Universidad Andina Simón Bolívar
Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría en Educación

El diseño curricular en la educación superior

Estudio de caso de la oferta en línea de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (2024)

Magdalena Cristina Velasco Tamami
Tutor: Miguel Ángel Herrera Pavo

Quito, 2026

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional
Reconocimiento de créditos de la obra
No comercial
Sin obras derivadas
creative commons
Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia

Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Magdalena Cristina Velasco Tamami, autora del trabajo intitulado “El diseño curricular en la educación superior: Estudio de caso de la oferta en línea de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (2024)”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 24 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

30 de septiembre de 2026



Firma: _____

Resumen

La presente investigación analiza la articulación entre las teorías del diseño curricular y las prácticas institucionales vinculadas con la planificación y el desarrollo de la oferta académica en línea de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, durante 2024. El estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo, sustentado en el paradigma interpretativo y mediante un estudio de caso. Se analizaron entrevistas, documentación institucional relacionada con la presentación y aprobación de programas y evidencias de nueve asignaturas pertenecientes a tres programas de maestría en línea, a partir de categorías construidas desde el modelo ACAD (Activity-Centred Analysis and Design). Los resultados indican que en el diseño de la oferta participan diferentes actores e instancias académicas, administrativas y de apoyo técnico a través de procesos sucesivos de formulación, revisión, ajuste y aprobación. En las asignaturas se identificó la articulación, con distintos niveles de concreción, de resultados de aprendizaje, tareas y estructuras de conocimiento, formas de interacción, recursos y entornos, organización temporal y evaluación. Cada asignatura adapta estos componentes según las características disciplinares y las finalidades formativas, sin evidenciarse la aplicación de un único modelo de diseño. En este proceso se reconocen referentes de distintas teorías curriculares, como la planificación orientada por objetivos, el enfoque por competencias, los niveles de concreción del currículo y el currículo como proceso. La pertinencia sociocultural y la autenticidad situada aparecen de manera transversal y con diferente intensidad; la vinculación de las tareas con contextos concretos es frecuente, pero no alcanza en todas las asignaturas la diversidad epistémica y la interculturalidad que plantea el Modelo Educativo Institucional. Finalmente, el estudio distingue entre el diseño previsto y las evidencias disponibles sobre su desarrollo, ya que los registros analizados permiten constatar determinados aspectos de la ejecución, pero no establecer por sí solos el logro efectivo de los resultados de aprendizaje. Se concluye que el diseño de la oferta académica en línea analizada integra criterios institucionales comunes y se adapta de forma diferente en cada asignatura según las decisiones pedagógicas tomadas.

Palabras clave: diseño curricular, educación superior, educación en línea, diseño del aprendizaje, actividad de aprendizaje, resultados de aprendizaje

A mi madre, Rosario, por ser mi ejemplo, mi fortaleza y mi apoyo incondicional; por enseñarme, con su amor a no rendirme y a seguir adelante aun en los momentos más difíciles.

A mi esposo, Alex, mi compañero de vida, por caminar a mi lado con amor y paciencia, por sostenerme cuando más lo he necesitado y celebrar conmigo cada paso alcanzado.

A mis hijas, María Victoria y Carmen Amelia, por ser mi mayor inspiración, mi alegría y el motor de cada uno de mis esfuerzos.

A mis padrinos, Enrique y Magdalena, por su cariño, por haber estado presentes en cada etapa de mi vida y por todo lo que han significado para mí, ocupando un lugar especial en mi historia.

A mi hermano, Danilo; a mi sobrino, Francisco, y a mi cuñada, Dayanara, por su cariño y por compartir conmigo cada logro.

A mis amigas, Pao y Marthi, por su amistad sincera, su compañía y por estar a mi lado siempre.

Y a todas las personas que, de una u otra manera, han sido parte de este recorrido y han dejado una huella en mi corazón.

Este logro también lleva un poquito de cada uno de ustedes.

Agradecimientos

A Dios, por guiarme, sostenerme y permitirme alcanzar esta meta.

A la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, por abrirme sus puertas y brindarme un espacio de crecimiento académico y profesional. De manera especial, agradezco a sus autoridades por la apertura, el apoyo y las facilidades brindadas para el desarrollo de esta investigación.

A mi tutor, Miguel Ángel Herrera Pavo, por sus enseñanzas, orientación, paciencia y acompañamiento a lo largo de este proceso.

Al Área Académica de Educación, por acogerme y brindarme valiosas oportunidades de formación, aprendizaje y crecimiento.

Tabla de contenidos

Introducción 15
Capítulo primero: El currículo como construcción teórica, política y epistémica 19
1. El currículo como construcción teórica, política y social 19
2. Evolución histórica de las teorías curriculares 20
3. Modelos clásicos: Tyler, Taba y Stenhouse 21
4. Paradigmas críticos y reconceptualistas 22
5. Enfoques contemporáneos: Currículo flexible, inclusivo y centrado en el aprendizaje 22
6. Perspectivas críticas y decoloniales en el pensamiento curricular latinoamericano y del Sur global 23
7. Resultados de aprendizaje y competencias como decisión curricular 25
8. Del currículo prescrito al currículo en acción: Implicaciones para el diseño en entornos digitales 26
Capítulo segundo: Del diseño instruccional al diseño para el aprendizaje 29
1. El currículo en entornos digitales: Rasgos distintivos y desafíos de diseño 29
2. El diseño curricular como proceso institucional: Actores, fases y decisiones 30
3. Conceptualización del diseño instruccional 31
4. Tipos de modelos de diseño instruccional 32
5. Los principios instruccionales como categoría independiente 35
6. El modelo ACAD como marco de análisis 36
Capítulo tercero: Las dimensiones del diseño en la educación superior en línea 41
1. La actividad de aprendizaje como núcleo del diseño 41
2. Diseño epistémico: Tareas y estructuras de conocimiento 42
3. Diseño social: Interacción, roles y organización social 44
4. Diseño del entorno (*set design*): Escenario, herramientas y recursos 46
5. El tiempo como característica de la actividad conjunta 48
6. La evaluación y el logro de los resultados de aprendizaje 50
7. Pertinencia sociocultural y autenticidad situada 51
8. Síntesis del marco teórico para el análisis del diseño en línea 53
Capítulo cuarto: Estudio de caso: La oferta en línea de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (2024) 55

1. La transformación digital de la educación superior en Ecuador 55
2. Marco normativo y de aseguramiento de la calidad 56
2.1. LOES, Reglamento a la LOES y Reglamento de Régimen Académico 57
2.2. Criterios y estándares del CACES para posgrado 58
3. La Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador: Proyecto institucional y oferta en línea 59
3.1. El Modelo Educativo Institucional 2025 60
3.2. Caracterización de la oferta académica en modalidad en línea 63
4. Enfoque interpretativo y estrategia de estudio de caso 66
5. Diseño metodológico y fases de la investigación 67
6. Población, muestra y unidades de análisis 68
7. Técnicas e instrumentos de recolección de información 70
8. Procedimientos de análisis e integración de la información 71
9. Construcción de categorías de análisis 72
Capítulo quinto: Resultados y discusión 77
1. Proceso institucional de planificación y desarrollo de la oferta académica en línea 77
1.1. Actores participantes 77
1.2. Fases de planificación y desarrollo 79
1.3. Lineamientos y decisiones institucionales 80
1.4. Articulación académico-administrativa 81
2. Diseño del aprendizaje en las asignaturas analizadas 84
2.1. Resultados (outcomes): Resultados de aprendizaje previstos 84
2.2. Dimensión epistémica: Diseño de tareas y estructuras de conocimiento 86
2.3. Diseño social: Interacción, roles y organización social 88
2.4. Dimensión de entorno (*set design*): Escenario, herramientas y recursos 90
2.5. Actividad de aprendizaje: Condiciones previstas para la actividad y evidencias de su desarrollo 92
2.6. Organización temporal de la actividad 94
2.7. Evaluación y logro de los resultados de aprendizaje 95
2.8. Pertinencia sociocultural y autenticidad situada: Criterio transversal del diseño 97
3. Integración e interpretación de resultados 99
3.1. Convergencias y diferencias entre documentos, entrevistas y asignaturas 99

3.2. Relación entre el proceso institucional y el diseño del aprendizaje 103
3.3. Síntesis de los principales hallazgos en función de los objetivos de investigación 104
Conclusiones 109
Obras citadas 113
Anexos 119

Introducción

El currículo constituye uno de los campos centrales de reflexión e investigación en la educación superior, ya que expresa una determinada concepción del conocimiento, la enseñanza y los propósitos de la formación; no se limita a organizar contenidos o estructurar planes de estudio, sino que representa una construcción educativa que orienta las experiencias de aprendizaje y refleja opciones sociales, culturales y políticas sobre qué conocimientos son considerados valiosos. Grundy (1998) sostiene que el currículo debe comprenderse como una práctica educativa que se fundamenta en la reflexión crítica y no solo como un producto técnico o un documento prescriptivo. Por su parte, Pinar (2012) plantea que el currículo constituye una conversación compleja, en la que confluyen el conocimiento, la experiencia, la cultura y la subjetividad. En conjunto, estos planteamientos permiten comprender el currículo como un proceso dinámico que orienta la formación y da sentido a las prácticas educativas.

El diseño curricular es un proceso analítico que comprende un conjunto de decisiones orientadas al modelado, desarrollo y evaluación de las propuestas formativas que sustentan la organización académica en la educación superior. Su carácter dinámico exige una revisión y actualización constante para responder a los cambios sociales, científicos, tecnológicos y educativos. Su desarrollo requiere articular el perfil de egreso, los espacios académicos, el plan de estudios y los mecanismos de evaluación, de manera que exista coherencia entre los propósitos formativos, la práctica pedagógica y las necesidades del contexto, favoreciendo así la calidad de los procesos educativos (González Restrepo 2023, 2–3).

En las últimas décadas, la educación superior ha experimentado un proceso de transformación impulsado por reformas institucionales, políticas de inclusión y la incorporación de tecnologías digitales. En este escenario, la pandemia de COVID-19 aceleró la integración de plataformas de aprendizaje en línea y herramientas digitales, además de consolidar la tendencia de adoptar modelos híbridos de enseñanza, ampliando la flexibilidad y la accesibilidad de los procesos formativos. Este proceso no solo transformó las modalidades educativas, sino que también reconfiguró el diseño curricular, al exigir nuevas formas de organizar el aprendizaje, la interacción pedagógica, la evaluación y la mediación tecnológica. Asimismo, las instituciones de educación superior han orientado la actualización de sus programas académicos y diseños curriculares hacia

las necesidades del mercado laboral y las tendencias globales, incorporando nuevas tecnologías y fortaleciendo la vinculación entre la formación universitaria y el entorno profesional. En consecuencia, la transformación de la educación superior no solo ha implicado cambios en las modalidades de enseñanza, sino también la actualización permanente del currículo para garantizar su pertinencia, calidad y capacidad de respuesta frente a los desafíos de un contexto en constante evolución (Velastegui-Hernández et al. 2024, 107, 109, 114).

Existe escasa literatura sobre el diseño curricular en educación de posgrado a nivel de la región; sin embargo, entre los antecedentes sobre el diseño de la educación superior en línea, Adachi y O'Donnell (2019) presentan el caso de una oferta de posgrado en Australia, cuyo diseño articula la estructura de los programas, los servicios de apoyo, las actividades de aprendizaje y los equipos de trabajo. Por su parte, Gelmez y Arkan (2022) emplean el marco de Análisis y Diseño Centrado en la Actividad (ACAD) para examinar una asignatura universitaria impartida en línea, considerando las relaciones entre los recursos, las interacciones sociales y las tareas de aprendizaje. Estos estudios ofrecen antecedentes para analizar el diseño de la oferta académica en línea desde sus dimensiones institucionales y pedagógicas. El estudio de Altamirano Vaca, Fajardo Suárez y Velásquez Flores (2023) describe una experiencia de planificación, diseño, ejecución y evaluación de carreras en línea en la Universidad Central del Ecuador. Como resultado, las autoras presentan una propuesta que puede orientar el diseño de nuevas carreras y programas en esta modalidad, así como el mejoramiento de los existentes. Esta experiencia evidencia la importancia de articular la planificación curricular, el diseño pedagógico y la evaluación en el desarrollo de la oferta académica en línea.

En Ecuador, este proceso se desarrolla en el marco de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y de la normativa emitida por el Consejo de Educación Superior (CES) y el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), que reconocen la modalidad en línea como parte de la oferta académica del sistema universitario y establecen lineamientos para su planificación, implementación y aseguramiento de la calidad. Por lo tanto, las instituciones de educación superior han iniciado procesos de rediseño curricular que buscan responder a las exigencias de la educación en línea sin perder la coherencia con sus proyectos educativos institucionales.

Sin embargo, aunque la expansión de la educación en línea ha impulsado procesos de innovación curricular, la literatura revisada para esta investigación evidencia la necesidad de profundizar en el análisis de cómo las universidades articulan las teorías

contemporáneas del diseño curricular con las prácticas institucionales de planificación y desarrollo de sus programas. Esta cuestión adquiere especial relevancia en el posgrado, donde el diseño curricular debe articular el rigor académico con formas flexibles de organización del aprendizaje, mediadas por tecnologías digitales y orientadas al desarrollo de competencias investigativas y profesionales.

