y accesibles desde dispositivos móviles en cualquier momento y lugar. De acuerdo con Siemens (2005), el aprendizaje ya no es una actividad interna e individualista, por el contrario, es un proceso de interconexión de nodos de información especializados de manera veloz. Las microcápsulas desarrolladas por el especialista actúan como esos nodos que los participantes conectan con sus necesidades inmediatas en el entorno productivo real.

De la misma manera, la fragmentación didáctica se relaciona con la teoría de la carga cognitiva en entornos virtuales. Sweller (1998) establece que la memoria humana posee una capacidad limitada y su saturación atenta a la asimilación del conocimiento significativo; al presentar un contenido curricular fragmentado el especialista logra mitigar el cansancio intelectual promoviendo la atención sostenida selectiva de los participantes. Por otro lado, esta propuesta se relaciona con el concepto de innovación disruptiva en la educación superior latinoamericana, de acuerdo a Christensen (2008), una verdadera disrupción tecnológica transforma servicios complejos y costosos en alternativas accesibles y personalizadas. De esta manera el *Microlearning* permitió que usuarios con agendas saturadas participen activamente desde sus dispositivos móviles cotidianos.

Beneficios de la práctica analizada

El impacto derivado de la implementación del *Microlearning* en el Centro de Educación Continua de la UPSE transformó algunos indicadores importantes como la tasa de deserción, el nivel de retención y la satisfacción de los usuarios, esto se puede evidenciar en la siguiente tabla.

Dimensión	Modelo Tradicional	Microlearning
Tasa de deserción	Registros situados entre el % y 25%	Reducción a menos del 10%
Tasa de retención	Evaluaciones finales con rendimiento regular por saturación	Incremento del 25% en la aplicación práctica de los conceptos.
Satisfacción del usuario	Percepción de sobrecarga y falta de acompañamiento	Calificación de 95% de aprobación

Tabla. Matriz de indicadores de impacto del *Microlearning* en el CEC – UPSE.

Nota. Datos estadísticos consolidados a partir del reporte de fin de curso del Centro de Educación
Continúa de la UPSE (2025).

Entre los beneficios más notorios del *Microlearning* podemos destacar:

- **Mayor retención del conocimiento:** al evitar la saturación y trabajar con pequeñas cápsulas se aprovechó mejor la memoria a corto plazo, lo cual facilita el paso de la información a la memoria de largo plazo.
- **Flexibilidad y accesibilidad:** es ideal para ser revisado desde cualquier dispositivo móvil, en cualquier momento y en cualquier lugar.
- **Enfoque y motivación:** los contenidos son más dinámicos y directos (vídeos, podcast, etc.), lo que ayuda a mantener el interés y reduce la sensación de aburrimiento en los cursos largos.
- **Aprendizaje justo a tiempo:** permite buscar y encontrar respuestas, destrezas o competencias específicas cuando el usuario las necesita, por lo que se le recomienda tanto para la educación como para la capacitación empresarial o corporativa.

Conclusiones

El análisis crítico de la implementación del *Microlearning* en el CEC – UPSE permite concluir que la innovación educativa más efectiva no radica necesariamente en el uso de complejas herramientas tecnológicas de vanguardia, sino en pensar en las necesidades cognitivas y socioculturales del usuario. Fragmentar el currículo en pequeñas unidades demostró ser catalizador metodológico para enfrenar la deserción, fomentar la retención del conocimiento y potenciar la inclusión en los cursos de educación continua de la UPSE.

Finalmente, se establece que el *Microlearning* contribuyó al cambio de paradigmas que busca el CEC – UPSE, donde la educación continúa deja de concebirse como una actividad rígida y aislada para pasar a ser una práctica ubicua acorde con las ofertas de las mejores universidades públicas y privadas no sólo del país, sino de Latinoamérica, y el mundo entero en concordancia con el proyecto de internacionalización que nuestra institución está llevando a cabo de manera muy exitosa.

Referencias bibliográficas

- Christensen, C. M. (2008). *Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns*. McGraw-Hill.
- Eco, U. (2011). *Cómo se hace una tesis: Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura* (L. Baranda & A. Clavería Ibáñez, Trads.).
- Hug, T. (2005). *Microlearning: Emerging Concepts, Practices and Technologies after E-learning: Proceedings of Microlearning Conference*. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Siemens, G. (2005). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.
- Sweller, J. (1988). *Cognitive load during problem solving: Effects on learning*. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285.
- Universidad Estatal Península de Santa Elena [UPSE]. (2025). *Informe de fin de curso del Diplomado en Competencias educativas del Centro de Educación Continua*.

Dr. Cristian F. Torres Salvador



El Dr. Cristian Fernando Torres Salvador es académico y profesional con formación integral en Administración de Empresas acompañado de diversos postgrados en Educación Superior, Diseño Curricular, Tecnologías Educativas, Didáctica y áreas lingüísticas. Posee certificaciones internacionales, como Auditor certificado en Gestión de Calidad, Seguridad Ocupacional y Ambiental (Bureau Veritas) y es Magister en Administración y Dirección de Empresas. Está certificado como educador CELTA por la Universidad de Cambridge (Reino Unido) y ha complementado su formación con estudios en Negociación y Resolución de Conflictos en la Universidad de Michigan.

Es Doctor en Educación (Ph. D.). Se ha desempeñado como profesor universitario en niveles de grado y posgrado en campos educativos, empresariales y lingüísticos. Su experiencia administrativa incluye roles clave como Director de centros de idiomas Real English y Lingua Idiomas, Director Académico General de Eagles, Vicerrector de Idiomas y Cultura en la UCAM y Vicerrector Nacional de Postgrado y Formación Continua en UDABOL. Asimismo, ha coordinado proyectos internacionales como el Proyecto To Inn financiado por la Unión Europea bajo el programa Erasmus+. Actualmente, dirige la Unidad de Postgrado en la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX) y continúa formando académicos en distintas universidades latinoamericanas.

El Dr. Torres Salvador es especialista en Gestión Educativa, Calidad y Acreditación, Tecnologías Educativas y Diseño Curricular; y cuenta con una destacada producción académica, participando como coordinador y coautor de numerosas publicaciones y como conferencista y panelista en congresos y eventos de difusión académica y científica.