Este ámbito adquiere particular relevancia en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (UASB-E), que ha incorporado la modalidad en línea en su oferta académica de posgrado. En este contexto, la investigación analiza cómo las teorías del diseño curricular se articulan con los procesos institucionales de planificación y desarrollo de esta oferta. Sus resultados buscan aportar a la reflexión académica sobre esta articulación y a la comprensión de estos procesos en contextos universitarios similares.

Con base en lo anterior, la investigación busca responder la siguiente pregunta central:

¿Cómo se articulan las teorías del diseño curricular con el proceso institucional de planificación y desarrollo de la oferta académica en línea de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, durante el año 2024?

Para responder a esta pregunta, la investigación adopta un enfoque cualitativo, sustentado en el paradigma interpretativo y desarrollado mediante la estrategia de estudio de caso. Desde esta perspectiva, el diseño curricular se comprende como un proceso institucional situado, en el que convergen decisiones académicas, pedagógicas y organizativas relacionadas con la planificación y el desarrollo de programas en línea. Este enfoque permite interpretar la relación entre las teorías del diseño curricular y las prácticas institucionales desarrolladas por la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. El desarrollo metodológico de la investigación se presenta en detalle en el capítulo IV.

En correspondencia con el problema y la pregunta de investigación, el objetivo general del estudio es:

Analizar la articulación entre las teorías del diseño curricular y el proceso institucional de planificación y desarrollo de la oferta académica en línea de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, durante el año 2024.

Para alcanzar este objetivo se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Revisar los fundamentos teóricos que sustentan el diseño curricular en la educación superior contemporánea, identificando los principales enfoques y modelos curriculares.
2. Describir el proceso institucional de planificación y desarrollo de la oferta académica en línea de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, considerando los actores, las fases y los lineamientos institucionales.
3. Analizar, mediante el marco de diseño centrado en la actividad (ACAD), cómo se concretan los referentes teóricos del diseño curricular en la planificación y el desarrollo de la oferta académica en línea de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

A partir de estos objetivos se derivan las siguientes preguntas específicas de investigación:

- ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y los principales enfoques que sustentan el diseño curricular en la educación superior contemporánea?
- ¿Cómo se desarrolla el proceso institucional de planificación y desarrollo de la oferta académica en línea de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador?
- ¿Cómo se concretan los referentes teóricos del diseño curricular en la planificación y el desarrollo de la oferta académica en línea de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, a partir del análisis realizado mediante el marco ACAD?

La tesis se organiza en cinco capítulos. El primero desarrolla los fundamentos teóricos del currículo; el segundo aborda el diseño curricular y del aprendizaje en entornos digitales, con énfasis en ACAD; y el tercero desarrolla las dimensiones y categorías que conforman el marco analítico. El cuarto presenta el contexto institucional y normativo y el diseño metodológico del estudio de caso. El quinto presenta y discute los resultados del análisis del proceso institucional y de las asignaturas seleccionadas, así como su integración e interpretación. Finalmente, se presentan las conclusiones, las limitaciones del estudio y posibles líneas futuras de investigación.

Capítulo primero
El currículo como construcción teórica, política y epistémica

Este capítulo desarrolla los fundamentos teóricos del currículo que sustentan la investigación. Para ello, examina su evolución y los principales modelos y perspectivas curriculares, desde los enfoques clásicos hasta las propuestas contemporáneas, críticas y decoloniales. Finalmente, aborda los resultados de aprendizaje y las competencias, así como el tránsito del currículo prescrito al currículo en acción, como base para comprender su concreción en entornos digitales.

1. El currículo como construcción teórica, política y social

El currículo no es únicamente un plan de estudios, sino una construcción teórica, política y social que refleja una visión particular del conocimiento, de la educación y del papel de la universidad en la sociedad. En este sentido, no se reduce a un instrumento técnico, sino que expresa intereses, valores y decisiones culturales que orientan el proceso educativo (Gimeno 2007, 27–9). Desde este punto de vista, diseñar un currículo significa analizar el significado de la educación, como un proceso de transmisión, creación y transformación del conocimiento.

Grundy (1998, 67-70) amplía esta visión al definir el currículo como praxis social y política, es decir, como acción intencional sustentada en valores éticos y sociales. No es sólo cuestión de organizar contenidos o metodologías, sino de decidir qué saberes son legítimos y cómo se socializan.

En esta misma línea, Pinar (2012, 47) concibe el currículo como un espacio de interpretación y reconstrucción cultural, donde convergen las identidades de los que enseñan y de los que aprenden. Esta concepción va más allá de una visión instrumental y plantea el currículo como una práctica hermenéutica que refleja la subjetividad, la cultura y la historia.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, el pensamiento de Giroux permite entender el currículo como una construcción atravesada por relaciones de poder, ideología y cultura, en la que las prácticas educativas pueden reproducir formas de dominación, pero también abrir posibilidades de crítica y transformación social (Giroux 1985); mientras que Michael Apple (2004, 29-32) completa su visión señalando que los

contenidos curriculares reproducen relaciones de poder, por lo que su diseño requiere una lectura política que cuestione la hegemonía cultural y promueva la justicia educativa.

En consecuencia, el currículo en la educación superior debe concebirse como un campo dinámico que incorpora decisiones académicas, políticas y éticas, orientadas a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la transformación social. Esta orientación coincide con la propuesta de Boaventura de Sousa Santos (2010, 41), quien sostiene que la universidad latinoamericana debe articular la producción de conocimiento con la emancipación social. En el contexto latinoamericano, Didriksson (2008, 25-6) plantea la necesidad de avanzar hacia una sociedad del conocimiento en la que los beneficios derivados del conocimiento, la ciencia y la tecnología se orienten al bienestar y la equidad de la mayoría de la población.

Esta dimensión social de la formación se concreta también en las decisiones curriculares, pues estas no solo establecen qué conocimientos se consideran relevantes y cómo se organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también qué competencias y resultados de aprendizaje se espera que desarrollen los estudiantes. En este marco**,** la definición de competencias constituye una decisión curricular que expresa una determinada concepción de la formación y orienta el diseño de las experiencias de aprendizaje, aspecto que será desarrollado en el acápite 7.

2. Evolución histórica de las teorías curriculares

El pensamiento curricular ha evolucionado desde modelos centrados en la transmisión de contenidos hacia perspectivas críticas e interdisciplinarias. A principios del siglo XX, con el desarrollo del conductismo y de la gestión científica de la educación, el diseño curricular adquirió una orientación técnica y racional. El paradigma técnico, representado por Tyler (1949, 1–3) y Taba (1962, 10–5), concibió la enseñanza como un proceso planificado y medible, aunque Taba incorporó la participación docente como elemento de democratización curricular.

En América Latina, este modelo influyó en las reformas universitarias de mediados del siglo XX, bajo el ideal de eficiencia administrativa y modernización educativa (Tünnermann 2007, 57–9). Posteriormente, la expansión de la tecnología educativa incorporó el diseño instruccional sistemático, centrado en la evaluación continua y la optimización de resultados (Seel et al. 2017, 21–2).

A partir de la década de 1970 surgieron críticas al tecnocratismo. Stenhouse (1975, 84–8) y Grundy (1998, 103–6) concibieron el currículo como un proceso investigativo en

el que el docente produce conocimiento desde la práctica. Asimismo, el pensamiento posmoderno y las pedagogías críticas fortalecieron la comprensión del currículo como espacio de poder, cultura y subjetividad (Pinar 2012, 49–51; Freire 1970, 80–2). En América Latina, estas perspectivas dialogaron con la concepción freireana de la educación como práctica de libertad y con el enfoque intercultural de la Educación Intercultural Bilingüe ecuatoriana, que articula cosmovisiones indígenas con saberes académicos (Oviedo 2017, 35–6).

En la actualidad, el debate curricular incorpora perspectivas como el constructivismo, la educación intercultural, el aprendizaje por competencias y la educación digital, orientadas a responder a los desafíos del conocimiento, la tecnología y la inclusión. En este escenario, el diseño curricular articula las decisiones pedagógicas con la planificación de experiencias de aprendizaje mediadas por tecnologías digitales, relación que será profundizada en el capítulo siguiente.

3. Modelos clásicos: Tyler, Taba y Stenhouse

Los modelos clásicos son la base del pensamiento curricular moderno. Ralph Tyler (1949, 1-3) propuso un modelo fundado en la racionalidad técnica, el cual se centra en cuatro preguntas básicas: ¿qué objetivos educativos se deben alcanzar?, ¿qué experiencias deben ofrecerse?, ¿cómo organizar dichas experiencias?, y ¿cómo evaluar los resultados? Este modelo sentó las bases del diseño curricular por objetivos y la noción de rendición de cuentas educativas, que marcaron las décadas de la educación universitaria.

Hilda Taba (1962, 12-6), discípula de Tyler, reformuló su propuesta destacando la participación docente en el diseño curricular. Su modelo inductivo introdujo la idea de que los profesores no son simples ejecutores de programas, sino coautores de la planificación educativa, lo cual fue un avance hacia la democratización del currículo.

Por su parte, Lawrence Stenhouse (1975, 84-8) propuso el currículo como proceso. Stenhouse sostenía que el currículo no debía centrarse en resultados predefinidos, sino en la capacidad de los docentes de investigar su propia práctica y reconstruir el conocimiento pedagógico desde la experiencia. Este modelo marcó el paso de la planificación lineal hacia una comprensión más reflexiva del currículo.

Los modelos de Tyler, Taba y Stenhouse permiten reconocer distintas concepciones del diseño curricular: desde la planificación orientada por objetivos y resultados, pasando por la participación docente, hasta una comprensión del currículo

como proceso abierto y susceptible de reinterpretación. Estas perspectivas constituyen antecedentes tanto del enfoque por competencias y resultados de aprendizaje como del tránsito del currículo prescrito al currículo en acción, desarrollados posteriormente en este capítulo.

4. Paradigmas críticos y reconceptualistas

Los paradigmas críticos y reconceptualistas cuestionaron la comprensión técnica del currículo y ampliaron su análisis hacia sus dimensiones políticas, culturales y subjetivas. Desde una perspectiva emancipadora, Grundy (1998, 113–8) concibe el currículo como praxis ética y política orientada a la transformación social, mientras que la pedagogía crítica reconoce al docente como un actor capaz de interpretar y cuestionar las relaciones de poder presentes en la educación (Flórez Romero et al. 2018, 5).

Desde el movimiento reconceptualista, Pinar (2012, 73-5) introduce la noción de *currere*, es decir, el currículo como experiencia vivida y proceso de construcción de significado en el que intervienen la experiencia, la subjetividad y la cultura. Este enfoque desplaza el énfasis de la planificación técnica hacia la interpretación crítica de la práctica educativa.

Estos planteamientos ampliaron la comprensión del currículo al reconocer las dimensiones éticas, culturales, políticas y pedagógicas de las decisiones curriculares y entender el diseño como una práctica reflexiva, situada y abierta a la transformación. En América Latina, estos planteamientos dialogaron con las realidades históricas, sociales y culturales de la región y contribuyeron al desarrollo de perspectivas vinculadas con la interculturalidad, la decolonialidad y el diálogo de saberes, que se profundizan en el acápite 6.

5. Enfoques contemporáneos: Currículo flexible, inclusivo y centrado en el aprendizaje

Los diseños curriculares actuales buscan superar la rigidez de los modelos tradicionales con una visión flexible e integral del aprendizaje, capaz de responder a la diversidad de los estudiantes, sus trayectorias formativas y las transformaciones de la sociedad del conocimiento.

Díaz Barriga (2007, 37–9, 66–70) plantea la articulación entre currículo y didáctica y cuestiona la reducción de esta última a un conjunto de técnicas de ejecución, pues constituye una práctica reflexiva sobre el sentido del aprendizaje. Desde esta

perspectiva, el docente interpreta los propósitos institucionales, organiza los contenidos y construye propuestas metodológicas contextualizadas. Asimismo, el autor critica la programación basada en objetivos conductuales y advierte sobre la fragmentación del aprendizaje asociada a este enfoque (44–6).

La contextualización constituye también una condición del diseño curricular. Perilla Granados (2018, 17–9) sostiene que los contextos educativos mantienen relaciones dinámicas entre distintos niveles, pero conservan características propias que deben considerarse en la construcción curricular. Por ello, el diseño requiere atender las condiciones concretas en las que se desarrolla la experiencia educativa.

Asimismo, Seel et al. (2017, 109-10) plantean el diseño instruccional como un proceso susceptible de evaluación y refinamiento iterativos, en el que el diseño y su implementación pueden revisarse progresivamente para contribuir a la mejora de la práctica educativa.

En síntesis, estos enfoques sitúan el currículo como un proceso flexible, contextualizado y susceptible de revisión, orientado hacia el aprendizaje. Esta perspectiva se expresa también en el enfoque por competencias y resultados de aprendizaje, desarrollado en el acápite 7.

6. Perspectivas críticas y decoloniales en el pensamiento curricular latinoamericano y del Sur global

Desde una perspectiva crítica, el currículo se entiende como una construcción social e histórica marcada por relaciones de poder que influyen en la selección, organización y legitimación del conocimiento. En América Latina y el Sur global, las perspectivas decoloniales cuestionan la persistencia de estructuras epistemológicas que privilegian ciertas formas de conocimiento y subordinan otras, planteando la necesidad de reconocer la diversidad de experiencias, conocimientos y contextos culturales en los procesos educativos.

El aporte de Aníbal Quijano resulta esencial para comprender esta problemática. La colonialidad del poder explica la configuración histórica de un patrón de dominación en el que Europa concentró bajo su hegemonía el control de la subjetividad, la cultura y, especialmente, del conocimiento y de su producción, mientras que otras formas de producción de conocimiento fueron subordinadas o reprimidas (Quijano 2014, 787-9). En este proceso el eurocentrismo se configuró como una perspectiva de conocimiento mundialmente hegemónica y se sobrepuso a otros saberes (Quijano 2014, 798-9). Desde

este enfoque, el currículo no constituye un espacio neutral, pues las decisiones sobre qué enseñar y qué conocimientos legitimar pueden reproducir jerarquías epistemológicas.

En los entornos digitales, esta problemática adquiere una dimensión particular, ya que la incorporación de tecnologías y la estandarización de los procesos educativos no garantizan por sí mismas una transformación de las relaciones que intervienen en la producción y legitimación del conocimiento. La categoría de colonialidad propuesta por Quijano permite problematizar si las decisiones curriculares en entornos digitales reproducen jerarquías epistemológicas al seleccionar, organizar y validar determinados conocimientos.

Catherine Walsh propone la interculturalidad crítica como un proyecto político, pedagógico y epistémico que reconoce la diversidad cultural, cuestiona las relaciones históricas de poder y busca transformar las estructuras que producen desigualdad. Walsh (2005, 8–10) plantea construir relaciones distintas entre sujetos, culturas, y saberes, mientras que su reflexión sobre interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad profundiza en la transformación de estructuras institucionales y epistemológicas desde las cuales se produce y legitima el conocimiento (Walsh 2008, 134–6). Aplicada al diseño curricular en línea, esta perspectiva permite comprender la virtualidad no solo como medio tecnológico para ampliar el acceso, sino como un espacio donde se decide sobre formas de interacción, conocimiento y participación, con potencial para promover la inclusión y el diálogo intercultural siempre que el diseño considere las diferencias epistemológicas y culturales y no reproduzca acríticamente las desigualdades existentes.

Santos (2010, 46–7) propone la ecología de saberes como una opción ante el dominio de un solo tipo de conocimiento. Su planteamiento reconoce la existencia de diversos conocimientos y fomenta el diálogo entre ellos, cuestionando las jerarquías epistemológicas. Esta perspectiva permite interrogar no solo qué conocimientos se incorporan al currículo, sino también las relaciones que se establecen entre distintas formas de conocer.

Por otra parte, Paraskeva (2016, 121–4) plantea la Teoría Curricular Itinerante como una crítica a las estructuras epistemológicas predominantes y propone desterritorializar el currículo para abrirlo a la diversidad y a otros modos de conocimiento. Asimismo, cuestiona una razón curricular colonial, fija y homogeneizadora, y los procesos de exclusión epistemológica que pueden reproducirse mediante las estructuras curriculares dominantes (128–9). Esta perspectiva permite cuestionar, en la educación en

línea, la reproducción de modelos curriculares estandarizados y tecnocráticos que no consideran suficientemente la diversidad de contextos y conocimientos.

En el contexto ecuatoriano, Oviedo (2017), a partir del estudio del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), permite aproximar estas discusiones a la educación intercultural y comprender el currículo como un espacio político relacionado con las identidades, los conocimientos y las formas de participación de los pueblos indígenas. Desde esta perspectiva, la interculturalidad implica no solo reconocer formalmente la diversidad, sino desarrollar propuestas educativas culturalmente pertinentes que cuestionen la colonialidad del conocimiento.

En conjunto, estos referentes permiten analizar críticamente la selección y legitimación de conocimientos, las relaciones entre saberes, culturas y sujetos, y la apertura del currículo a otras epistemologías. En esta investigación, enriquecen el modelo ACAD y orientan la interpretación crítica de sus dimensiones epistémica, social y del entorno en el análisis del diseño del aprendizaje en la educación superior en línea.

7. Resultados de aprendizaje y competencias como decisión curricular

El currículo por competencias constituye un enfoque contemporáneo que busca responder a las necesidades de la sociedad tanto en el ámbito laboral como en la ciudadanía y la vida cotidiana. Para Perrenoud (2009, 45–9), este enfoque no supone renunciar a los conocimientos, sino modificar la relación con ellos: ser competente implica movilizar conocimientos y otros recursos cognitivos de manera pertinente ante situaciones complejas y problemas reales.

Un antecedente de este giro se encuentra en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, que, dentro del principio de *aprender a hacer*, plantea explícitamente pasar *de la noción de calificación a la de competencia*. La formación profesional no puede basarse solamente en una calificación vinculada con la competencia técnica, pues los cambios en el trabajo requieren capacidades para actuar frente a diversas situaciones (Delors et al. 1996, 34-5).

Asimismo, el proyecto *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo), impulsado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y liderado por la Oficina Federal de Estadísticas de Suiza, buscó establecer un marco conceptual para identificar competencias relevantes e interpretar y medir los resultados del aprendizaje. Parte de considerar que los resultados educativos deseables trascienden

la adquisición de conocimientos de las materias tradicionales y deben relacionarse también con la vida fuera del entorno escolar (Salganik et al. 1999, 7–13).

Esta orientación se concreta en el diseño curricular mediante la articulación entre resultados de aprendizaje, experiencias de aprendizaje, contenidos y evaluación. Tractenberg et al. (2020, 4–6) plantean que los resultados de aprendizaje orientan la selección de los componentes y que su articulación constituye un proceso permanente susceptible de ajustes para mantener la coherencia del diseño. Asimismo, las experiencias de aprendizaje deben seleccionarse considerando su contribución al logro de los resultados previstos (8–9).

En esta investigación, el currículo por competencias se analiza desde tres niveles articulados: competencias, resultados de aprendizaje y criterios de evaluación. Las competencias expresan capacidades amplias que integran y movilizan diversos recursos; los resultados de aprendizaje concretan aquello que se espera que el estudiante alcance; y los criterios de evaluación establecen referentes para valorar esos desempeños. DeSeCo contribuye a esta organización al vincular conceptualmente las competencias con los resultados del aprendizaje y con indicadores que permitan interpretarlos y evaluarlos (Salganik et al. 1999, 7–13).

Esta lógica permitirá analizar en el capítulo V cómo los documentos institucionales articulan las competencias previstas para los programas, los resultados de aprendizaje de las asignaturas y los criterios mediante los cuales se evalúan las actividades.

Finalmente, los resultados de aprendizaje constituyen un referente previo al diseño de las actividades y establecen un puente con los *Intended Learning Outcomes* (ILO) del modelo ACAD. Esta relación será retomada en el capítulo III y en el análisis empírico para examinar la articulación entre las intenciones curriculares y las decisiones concretas de diseño del aprendizaje.

8. Del currículo prescrito al currículo en acción: Implicaciones para el diseño en entornos digitales

El currículo no se limita a su formulación normativa ni a los documentos en los que una institución define competencias, contenidos, resultados de aprendizaje y criterios de evaluación. Estos enunciados orientan la acción educativa, pero no determinan directamente lo que sucede durante la enseñanza y el aprendizaje. Entre lo prescrito y la

experiencia educativa existe un espacio de interpretación y concreción condicionado por las decisiones docentes, las características de los estudiantes, la institución y el contexto.

Stenhouse (1975, 84–8) concibe el currículo como una propuesta educativa abierta al análisis, la discusión y su puesta en práctica. Frente a un conjunto cerrado de objetivos y resultados predeterminados, plantea una relación dinámica entre intención educativa y acción: el currículo ofrece principios para orientar la enseñanza, pero estos son interpretados y desarrollados en situaciones específicas, por lo que los resultados no pueden determinarse completamente de antemano.

Gimeno Sacristán sostiene que el currículo adquiere significado en su desarrollo práctico, pues es en la acción donde las intenciones y proyectos curriculares se traducen en experiencias educativas concretas (Gimeno 2007, 240-1). Este proceso no ocurre de forma automática, sino que está condicionado por múltiples determinaciones y por las decisiones que organizan la enseñanza. En este marco, las tareas académicas cumplen un papel central, ya que estructuran la actividad y median entre las intenciones curriculares y la experiencia de aprendizaje (248-50). Así, el desarrollo del currículo supone un proceso de interpretación y transformación de lo planificado en la práctica educativa.

En esta investigación, esta relación se analiza distinguiendo entre currículo prescrito, diseño y actividad efectiva. El primero establece lo esperado en el nivel institucional; el diseño traduce esas directrices en condiciones para el aprendizaje —actividades, recursos, interacciones, tiempos y formas de evaluación—; y la actividad efectiva corresponde a lo que los estudiantes hacen y experimentan en las situaciones educativas. El diseño constituye, por tanto, una mediación entre las intenciones curriculares y la actividad.

En los entornos digitales, esta mediación adquiere especial importancia porque una parte de las condiciones de aprendizaje se configura previamente mediante la organización de actividades, recursos, interacciones, tiempos y evaluación. El diseño no constituye, por ello, una implementación técnica del currículo prescrito, sino un conjunto de decisiones que transforma las intenciones curriculares en condiciones para la actividad. Esta relación permite avanzar hacia el análisis del tránsito del diseño instruccional al diseño para el aprendizaje desarrollado en el capítulo siguiente.

Capítulo segundo
Del diseño instruccional al diseño para el aprendizaje

Este capítulo examina el diseño del aprendizaje en la educación superior en línea. Parte de las particularidades del currículo en entornos digitales y del diseño curricular como proceso institucional, para posteriormente abordar el diseño instruccional, sus principales modelos y principios. Finalmente, desarrolla ACAD como marco teórico para analizar las condiciones que configuran la actividad de aprendizaje.

1. El currículo en entornos digitales: Rasgos distintivos y desafíos de diseño

La digitalización ha transformado las formas de comunicación, el acceso al conocimiento y los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que exige revisar las condiciones en las que se organiza la formación. La integración de tecnologías no constituye por sí misma una transformación educativa, sino que requiere cambios organizativos y metodológicos sustentados en criterios pedagógicos (García Aretio 2019, 9–10, 14–8). En América Latina, Didriksson (2008, 23–4) señala que las nuevas tecnologías redefinen los espacios de aprendizaje y se articulan con cambios en las áreas de conocimiento y las configuraciones curriculares.

En este contexto, el currículo en entornos digitales no puede concebirse como la simple transferencia de una propuesta presencial a una plataforma tecnológica. Bates (2019, 54–5, 343, 682) advierte que modificar el modo de entrega mediante tecnología no implica necesariamente transformar la pedagogía; las decisiones sobre la experiencia educativa, los métodos y las tecnologías deben responder a las necesidades de los estudiantes, las características del campo de conocimiento y el enfoque pedagógico.

Otro rasgo distintivo es la mediación tecnológica de las relaciones educativas. García Aretio (2011, 257–65) concibe la educación a distancia como un diálogo didáctico entre docentes o instituciones y estudiantes ubicados en espacios distintos, que admite formas de comunicación síncronas y asíncronas y diferentes grados de estructura, diálogo y autonomía. Estas características amplían las posibilidades de interacción, colaboración y flexibilidad, pero requieren una organización planificada de materiales, actividades y vías de comunicación acorde con los estudiantes y los propósitos formativos.

Tractenberg et al. (2020, 3) distinguen entre el currículo previsto —lo que formalmente se espera que los estudiantes alcancen—, el implementado —la manera en que esas intenciones se concretan mediante las experiencias de enseñanza y aprendizaje— y el alcanzado —aquello que los estudiantes efectivamente adquieren y pueden demostrar—. Esta distinción evidencia que las intenciones curriculares atraviesan un proceso de concreción en el que las decisiones de diseño cumplen una función mediadora.

Los entornos digitales ofrecen, además, distintas posibilidades para organizar estas experiencias. Bates (2019, 524–6) diferencia el uso de tecnologías que modifica prácticas existentes de aquellos diseños que reestructuran la experiencia formativa aprovechando las posibilidades pedagógicas de los espacios presenciales y digitales. Por tanto, la modalidad incide en las decisiones sobre actividades, interacción, medios y condiciones para el aprendizaje.

En síntesis, un currículo en entornos digitales no se distingue por la sola presencia de tecnologías, sino por la articulación intencional de resultados de aprendizaje, actividades, contenidos, evaluación, recursos, interacción y condiciones temporales y tecnológicas. El desafío del diseño consiste en traducir los propósitos curriculares en condiciones coherentes para la actividad del estudiante, considerando las posibilidades y restricciones de la mediación digital.

2. El diseño curricular como proceso institucional: Actores, fases y decisiones

El diseño curricular en la educación superior puede entenderse como un proceso desarrollado en diferentes niveles de toma de decisiones y que articula las directrices institucionales con su concreción en los programas y la práctica docente. Díaz Barriga (2007, 38–41) distingue entre el programa del plan de estudios, el programa institucional o de academia y el programa del docente. El primero concreta proyectos educativos más amplios y constituye un referente para adaptar las orientaciones institucionales a condiciones específicas.

El programa institucional o de academia cumple una función mediadora entre el plan de estudios y el trabajo docente, al organizar contenidos, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación. A su vez, el programa del docente concreta estas orientaciones mediante decisiones metodológicas vinculadas con las características de los estudiantes y del contexto de enseñanza (Díaz Barriga 2007, 54–5, 66).

Bovill y Woolmer (2019, 410–2, 416–8) señalan que el currículo puede comprenderse desde la estructura y los contenidos de una asignatura o programa, desde

la experiencia de aprendizaje o como un proceso dinámico e interactivo. Asimismo, su desarrollo está mediado por culturas disciplinares e institucionales y por mecanismos de aseguramiento de la calidad, por lo que intervienen factores situados en distintos niveles de la institución.

Desde una perspectiva procedimental, Tractenberg et al. (2020, 4) conciben el desarrollo curricular en educación superior como un proceso formal y sistemático que, una vez definidos su propósito y contexto, comprende decisiones sobre resultados y experiencias de aprendizaje, contenidos, evaluación del aprendizaje y evaluación de la efectividad del currículo. Este proceso es iterativo, pues las decisiones posteriores pueden llevar a revisar componentes previamente definidos para mantener su alineación (6). Además, el contexto institucional puede facilitar o limitar su desarrollo según los requerimientos de acreditación, los recursos, el tiempo, el tamaño de los grupos y otras condiciones organizativas (14).

En conjunto, estos aportes permiten comprender el diseño curricular como un proceso institucional de articulación entre niveles, actores y decisiones, en el que las orientaciones generales se concretan progresivamente y su desarrollo está condicionado por el contexto institucional. En esta investigación, este proceso constituye un nivel de análisis para examinar los actores, las fases y los lineamientos que intervienen en la planificación y desarrollo de la oferta académica en línea de la UASB-E.

3. Conceptualización del diseño instruccional

El diseño instruccional se centra en la planificación sistemática de la enseñanza con el objetivo de favorecer el aprendizaje. Seel et al. lo definen como un proceso sistemático para desarrollar y organizar programas educativos y de formación para mejorar el aprendizaje (Seel et al. 2017, 1). Su punto de partida consiste en definir qué se espera que los estudiantes aprendan y establecer las condiciones y acciones de enseñanza necesarias para apoyar ese aprendizaje.

Esta concepción articula aprendizaje, enseñanza y planificación. Los enfoques tradicionales del diseño instruccional parten de la definición de los objetivos de aprendizaje para identificar posteriormente los eventos instruccionales apropiados para alcanzarlos (Seel et al. 2017, 2–3). El diseño implica, por tanto, decisiones previas sobre las condiciones mediante las cuales se pretende facilitar el aprendizaje.

Brown y Green (2016, 3–10) incluyen en este proceso el análisis de necesidades, tareas y estudiantes; la formulación de objetivos y metas; la organización de la

instrucción; el desarrollo de actividades; la evaluación de los aprendizajes; y la valoración del propio diseño. Estos componentes pueden organizarse mediante diferentes modelos, pero los autores los agrupan en tres grandes momentos: analizar la situación, crear la instrucción y evaluar sus consecuencias (10–1).

Sin embargo, el diseño instruccional no debe entenderse solamente como la implementación mecánica de una serie de pasos. Seel et al. destacan que su ejercicio conlleva varias decisiones y la resolución de problemas complejos. En este proceso intervienen los resultados que se pretende alcanzar y las condiciones específicas en las que tendrá lugar la enseñanza; por esta razón, la planificación requiere considerar de manera articulada objetivos, condiciones, métodos e instrumentos (Seel et al. 2017, 23-26).

Esta concepción hace posible definir el diseño instruccional como un procedimiento sistemático de planificación y toma de decisiones que busca crear condiciones que propicien el aprendizaje. Sobre esta base se desarrollaron diversos modelos que estructuran el proceso de diseño a través de fases, procedimientos y relaciones entre sus componentes. El análisis de estos modelos permite comprender la tradición sistemática del diseño instruccional y las transformaciones que posteriormente conducirán hacia enfoques centrados en la actividad y en el diseño para el aprendizaje.

4. Tipos de modelos de diseño instruccional

Los modelos de diseño instruccional representan y guían las decisiones que intervienen en el diseño de situaciones educativas, sin embargo, no todos tienen el mismo propósito ni funcionan en el mismo nivel. Reigeluth (1999, 5–8, 12–4) distingue entre la teoría de diseño instruccional, que ofrece orientaciones sobre los métodos que pueden favorecer determinados aprendizajes en situaciones específicas, y los modelos de diseño instruccional, entendidos como procesos para organizar las actividades mediante las cuales se planifica y desarrolla la instrucción. Esta distinción evita considerar los diferentes modelos como procedimientos equivalentes.

Gustafson y Branch (2002, 12–4) clasifican los modelos según sus contextos y propósitos en tres orientaciones: a) modelos orientados al aula, b) modelos orientados al producto y c) modelos orientados al sistema. Esta clasificación considera aspectos como el resultado esperado del diseño, los recursos disponibles, el trabajo individual o en equipo, el grado de análisis previo, la complejidad tecnológica y la importancia atribuida a la prueba y revisión.

Esta propuesta establece un primer eje para analizar los modelos, que es el alcance y centro de atención del diseño. Los modelos orientados al aula se enfocan en situaciones educativas específicas y suelen estar dirigidos a docentes que intervienen de manera directa en el diseño y la implementación; los modelos orientados al producto se centran en la creación de materiales o productos instruccionales que requieren procesos de desarrollo, prueba y revisión; mientras que los modelos orientados al sistema abarcan intervenciones más amplias, como cursos o currículos completos, que requieren mayor análisis, recursos y participación de equipos especializados (Gustafson y Branch 2002, 12–4, 30–1).

ASSURE presenta una orientación al aula y organiza el diseño mediante el análisis de los estudiantes, la formulación de objetivos, la selección y utilización de medios y materiales, la participación del estudiante y la evaluación y revisión (Gustafson y Branch 2002, 22-4). ADDIE, en cambio, constituye un esquema genérico organizado en las fases de análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación, que subyace a numerosos modelos de diseño instruccional (Davidson-Shivers, Rasmussen y Lowenthal 2018, 61). Por su parte, Dick y Carey propone un proceso sistemático que articula objetivos, análisis de la instrucción y de los estudiantes, estrategias, materiales y evaluación (Seel et al. 2017, 52-3). Estos modelos muestran diferentes formas de organizar el proceso de diseño según su alcance, propósito y contexto.

La organización sistemática no implica necesariamente que el diseño se produzca mediante una secuencia estrictamente lineal. Gustafson y Branch advierten que los modelos son representaciones simplificadas del proceso y que las actividades del desarrollo instruccional pueden vincularse de diversas formas. Las etapas permiten organizar las decisiones de diseño, pero no reproducen necesariamente cómo suceden en la práctica (Gustafson y Branch 2002, 5–7).

Un segundo eje se refiere a la lógica mediante la cual se desarrolla el proceso de diseño, desde enfoques predominantemente sistemáticos hacia otros que dan más relevancia a la iteración, la participación y el rediseño. En este último caso, el diseño no termina con la planificación inicial, sino que puede cambiar a partir de la puesta en práctica, la retroalimentación y la revisión de las soluciones propuestas.

El *design thinking* es una expresión de esta lógica, Wang lo define como un enfoque iterativo y centrado en las personas para tratar problemas complejos y menciona que, en educación, combina la práctica con el pensamiento de diseño a través de procesos de indagación, resolución de problemas, creación de prototipos y reflexión. A diferencia

de otras perspectivas centradas principalmente en la resolución de un problema o en el desarrollo de un proyecto, esta perspectiva concede especial importancia a las necesidades de las personas, la elaboración y prueba de prototipos y su refinamiento iterativo (Wang 2024, 2–3).

La lógica iterativa se observa en las cinco etapas del *design thinking*: empatizar, definir, idear, prototipar y probar. En el caso estudiado por Wang, estas etapas no funcionan solamente como una secuencia para llegar a una solución, sino como ciclos de diseño que posibilitan la revisión gradual de las propuestas a través de la observación de necesidades, la generación de alternativas, el desarrollo de prototipos y la obtención de retroalimentación (Wang 2024, 5–6).

En esta lógica el prototipado y la retroalimentación son de especial importancia, Wang indica que la verificación de los prototipos posibilita recopilar observaciones de otros participantes y utilizarlas para implementar cambios en el futuro. Así, el diseño se presenta como un proceso en el que las soluciones pueden ser probadas, revisadas y perfeccionadas antes de llegar a una formulación final (Wang 2024, 8–9).

Esta orientación concuerda con el desplazamiento desde el diseño de la instrucción hacia el diseño para el aprendizaje. Goodyear y Dimitriadis (2013, 2–6) sostienen que el aprendizaje no puede diseñarse directamente, ya que las actividades que desarrollan los estudiantes no se pueden determinar en su totalidad por adelantado. Lo que se puede diseñar son las condiciones que influyen en esa actividad, entre ellas las tareas, los recursos, las herramientas y las formas de organización social.

Desde este punto de vista, el diseño tampoco concluye cuando comienza la enseñanza, Goodyear y Dimitriadis incorporan la configuración, la orquestación, la reflexión y el rediseño dentro de un proceso más amplio, en el que pueden producirse ciclos de retroalimentación y revisión (2013, 8–11). Esta concepción permite reconocer que las decisiones adoptadas durante el diseño inicial pueden ser reconsideradas a partir de lo que ocurre durante la actividad de aprendizaje, es decir el diseño ocurre en medio de las cosas.

En este segundo grupo se pueden ubicar las perspectivas participativas e iterativas, en las que el diseño incorpora procesos de exploración, elaboración, prueba, retroalimentación y reformulación. La diferencia entre los modelos sistemáticos no radica en prescindir de la planificación, sino en dar más importancia a la participación de los actores y a la posibilidad de revisar las decisiones a lo largo del proceso. En esta orientación se sitúa también ACAD, que desplaza el centro de atención desde la

prescripción de una secuencia instruccional hacia el diseño de las condiciones que conforman la actividad de aprendizaje. La Tabla 1 sintetiza las principales características de estos modelos y enfoques**.**

Tabla 1
Modelos y enfoques del diseño instruccional

Modelos	**Enfoque**	**Aspecto central**	**Dimensiones que destacan**	**Dimensiones que reciben menor atención**
ASSURE	Sistemática y orientada al aula	Organización del proceso instruccional	Características de los estudiantes, objetivos, medios, participación y evaluación	Procesos institucionales o curriculares de mayor escala
ADDIE	Esquema sistemático genérico	Organización del proceso de diseño	Análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación	La actividad que emerge durante la implementación
Dick y Carey	Sistemática y orientada al sistema	Planificación de la enseñanza	Organización del proceso y articulación de sus componentes	La actividad que emerge durante la implementación
Design thinking	Participativa e iterativa	Evolución del diseño	Necesidades de los participantes, ideación, prototipado, prueba, retroalimentación y rediseño	Una secuencia procedimental estable aplicable a todos los contextos
Diseño para el aprendizaje; ACAD	Centrada en la actividad	Condiciones para la actividad del estudiante	Condiciones que configuran la actividad: tareas, recursos, herramientas y organización social	La posibilidad de predeterminar completamente la experiencia de aprendizaje

Fuente: A partir de los datos obtenidos de Reigeluth (1999); Gustafson y Branch (2002); Davidson-Shivers, Rasmussen y Lowenthal (2018); Seel et al. (2017); Goodyear y Dimitriadis (2013); y Wang (2024)

En conjunto, esta tipología indica que la evolución del diseño instruccional no supone la sustitución de unos modelos por otros, sino una ampliación del objeto de diseño. Los modelos sistemáticos brindan estructuras para organizar componentes y procesos, mientras que las perspectivas participativas e iterativas incorporan con mayor claridad la exploración, el prototipado, la retroalimentación y el rediseño. El diseño para el aprendizaje desplaza la atención hacia las condiciones que configuran la actividad de los estudiantes.

5. Los principios instruccionales como categoría independiente

Los principios instruccionales constituyen una categoría diferente de los modelos de diseño instruccional. Merrill (2009, 3) los define como relaciones que se sostienen bajo determinadas condiciones, independientemente de los métodos o modelos mediante los cuales se implementen. Por tanto, no establecen un procedimiento específico de diseño,

sino condiciones de la instrucción orientadas a promover el aprendizaje. Asimismo, distingue los principios de las prácticas y los programas instruccionales: una práctica corresponde a una actividad específica y un programa a un conjunto de prácticas, mientras que los mismos principios pueden aplicarse mediante diferentes prácticas y programas. Estos principios tienen un carácter prescriptivo y están orientados al diseño de ambientes y productos de aprendizaje (Merrill 2002, 43–4).

A partir de la revisión de diferentes teorías y modelos de diseño instruccional, Merrill identifica cinco principios: centrado en tareas, activación, demostración, aplicación e integración (Merrill 2002, 44–5; 2009, 4). El primero plantea que el aprendizaje se favorece cuando los estudiantes participan en tareas completas organizadas de menor a mayor complejidad (Merrill 2009, 13–5).

La activación recupera conocimientos o experiencias previas relevantes como base para nuevos aprendizajes (Merrill 2009, 16); la demostración permite observar aquello que debe aprenderse de acuerdo con el tipo de conocimiento o habilidad (4–6); la aplicación implica utilizar lo aprendido en nuevas situaciones con retroalimentación y orientación (10–2); y la integración supone incorporar el nuevo conocimiento mediante la reflexión, la discusión, la defensa de lo aprendido y su utilización en situaciones de la vida cotidiana (19–21).

Estos principios conforman un ciclo de instrucción articulado y centrado en la tarea, cuyas actividades pueden repetirse según las necesidades del aprendizaje (Merrill 2009, 17). En esta investigación se consideran una categoría analítica independiente de los modelos, pues establecen condiciones que pueden estar presentes en diferentes métodos y diseños. Así, pueden utilizarse como criterios para analizar las actividades y tareas auténticas sin considerarlos un modelo adicional.

6. El modelo ACAD como marco de análisis

Desde la perspectiva del *Learning Design*, el diseño para el aprendizaje supone configurar las condiciones en las que se desarrollará la actividad educativa mediante la articulación de tareas, recursos, configuraciones sociales y herramientas orientadas a favorecer el aprendizaje de los estudiantes (Mor, Craft y Maina 2015, ix). Esta perspectiva desplaza la atención desde la transmisión de contenidos hacia la configuración de las condiciones en las que se desarrolla la actividad de aprendizaje.

En esta línea, el modelo *Activity-Centred Analysis and Design* (ACAD) se desarrolla a partir del trabajo de Carvalho y Goodyear (2014) sobre las arquitecturas de

redes para el aprendizaje. Goodyear, Carvalho y Yeoman (2021, 446–50) presentan ACAD como un marco para comprender y diseñar situaciones de aprendizaje locales y complejas, atendiendo a las relaciones entre los elementos que configuran la actividad. Esta perspectiva permite analizar de manera integrada las tareas, las personas, los espacios, las herramientas y los recursos que intervienen en una situación educativa.

El fundamento central de ACAD es la concepción del aprendizaje como una actividad emergente que no puede ser diseñada directamente. Goodyear y Dimitriadis (2013, 2–3) sostienen que lo que puede diseñarse son elementos que contribuyen a crear condiciones para que el aprendizaje ocurra, mediante artefactos y entornos. Existe, por tanto, una distinción entre lo diseñado y la actividad que realizan los estudiantes: el diseño puede influir sobre ella, pero no determinarla completamente.

Goodyear, Carvalho y Yeoman (2021, 446–50) explican que la actividad comprende lo que los estudiantes realizan efectivamente en los planos mental, físico y emocional durante una situación de aprendizaje y que esta no necesariamente coincide con las tareas previstas por el docente. Los estudiantes interpretan las tareas propuestas y las transforman en actividades concretas.

Esta relación permite distinguir entre las decisiones adoptadas previamente y las intervenciones que ocurren en *learntime*, es decir, durante el desarrollo efectivo de la actividad. Goodyear y Dimitriadis (2013, 4, 10–1) advierten que el diseño debe considerar el papel que podrá desempeñar el docente durante el aprendizaje y distinguen las acciones de configuración del diseño de su puesta en práctica durante *learntime*. De este modo, el tiempo forma parte del ciclo de diseño y rediseño.

Para analizar las condiciones susceptibles de diseño, ACAD diferencia tres dimensiones interrelacionadas. El diseño epistémico se refiere a las tareas propuestas y a las estructuras de conocimiento que estas movilizan; el diseño del entorno o *set design*, a los elementos físicos, espaciales e instrumentales, materiales o digitales; y el diseño social, a las formas de organización de las personas, los agrupamientos, los roles y otras configuraciones de la interacción social (Goodyear, Carvalho y Yeoman 2021, 448–50).

Estas tres dimensiones pueden ser intervenidas mediante el diseño, mientras que la actividad efectiva constituye una cuarta dimensión que emerge cuando los estudiantes interactúan entre sí y con las configuraciones epistémicas, sociales y del entorno. Aunque las tres dimensiones diseñables pueden analizarse separadamente, adquieren sentido en su interacción durante la actividad del estudiante (Goodyear, Carvalho y Yeoman 2021, 449–50).

Esta interdependencia constituye una característica central de ACAD. El marco cuestiona los análisis que atribuyen efectos educativos de manera aislada a una tecnología, estrategia pedagógica, disposición espacial o forma de agrupamiento, pues ninguno de estos elementos actúa por sí solo sobre la actividad de aprendizaje (Goodyear, Carvalho y Yeoman 2021, 448–50).

Además, ACAD es metateórico: no impone una teoría específica del aprendizaje, sino que permite utilizar distintas explicaciones teóricas para analizar y planificar situaciones educativas. Asimismo, parte del carácter local y situado del aprendizaje, que ocurre en contextos concretos con recursos y actores específicos (Goodyear, Carvalho y Yeoman 2021, 446). Esta característica permite articular ACAD con los fundamentos curriculares desarrollados anteriormente, sin sustituirlos.

Como desarrollo operativo del marco, el *Toolkit* ACAD facilita procesos de discusión, diseño y análisis mediante recursos tangibles que permiten representar situaciones de aprendizaje y favorecer el intercambio entre participantes con distinta formación. El *Toolkit* organiza posibilidades de diseño mediante tarjetas asociadas con las dimensiones epistémica, social y de entorno e incorpora tarjetas para discutir perspectivas pedagógicas de alto nivel (Goodyear et al. 2021, 11–2).

ACAD tampoco constituye un proceso lineal orientado a producir un diseño definitivo. Goodyear y Dimitriadis (2013, 9–11) sitúan el diseño para el aprendizaje dentro de un ciclo de configuración, orquestación, reflexión y rediseño, con distintos puntos de entrada y procesos de retroalimentación. El desarrollo posterior del *Toolkit* mantiene esta orientación: puede utilizarse para diseños nuevos, pero adquiere especial utilidad dentro de ciclos sucesivos de mejora (Goodyear, Carvalho y Yeoman 2021, 446).

Su alcance también establece sus límites. ACAD permite identificar y relacionar los componentes susceptibles de diseño y analizar la actividad que emerge a partir de ellos, pero no permite afirmar que una determinada configuración cause por sí misma un resultado de aprendizaje. No existe una relación automática entre lo diseñado y lo que finalmente realizan o aprenden los estudiantes (Goodyear, Carvalho y Yeoman 2021, 446–50). Por ello, su aplicación requiere articular sus dimensiones con otros referentes curriculares y pedagógicos pertinentes al objeto investigado.

En esta investigación, ACAD se utiliza como marco para organizar el análisis de las condiciones de aprendizaje presentes en los programas en línea mediante sus dimensiones epistémica, social y de entorno. Su elección responde a la posibilidad de examinar cómo las decisiones de diseño del aprendizaje se concretan en tareas, formas de

interacción y configuraciones del entorno, y de interpretar estas decisiones a la luz de los referentes teóricos del diseño curricular. Por tanto, ACAD no se emplea como un modelo que explique por sí solo el proceso curricular institucional, sino como una estructura analítica que permite relacionar las decisiones pedagógicas observadas con dichos referentes. Sobre estas dimensiones se construye posteriormente la matriz de análisis aplicada al estudio de caso.

Capítulo tercero
Las dimensiones del diseño en la educación superior en línea

Este capítulo desarrolla el marco analítico utilizado para examinar el diseño del aprendizaje en línea. A partir de ACAD, aborda la actividad de aprendizaje y las dimensiones epistémica, social y de entorno, junto con su organización temporal y la evaluación. Finalmente, incorpora la pertinencia sociocultural y la autenticidad situada como criterios transversales y sintetiza las categorías que orientan el estudio de caso.

1. La actividad de aprendizaje como núcleo del diseño

Como se explicó en el capítulo anterior, ACAD distingue entre las condiciones susceptibles de diseño (organizadas en las dimensiones epistémica, social y de entorno) y la actividad que emerge cuando los estudiantes interactúan entre sí y con dichas condiciones. Esta actividad no puede diseñarse directamente ni preverse por completo, aunque puede ser influida por las decisiones adoptadas en las tres dimensiones diseñables (Goodyear, Carvalho y Yeoman 2021, 448–50). A partir de esta distinción, en esta investigación la actividad de aprendizaje se sitúa en el centro del marco analítico.

La diferencia entre lo diseñable y lo emergente es importante para la relación entre actividad y resultados de aprendizaje. Como se estableció en el capítulo I, los resultados expresan aquello que se espera que el estudiante alcance al finalizar un proceso formativo. Sin embargo, desde ACAD, su formulación no permite determinar completamente la actividad mediante la cual serán alcanzados. El diseño puede establecer condiciones orientadas hacia determinados propósitos educativos, pero la actividad efectiva emerge de la interacción entre los estudiantes y esas condiciones. En esta investigación, por lo tanto, los resultados de aprendizaje se consideran referentes que orientan el diseño de la actividad, sin asumir que su formulación garantiza por sí misma su logro. Esta relación establece una articulación analítica entre el marco curricular desarrollado en el acápite 1.7 y el argumento del diseño indirecto de ACAD.

El *Toolkit* ACAD, además de las tres dimensiones que se pueden diseñar, incluye un plano distinto a través de las barajas azules, cuyo propósito es promover conversaciones sobre ideas pedagógicas avanzadas. En la versión original del *Toolkit,* estas representan pedagogías o teorías educativas (Goodyear et al. 2021, 12). Su función

no debe confundirse con las tres dimensiones previas; no son una cuarta dimensión del diseño, sino que representan un plano desde el cual se puede orientar y fundamentar lo que sí es susceptible de diseño.

Esta característica es coherente con el carácter metateórico de ACAD. El marco no establece una teoría particular del aprendizaje, sino que permite recurrir a diferentes posiciones teóricas para explicar la actividad y fundamentar las decisiones de diseño (Goodyear, Carvalho y Yeoman 2021, 446). En esta investigación, esta apertura permite posteriormente vincular el análisis de las dimensiones de ACAD con el marco crítico desarrollado en el acápite 1.6, sin declarar que dicho marco forme parte originalmente de ACAD.

Así, la actividad de aprendizaje se sitúa en el centro del análisis, mientras que las dimensiones epistémicas, social y de entorno permiten examinar las condiciones sobre las cuales es posible intervenir mediante el diseño.

2. Diseño epistémico: Tareas y estructuras de conocimiento

La dimensión epistémica en el marco ACAD se denomina formalmente diseño de tareas de conocimiento. Esta dimensión se ocupa de configurar los elementos que estructuran el trabajo intelectual y el proceso de conocimiento del estudiante. Su objetivo es influir en la actividad de aprendizaje sugiriendo tareas. En el *Toolkit* ACAD, esta dimensión se representa a través de la baraja amarilla, que tiene como objetivo mostrar diferentes opciones para diseñar las tareas de aprendizaje. Su función no es definir la actividad emergente que los estudiantes llevarán a cabo, sino presentar alternativas sobre las cuales el diseñador puede tomar decisiones antes de que la actividad ocurra.

Para comprender el contenido pedagógico de estas decisiones resulta pertinente la propuesta de Diana Laurillard, quien concibe la enseñanza como una ciencia del diseño. Desde esta perspectiva, la tarea docente no consiste solo en transmitir conocimientos, sino en diseñar las condiciones y actividades que permitan a los estudiantes relacionarse con ellos y desarrollar las capacidades previstas. Las decisiones sobre qué actividades proponer y cómo organizar el entorno de enseñanza inciden, en las formas en que los estudiantes pueden aproximarse al conocimiento. Sin embargo, Laurillard advierte que no existe una relación causal entre el diseño de la enseñanza y el aprendizaje alcanzado: incluso una enseñanza bien diseñada no garantiza por sí misma los resultados previstos (Laurillard 2012, 4–10). Esta distinción permite analizar el diseño epistémico como una intervención intencionada sobre las tareas y las formas de relación con el conocimiento,

sin equiparar aquello que se diseña con el aprendizaje que finalmente construye el estudiante.

En este marco, Laurillard distingue seis tipos de aprendizaje: adquisición, indagación, discusión, práctica, colaboración y producción, que amplían las posibilidades para estructurar las tareas educativas (Laurillard 2012). Esta diversidad permite superar una propuesta centrada exclusivamente en la presentación de contenidos y considerar distintas maneras de involucrar al estudiante. En ACAD, las decisiones relativas a las tareas de conocimiento se representan a través de la baraja amarilla del Toolkit, que ofrece alternativas para hacer visibles y discutir las decisiones de diseño epistémico (Goodyear et al. 2021, 11–2).

Esta perspectiva permite analizar algunas decisiones del *blended learning* desde el diseño epistémico, particularmente aquellas relacionadas con la selección y organización de las tareas. Su diseño implica decidir qué actividades se desarrollarán en cada modalidad y con qué propósito pedagógico, más allá de verlo solo como una combinación de presencialidad y virtualidad. Linder sostiene que la selección de una actividad debe considerar su correspondencia con los resultados y las evaluaciones del curso, además de establecer si es más apropiado llevarla a cabo presencialmente, en línea o a través de una combinación de ambas modalidades (Linder 2017, 64–8). Así, la articulación entre componentes presenciales y en línea puede involucrar decisiones sobre la organización de las tareas, además de otras relacionadas con el entorno y la modalidad en que estas se desarrollan.

De manera similar, el *flipped learning* constituye una estrategia pedagógica cuyas decisiones pueden proyectarse sobre distintas dimensiones del diseño. En particular, permite reorganizar la secuencia temporal de las actividades de aprendizaje, al trasladar el acceso inicial a determinados contenidos fuera del espacio sincrónico y reservar este último para tareas de aplicación, discusión, análisis y resolución de problemas. Green, Banas y Perkins (2017, 23–5) indican que este enfoque requiere que los estudiantes accedan previamente a los contenidos y que el tiempo de interacción se destine a experiencias activas orientadas a la aplicación del conocimiento. Esta reorganización permite que las actividades de aprendizaje se desarrollen desde el primer acercamiento a los contenidos hasta actividades de mayor complejidad cognitiva, articuladas con problemas y situaciones vinculadas con el campo profesional.

Las pedagogías de aprendizaje activo pueden concretarse en tareas que exigen la participación del estudiante. Entre las actividades que Linder identifica se encuentran los

estudios de caso, la discusión, la revisión entre pares, la resolución de problemas, las simulaciones, la autoevaluación y el trabajo en pequeños grupos (Linder 2017, 65). Desde el diseño epistémico, interesa específicamente analizar cómo estas propuestas se concretan en tareas y en las formas en que el estudiante trabaja con el conocimiento.

Los principios instruccionales de Merrill, que se expusieron en el capítulo II, aportan un criterio adicional para valorar la creación de estas tareas. Su enfoque basado en tareas propone organizar la instrucción mediante una progresión de tareas completas de complejidad creciente, en vez de enseñar elementos aislados y utilizarlos al final. En esta progresión, el estudiante asume gradualmente una mayor parte de la ejecución mientras disminuyen la demostración y el acompañamiento, hasta realizar las tareas de forma autónoma (Merrill 2009, 13–5). Esta perspectiva permite valorar la presencia de actividades, su secuencia y su capacidad para situar el conocimiento en tareas que exigen su uso.

Merrill articula esta orientación con los principios de activación, demostración, aplicación e integración (Merrill 2009, 2–3, 16–7). En este capítulo, estos principios se recuperan como criterios para examinar la calidad y autenticidad de las tareas que conforman el diseño epistémico, sin constituir una nueva dimensión de ACAD.

En resumen, el diseño epistémico permite analizar qué se propone hacer con el conocimiento, qué tipos de tareas estructuran esa relación y cómo se organizan y secuencian. La tarjeta amarilla de ACAD permite hacer visibles estas elecciones; Laurillard aporta un fundamento para comprender las formas de actividad mediante las cuales puede organizarse el aprendizaje, y Merrill, criterios para valorar su carácter aplicado y su progresión. El *blended learning*, el *flipped learning* y las pedagogías de aprendizaje activo operan como referentes pedagógicos que pueden orientar decisiones en distintas dimensiones del diseño; en este apartado se recuperan únicamente aquellas decisiones vinculadas con las tareas y su relación con el conocimiento**.** Así, esta dimensión permite analizar las condiciones diseñadas para la actividad, sin confundirlas con la actividad que finalmente emerge durante el aprendizaje.

3. Diseño social: Interacción, roles y organización social

El diseño social constituye la segunda dimensión diseñable del marco ACAD y se denomina formalmente diseño de la interacción social. Comprende las decisiones relacionadas con las formas de participación, interacción y organización de las personas

en una situación de aprendizaje, elementos susceptibles de diseño (Goodyear, Carvalho y Yeoman 2021, 448–50).

En el *Toolkit* ACAD, el diseño social se representa mediante la baraja naranja, integrada por 26 tarjetas relacionadas con individuos, grupos, roles, divisiones del trabajo y formas de organización. Estas posibilidades se distribuyen en cuatro agrupaciones: agrupamientos (forma social), roles y responsabilidades, identidad social y división del trabajo (Goodyear et al. 2021, 13). Los autores aclaran que no constituyen una taxonomía formal, sino una lista para representar y discutir diferentes formas de interacción social susceptibles de modificación mediante el diseño intencional (Goodyear et al. 2021, 13).

Los agrupamientos (forma social) permiten examinar cómo se organiza el trabajo de los estudiantes: individual, en parejas, en equipos o grupos grandes (Goodyear et al. 2021, 13). A partir de estas posibilidades, en esta investigación se distinguen tres formas de organización: individual, colaborativa y mixta. La primera corresponde a actividades previstas principalmente para la actuación individual del estudiante; la segunda, a aquellas cuya realización requiere la participación conjunta con otros; y la forma mixta combina momentos individuales y colaborativos dentro de una misma secuencia. Esta distinción constituye una operacionalización para el análisis y no una clasificación formulada expresamente por los autores de ACAD.

Los roles y responsabilidades permiten examinar la distribución de funciones entre los participantes. Desde esta perspectiva, el rol docente se analiza según la posición que ocupa dentro de la actividad, las responsabilidades que asume, las decisiones que mantiene bajo su competencia y aquellas en las que participan los estudiantes. Así, el análisis se desplaza de una descripción general del docente hacia la manera en que el diseño establece relaciones y distribuye responsabilidades entre los participantes.

Esta distribución permite incorporar la cocreación curricular como una forma de participación estudiantil en el diseño social. Bovill y Woolmer conciben la cocreación como el trabajo colaborativo entre estudiantes y personal académico para crear componentes del currículo o enfoques pedagógicos. Distinguen entre la cocreación del currículo (*co-creation of the curriculum*), vinculada con el codiseño de un curso o programa generalmente antes de su desarrollo, y la cocreación en el currículo (*co-creation in the curriculum*), que ocurre durante la experiencia formativa (Bovill y Woolmer 2019, 407–9).

Los estudiantes pueden asumir posiciones de representante, consultor, coinvestigador y codiseñador pedagógico, roles que pueden variar durante el proceso

(Bovill y Woolmer 2019, 413–5). Esta distinción permite utilizar la cocreación como criterio para examinar el grado y la forma de participación estudiantil: no solo si el estudiante participa, sino qué capacidad de intervención y decisión se le reconoce.

La cocreación no supone la desaparición de la responsabilidad docente. El profesorado mantiene un papel relevante en la definición de las oportunidades de participación al intervenir en decisiones sobre quién puede participar, qué aspectos pueden abrirse a la negociación y cuál será el alcance de la cocreación (Bovill y Woolmer 2019, 408–9, 418).

En síntesis, el diseño social permite analizar cómo se organiza la interacción, qué formas de trabajo —individuales, colaborativas o mixtas— se proponen, qué roles y responsabilidades se asignan a docentes y estudiantes y qué posibilidades de participación estudiantil se incorporan al diseño. ACAD proporciona la estructura para hacer visibles estas decisiones, mientras que la cocreación aporta un criterio para examinar distintos grados de participación. De este modo, esta dimensión permite estudiar no solo si existe interacción en los programas de posgrado, sino cómo se diseñan las condiciones sociales en las que se desarrolla la actividad de aprendizaje.

4. Diseño del entorno (*set design*): Escenario, herramientas y recursos

El diseño del entorno (*set design*) es la tercera dimensión diseñable del marco ACAD y comprende las decisiones relacionadas con los espacios, herramientas, artefactos y recursos que establecen las condiciones materiales o digitales en las que se desarrolla la actividad de aprendizaje; su utilización efectiva dependerá de la actividad que posteriormente desarrollen los estudiantes (Goodyear, Carvalho y Yeoman 2021, 448–50).

En el *Toolkit* ACAD, esta dimensión se representa mediante la baraja verde, que aborda las decisiones relativas al escenario en el que ocurre la actividad. Comprende cuatro agrupaciones: espacio, artefactos del lugar, herramientas y recursos (Goodyear, Carvalho y Yeoman 2021, 456–8). Estas categorías permiten considerar conjuntamente las características del espacio y los elementos disponibles para la acción, evitando reducir el entorno de aprendizaje a la infraestructura tecnológica.

Aunque en ACAD el *set design* aparece asociado a lo que se encuentra físicamente situado, esta noción se amplía a los entornos digitales, pues las condiciones de la actividad no dependen exclusivamente de un espacio físico. En la educación en línea, el aula virtual,

las herramientas digitales y los recursos disponibles forman parte del escenario diseñado con el que interactúa el estudiante.

Desde esta perspectiva, los ambientes virtuales de aprendizaje forman parte del diseño del entorno. Los sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) ofrecen espacios para organizar materiales, actividades y otros componentes de la experiencia educativa. Por tanto, plataformas como Moodle no representan una propuesta pedagógica por sí solas; su importancia depende de cómo se organiza el entorno y de las posibilidades que ofrece para desarrollar las actividades planificadas. El análisis se desplaza así de la presencia de una tecnología específica hacia las decisiones que organizan el escenario digital de aprendizaje.

Los objetos de aprendizaje también se sitúan en este contexto, aunque en esta investigación cumplen una función más acotada. Frantiska (2016, 10) los aborda como pequeñas unidades reutilizables que, mediante una lógica modular, pueden incorporarse en diseños de aprendizaje más amplios. En esta investigación se consideran recursos disponibles dentro del entorno diseñado y no una categoría independiente del diseño instruccional. Esta ubicación permite analizar su función en relación con las actividades para las que son seleccionados, sin atribuir al recurso por sí mismo la producción del aprendizaje.

El diseño de un entorno digital implica también considerar las condiciones que permiten a los estudiantes acceder, orientarse e interactuar con los recursos y herramientas disponibles. En este punto resulta relevante el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por el Center for Applied Special Technology (CAST) como un marco orientado a disminuir las barreras para el aprendizaje mediante un diseño que considere la diversidad de los estudiantes. En su versión 3.0, sus directrices se organizan en torno a múltiples medios de compromiso, representación y acción y expresión, orientados a ampliar las posibilidades de participación y acceso al aprendizaje (CAST 2024).

El DUA complementa el análisis del diseño del entorno en ACAD al permitir examinar no solo qué espacios, herramientas y recursos están disponibles, sino también las condiciones en que pueden ser utilizados por estudiantes diversos. Sus pautas contemplan alternativas para la percepción y representación de la información, así como posibilidades de respuesta, navegación, comunicación e interacción con materiales y tecnologías accesibles (CAST 2024). De este modo, la accesibilidad deja de considerarse

únicamente una condición técnica y pasa a formar parte de las decisiones sobre el entorno de aprendizaje.

Esta perspectiva incorpora también criterios de flexibilidad e inclusión. Las directrices actuales del DUA comprenden la elección y autonomía, el reconocimiento de distintas identidades y perspectivas, diferentes formas de conocer y construir significado y el cuestionamiento de prácticas excluyentes (CAST 2024). Para esta investigación, estos elementos amplían la categoría de inclusión: no se trata únicamente de garantizar acceso técnico al aula virtual, sino de analizar si las condiciones diseñadas ofrecen distintas posibilidades para acceder, participar y expresarse en la experiencia formativa.

En síntesis, el diseño del entorno permite analizar dónde se desarrolla la actividad, qué artefactos y herramientas están disponibles, qué recursos se proporcionan y en qué condiciones pueden utilizarse. La baraja verde de ACAD hace visibles estas decisiones; los ambientes virtuales y los objetos de aprendizaje se integran como componentes del escenario digital; y el DUA aporta criterios para examinar su accesibilidad, flexibilidad e inclusión. Así, esta dimensión permite valorar no solo la existencia de infraestructura y recursos tecnológicos, sino las condiciones que el entorno diseñado ofrece para hacer posible la actividad de aprendizaje.

5. El tiempo como característica de la actividad conjunta

El tiempo es una condición de la actividad de aprendizaje y no solo una duración administrativa expresada en horas, semanas o créditos. Berliner distingue tres tipos de tiempo: el tiempo asignado, planificado para la enseñanza; el tiempo de participación, durante el cual el estudiante se encuentra efectivamente involucrado en la actividad; y el tiempo académico de aprendizaje (*Academic Learning Time*, ALT), vinculado con la participación en contenidos y tareas apropiados para el estudiante (Berliner 1978, 3–6). Esta diferenciación muestra que el tiempo formalmente programado no coincide necesariamente con el que el estudiante dedica efectivamente al aprendizaje.

La relación entre tiempo y aprendizaje también se expresa en el concepto de oportunidad para aprender (*Opportunity to Learn*, OTL). A partir del modelo de Carroll, Bokhove et al. relacionan las oportunidades de aprendizaje con el tiempo disponible durante la enseñanza y con el trabajo que realiza el estudiante fuera de ella (Bokhove et al. 2019, 3). Al vincular la OTL con el currículo, distinguen entre las horas de instrucción previstas en el aula y el tiempo dedicado por el estudiante a las actividades académicas,

mostrando que la dimensión temporal interviene en distintos niveles de concreción curricular (3–4).

El concepto de ALT precisa esta relación. Siguiendo el modelo de Carroll, Bokhove et al. señalan que el tiempo académico de aprendizaje ocurre cuando convergen tres factores: tiempo asignado a la tarea, participación efectiva del estudiante y un nivel alto de éxito en su realización (2019, 9). Por tanto, el tiempo de aprendizaje no equivale al número de horas programadas. Esta distinción resulta especialmente útil para esta investigación porque desplaza la atención desde cuánto tiempo está previsto curricularmente hacia cómo se utiliza en relación con la actividad de aprendizaje.

El tiempo diseñado comprende la duración, secuencia y distribución de las actividades. Berliner señala que, desde el diseño instruccional, importan el tipo y la duración de la enseñanza, pero también su secuenciación; sus datos muestran que estudiantes expuestos a contenidos similares pueden recibir diferentes cantidades y distribuciones temporales durante el periodo formativo (Berliner 1978, 10–1). El tiempo puede entenderse así como una variable de diseño: es posible decidir cuándo ocurre una actividad, cuánto tiempo se le asigna, en qué orden se dispone y cómo se distribuye a lo largo de una secuencia. Sin embargo, estas decisiones no determinan completamente el tiempo que finalmente dedicará el estudiante.

Esta diferencia entre tiempo diseñado y efectivo se relaciona con la distinción establecida en el acápite 3.1 entre las condiciones diseñables y la actividad emergente. El diseño puede establecer tiempos, secuencias, plazos y momentos de interacción, pero el tiempo realmente dedicado al aprendizaje depende de la actividad que se desarrolla en la práctica.

En la educación en línea, esta organización temporal se manifiesta de manera específica mediante la sincronía y la asincronía. Bates diferencia los medios sincrónicos, que requieren coincidencia temporal entre los participantes, y los asincrónicos, que permiten la participación y el acceso en tiempos distintos. Ambas posibilidades son características de los medios y su selección o combinación debe responder al contexto y a los objetivos pedagógicos (Bates 2019, 353–7).

La sincronía y la asincronía no constituyen, por tanto, modelos educativos independientes, sino formas de distribuir temporalmente la actividad. Los encuentros en tiempo real concentran determinadas actividades en un momento compartido, mientras que los componentes asincrónicos permiten distribuirlas en periodos más amplios. Bates destaca que el acceso asincrónico a materiales y actividades aumenta la flexibilidad

temporal y que la presencia en un horario específico debe justificarse por las posibilidades pedagógicas del encuentro (2019, 355–7). El problema de diseño no radica entonces en aumentar o disminuir de manera independiente las actividades sincrónicas, sino en determinar cuáles requieren coincidencia temporal, cuáles pueden desarrollarse asincrónicamente y cómo se articulan en una secuencia coherente.

En esta investigación, el tiempo se incorpora como un eje transversal para analizar la duración, secuencia y distribución de las actividades, la articulación entre momentos sincrónicos y asincrónicos y la diferencia entre el tiempo formalmente previsto y aquel que se concreta en la actividad. Esta perspectiva permite analizar el diseño temporal de los programas de posgrado en línea sin asumir que la asignación institucional de horas equivale, por sí misma, a tiempo efectivo de aprendizaje.

6. La evaluación y el logro de los resultados de aprendizaje

La evaluación es un componente del diseño que recopila y valora evidencias para determinar en qué medida los estudiantes han alcanzado los resultados de aprendizaje previstos. Su función no se limita a dar una calificación al final de una actividad, sino que requiere establecer una relación clara entre lo que se espera que el estudiante logre, las evidencias a través de las cuales puede demostrarlo y los criterios utilizados para valorar su desempeño. Davies señala que los resultados de aprendizaje brindan pautas para identificar las evidencias que facilitarán determinar si las metas formativas han sido alcanzadas y advierte que, sin criterios de evaluación o estándares de desempeño, es complicado establecer el nivel alcanzado (Davies 2020, 523–5).

Dicha relación retoma la estructura desarrollada en el acápite 1.7 de esta investigación: competencias, resultados de aprendizaje y criterios de evaluación. En este acápite se analiza su articulación con la evaluación como parte del proceso de diseño.

En este sentido, los criterios de evaluación sirven para concretar los resultados esperados con las evidencias producidas por los estudiantes. Formular un resultado de aprendizaje indica qué se espera alcanzar, y su valoración requiere precisar las características del desempeño que permitirán reconocer ese logro. Davies sostiene que los objetivos planteados sin criterios de evaluación o estándares de desempeño no determinan suficientemente el nivel de rendimiento esperado; por lo tanto, la evaluación necesita instrumentos que puedan recopilar evidencias relevantes sobre el aprendizaje que se pretende valorar (2020, 524–5).

La selección de las evidencias y de los instrumentos debe estar en consonancia con los resultados de aprendizaje. Davies identifica entre los problemas de la evaluación el uso de instrumentos que no se ajustan adecuadamente a su propósito o a los objetivos de aprendizaje y plantea que su calidad debe considerarse, entre otros aspectos, en términos de validez, confiabilidad y utilidad (2020, 524–6). Por lo tanto, no es suficiente contar con actividades evaluativas; estas deben proporcionar evidencias pertinentes para establecer el grado de logro del aprendizaje previsto.

Esta articulación permite que la evaluación sea entendida como parte del diseño y no como una operación añadida al final del proceso de formación. Los resultados orientan lo que debe ser demostrado; las evidencias permiten observar el desempeño alcanzado; y los criterios ofrecen los referentes mediante los cuales ese desempeño puede ser valorado. La evaluación completa un proceso que empieza con la definición de las capacidades que se pretende desarrollar y se vuelve más concreto al establecer las condiciones para verificar su logro.

En esta investigación, esta articulación permitirá analizar la coherencia entre el aprendizaje esperado en los programas y las formas previstas para su evaluación.

7. Pertinencia sociocultural y autenticidad situada

La pertinencia sociocultural y la autenticidad situada se incorporan en esta investigación como un eje transversal del diseño del aprendizaje. No son una dimensión adicional del marco ACAD, sino un criterio que permite considerar la relación entre las decisiones de diseño y los contextos sociales, culturales y epistemológicos en los que se desarrolla la formación. Esta interpretación es coherente con ACAD, que considera que las actividades de aprendizaje están situadas y se desarrollan en condiciones concretas influidas por aspectos físicos, sociales y epistémicos (Goodyear, Carvalho y Yeoman 2021, 446).

Esta incorporación se articula con el carácter metateórico de ACAD y con las tarjetas azules del *Toolkit*, que representan pedagogías o teorías educativas (Goodyear et al. 2021, 12). Esto permite incorporar el marco crítico desarrollado en el acápite 1.6 como orientación para interpretar las decisiones de diseño, sin convertirlo en una cuarta dimensión de ACAD.

Desde esta perspectiva, los criterios desarrollados en el marco crítico permiten cuestionar la relación entre currículo, conocimiento y contexto. Quijano problematiza los procesos mediante los cuales determinadas formas de conocimiento adquieren

legitimidad mientras otras permanecen subordinadas (Quijano 2014, 787–9); Walsh plantea la interculturalidad como una perspectiva que problematiza las relaciones entre sujetos, culturas y saberes (Walsh 2008, 134–6); Santos propone la ecología de saberes como apertura al reconocimiento y diálogo entre distintas formas de conocimiento (Santos 2010, 46–7); y Paraskeva cuestiona las estructuras curriculares homogeneizadoras y plantea la necesidad de abrir el currículo a la diversidad epistemológica (Paraskeva 2016, 121–4). Estos aportes, desarrollados previamente, se recuperan aquí como criterios de lectura del diseño.

La pertinencia se relaciona con las competencias y los resultados de aprendizaje, pues las capacidades previstas adquieren sentido en los contextos y situaciones en los que se espera que puedan movilizarse. En la dimensión epistémica permite considerar qué saberes se seleccionan, qué perspectivas están presentes y qué relación mantienen las tareas con situaciones o problemáticas contextualizadas. Por tanto, el carácter auténtico y situado de una tarea no depende solo de su complejidad, sino también de su relación con los contextos en los que los aprendizajes previstos adquieren significado.

La pertinencia también alcanza las dimensiones social y de entorno. En la primera permite considerar las formas de participación e interacción previstas y las posibilidades de incorporar diferentes experiencias y perspectivas; en la segunda, guía la elección de recursos y herramientas en relación con los contextos en los que se desarrolla la formación. Esta transversalidad evita reducir la pertinencia a determinados contenidos y permite analizar su presencia en distintas decisiones que configuran la experiencia de aprendizaje.

La misma lógica se aplica a la evaluación. Si los resultados de aprendizaje reflejan capacidades que se espera desarrollar en determinadas situaciones, los criterios y evidencias utilizados para valorar su logro requieren guardar relación con esas finalidades y contextos. La evaluación situada implica determinar si las evidencias solicitadas permiten demostrar los aprendizajes previstos en situaciones vinculadas con los propósitos formativos, sin asumir que toda actividad presentada como aplicada es necesariamente pertinente.

Este eje se implementará operacionalmente de forma transversal y se limitará a lo identificable en las evidencias analizadas. Se considerarán las referencias directas a contextos, problemáticas, saberes o perspectivas situadas presentes en los resultados de aprendizaje, los conocimientos y tareas, las formas de participación, los recursos, las actividades y la evaluación. De esta manera, la pertinencia sociocultural proporciona un

criterio para analizar cómo el contexto se hace presente en las distintas decisiones que configuran el diseño del aprendizaje.

8. Síntesis del marco teórico para el análisis del diseño en línea

El análisis del diseño curricular en línea se guía por los referentes teóricos desarrollados en este capítulo. El marco ACAD permite comprender el diseño desde tres dimensiones susceptibles de decisiones de diseño: epistémica, social y de entorno. Estas decisiones configuran condiciones para la experiencia formativa, pero no determinan la actividad que los estudiantes finalmente desarrollan, pues esta emerge de la interacción entre las personas y las condiciones diseñadas (Goodyear, Carvalho y Yeoman 2021).

La dimensión epistémica comprende las tareas y estructuras de conocimiento que estas movilizan; la social, las interacciones, agrupamientos, roles y responsabilidades; y la de entorno, los espacios, herramientas y recursos que configuran las condiciones materiales y digitales para la actividad (Goodyear, Carvalho y Yeoman 2021). La actividad de aprendizaje se sitúa en el centro de esta articulación y el tiempo se incorpora como una característica de ella, considerando su organización y secuenciación y la articulación entre experiencias sincrónicas y asincrónicas.

Los resultados de aprendizaje previstos constituyen un referente curricular que orienta las decisiones de diseño, mientras que la evaluación establece criterios y evidencias para valorar su logro. El análisis considera así la relación entre lo que se espera que el estudiante logre, las condiciones y actividades previstas para favorecer esos aprendizajes y las formas establecidas para su valoración.

De manera transversal, la pertinencia sociocultural y la autenticidad situada permiten examinar la relación del diseño con los contextos sociales, culturales y epistemológicos de la formación. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) aporta criterios de inclusión y flexibilidad, particularmente en la accesibilidad y usabilidad del entorno, las oportunidades de participación y la flexibilidad en los ritmos y trayectorias de aprendizaje.

En conjunto, estos referentes configuran un marco integrado que articula propósitos formativos, condiciones susceptibles de diseño, actividad de aprendizaje, organización temporal y evaluación, atravesados por la pertinencia sociocultural y la autenticidad situada y por los principios de inclusión y flexibilidad del DUA. La Figura 1 sintetiza este marco, que sustenta la construcción de las categorías de análisis desarrolladas en el capítulo IV y orienta el estudio de caso.

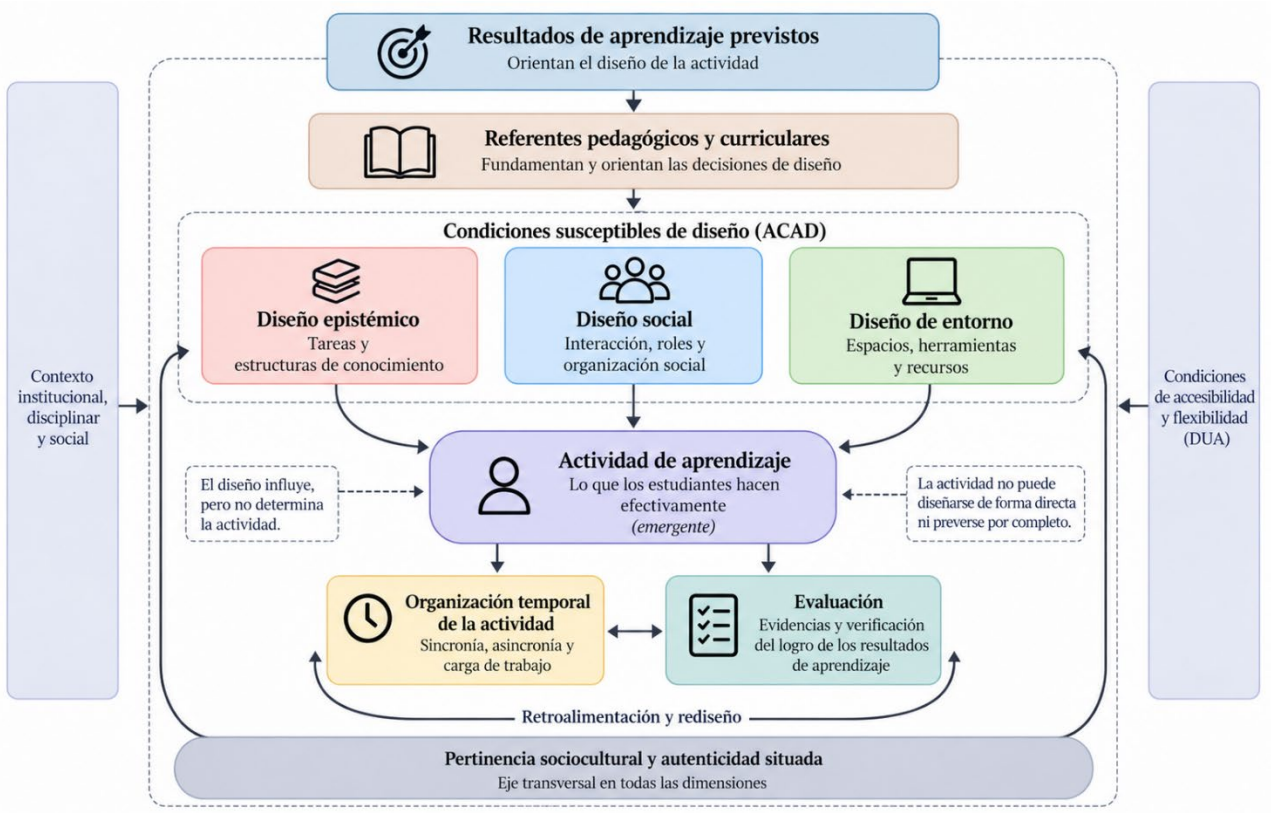


Figura 1. Marco integrado para el análisis del diseño del aprendizaje en línea
Fuente: A partir de los datos obtenidos de Goodyear, Carvalho y Yeoman (2021); Goodyear y Dimitriadis (2013) y los referentes conceptuales desarrollados en el Capítulo tercero

Capítulo cuarto
Estudio de caso: La oferta en línea de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (2024)

Este capítulo desarrolla el estudio de caso de la oferta académica en línea de la UASB-E. Primero se describe el contexto normativo e institucional; después se expone el diseño metodológico y las categorías de análisis que orientan el estudio.

1. La transformación digital de la educación superior en Ecuador

En Ecuador, la transformación reciente de la educación superior tiene como antecedente el proceso de reforma impulsado a partir de la Constitución de 2008 y la Ley Orgánica de Educación Superior de 2010, que fortaleció los principios de calidad, pertinencia, evaluación y responsabilidad social. En este contexto, también se planteó la necesidad de introducir cambios curriculares y orientar la formación hacia resultados de aprendizaje centrados en el estudiante (Rojas 2011, 62–3).

Sobre esta base, la transformación digital se manifiesta en la incorporación progresiva de tecnologías y la diversificación de las modalidades de estudio. Este proceso adquirió especial importancia durante la pandemia por COVID-19, pero se proyectó más allá de la emergencia sanitaria con el crecimiento posterior de la modalidad en línea. Por tanto, la digitalización no constituye únicamente un cambio tecnológico, sino una transformación de las condiciones en las que se organiza y desarrolla la formación universitaria.

Esta expansión se refleja en los datos oficiales. El Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior 2022–2027: Actualización 2025 (PDSES) registra 9.102 carreras y programas vigentes en 2025, de los cuales 2.079 corresponden a la modalidad en línea, equivalente al 22,84 % de la oferta. Esta modalidad pasó de 109 registros en 2019 a 2.079 en 2025, lo que representa un crecimiento del 1.807 % (Ecuador CES 2025, 55, 87–8).

Este proceso se desarrolla en un contexto de política pública que vincula la educación superior con la innovación y las necesidades del país. El Plan Nacional de Desarrollo “Ecuador no se detiene” 2025–2029 propone “impulsar un sistema de educación superior transparente e innovador, con una oferta académica inclusiva, pertinente e integral” (Ecuador Secretaría Nacional de Planificación 2025, 125). Entre sus

estrategias se encuentran la articulación entre la academia y el sector productivo, la generación de programas de posgrado y especialización que respondan a las necesidades nacionales y el fortalecimiento de la investigación científica, la innovación y la transferencia de tecnología (Ecuador Secretaría Nacional de Planificación 2025, 124–7).

Estas orientaciones nacionales se articulan con la planificación específica del Sistema de Educación Superior mediante el PDSES, cuya actualización considera las prioridades nacionales y las condiciones y tendencias de la educación superior. En este marco, la diversificación de la oferta, la generación de conocimiento, la innovación y la transferencia tecnológica forman parte de los ámbitos considerados para el desarrollo del sistema (Ecuador CES 2025).

La Ley Orgánica de Educación Superior también incorpora las tecnologías digitales entre los fines de la educación superior, mediante el fortalecimiento de la formación profesional en nuevas tecnologías para afrontar los retos de la economía digital y la adaptación de las mallas curriculares al desarrollo de estas tecnologías (Ecuador 2010, art. 8). Estas disposiciones sitúan la transformación tecnológica entre las condiciones actuales de la educación superior ecuatoriana, mientras que las regulaciones específicas sobre modalidades de estudio y organización de la oferta académica se desarrollan en el siguiente acápite.

En conjunto, la expansión de la educación en línea y las orientaciones nacionales hacia la innovación y el desarrollo tecnológico configuran el contexto en el que se inscribe la oferta académica objeto de esta investigación. Los siguientes apartados examinan las condiciones normativas e institucionales que enmarcan el caso de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

2. Marco normativo y de aseguramiento de la calidad

La oferta académica de posgrado en modalidad en línea se desarrolla dentro de un marco normativo que articula los principios establecidos en la LOES y su Reglamento, la regulación académica expedida por el Consejo de Educación Superior (CES) y los criterios de aseguramiento de la calidad establecidos por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES). Estos instrumentos establecen condiciones para la planificación, aprobación y desarrollo de los programas de posgrado, dentro de las cuales las instituciones de educación superior ejercen su autonomía académica.

Para esta investigación, este marco se aborda desde dos ámbitos complementarios: las disposiciones que regulan la organización académica y las condiciones de desarrollo de la oferta, particularmente en modalidades mediadas por tecnologías; y los criterios y estándares de aseguramiento de la calidad aplicables a los programas de posgrado. Esta distinción permite contextualizar las condiciones bajo las cuales se diseñó la oferta analizada, sin convertir la normativa en un referente teórico del diseño curricular.

2.1. LOES, Reglamento a la LOES y Reglamento de Régimen Académico

La LOES establece los principios generales que orientan el Sistema de Educación Superior ecuatoriano, entre ellos "la autonomía responsable, la igualdad de oportunidades, la calidad, la pertinencia, la integralidad y la autodeterminación para la producción del pensamiento y el conocimiento, en el marco del diálogo de saberes y la producción científica y tecnológica". Asimismo, concibe la educación superior como un derecho cuyo ejercicio debe garantizar una formación pertinente y de excelencia (Ecuador 2010, arts. 2, 4 y 12).

La autonomía universitaria incluye la libertad de las universidades y escuelas politécnicas para elaborar sus programas y planes de estudio dentro de las disposiciones establecidas por la legislación nacional (Ecuador 2010, art. 18). Por lo tanto, se ejerce dentro de un sistema regulado que establece las condiciones generales para la organización y desarrollo de la oferta académica.

El Reglamento a la LOES desarrolla estas disposiciones y precisa su aplicación. Su artículo 4 regula los procesos de aprobación de carreras y programas: las instituciones acreditadas pueden presentar nuevas propuestas al CES, mientras que determinadas modificaciones, entre ellas cambios de modalidad de estudios y otros ajustes curriculares, pueden realizarse mediante procedimientos internos institucionales y notificarse al CES para su registro. Para la aprobación y registro, el CES verifica los criterios académicos básicos establecidos en el Reglamento de Régimen Académico (Ecuador 2022, art. 4).

El Reglamento de Régimen Académico (RRA), expedido por el Consejo de Educación Superior mediante Resolución RPC-SE-08-No.023-2022, concreta estas condiciones en el ámbito académico. Su objeto es regular y orientar las funciones sustantivas y su gestión; entre sus objetivos se encuentran garantizar una formación de calidad, excelencia y pertinencia, articular docencia, investigación y vinculación, y promover la diversidad y flexibilidad curricular. Asimismo, relaciona la docencia con el

logro de los resultados de aprendizaje y con una gestión curricular en permanente actualización (Ecuador CES 2022, arts. 2–4).

En cuanto a la organización del aprendizaje, el artículo 22 establece que las actividades deben orientarse al logro de los objetivos de la carrera o programa y desarrollar los contenidos en correspondencia con el nivel de formación, el perfil profesional y la especificidad del campo de conocimiento (Ecuador CES 2022, art. 22).

El RRA diferencia las modalidades presencial, semipresencial, en línea, a distancia, dual e híbrida. La modalidad en línea se caracteriza porque sus componentes de aprendizaje en contacto con el docente, práctico-experimental y autónomo se desarrollan mediante tecnologías digitales, en entornos virtuales organizados a través de plataformas y otros recursos tecnológicos. El acompañamiento docente se realiza de manera sincrónica y asincrónica y la interacción mediante los medios y recursos definidos por la institución (Ecuador CES 2022, art. 57). Para las modalidades híbrida, semipresencial, a distancia y en línea, las instituciones deben garantizar recursos de aprendizaje, plataformas tecnológicas y académicas adecuadas, mecanismos para preservar la honestidad académica, acceso a bibliotecas y repositorios digitales y condiciones para el aprendizaje autónomo y la gestión de los procesos formativos (Ecuador CES 2022, art. 61).

De este modo, estos instrumentos operan en niveles complementarios: la LOES establece los principios y atribuciones generales del sistema; su Reglamento desarrolla las condiciones de aplicación y los procesos de aprobación y modificación de la oferta; y el RRA concreta las condiciones académico-curriculares y las particularidades de las modalidades de estudio. En conjunto, configuran el marco regulatorio dentro del cual las instituciones planifican y desarrollan su oferta académica en línea.

2.2. Criterios y estándares del CACES para posgrado

El aseguramiento de la calidad forma parte del marco institucional para la aprobación de programas de posgrado en Ecuador. En este ámbito, el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) establece criterios y estándares básicos de calidad necesarios para la aprobación de nuevos programas (Ecuador CACES 2022, 2).

Para las maestrías académicas y especializaciones, el CACES establece siete criterios básicos de calidad: “investigación, vinculación, cuerpo académico, dirección del programa, aseguramiento de la calidad, propuesta académica e infraestructura” (Ecuador

CACES 2022, 3–5). Los criterios de investigación y vinculación consideran las capacidades institucionales y los resultados generados en el campo de conocimiento y en la relación con los sectores social, productivo y académico (6). El cuerpo académico debe contar con formación, experiencia, dedicación y estabilidad acordes con el programa, mientras que su dirección debe reunir cualificaciones y experiencia académica, profesional, investigativa y de gestión relacionadas con la propuesta (7). El aseguramiento interno de la calidad requiere lineamientos, procedimientos, planes o políticas sustentados en procesos de autoevaluación y mejora continua (7).

Para esta investigación, los criterios de propuesta académica e infraestructura adquieren particular relevancia por su relación con las condiciones previstas para la configuración de la oferta formativa. El CACES establece que la propuesta académica debe garantizar un proceso de enseñanza de calidad y contenidos pertinentes con los contextos institucional, nacional y mundial. La propuesta debe ser elaborada por un equipo de profesores de la institución y articular los objetivos, "el perfil de egreso, la propuesta curricular, las líneas de investigación, los programas o proyectos de vinculación, las prácticas preprofesionales, el personal académico requerido, la modalidad de estudio y las estrategias de internacionalización" (Ecuador CACES 2022, 8).

El criterio de infraestructura establece que el programa debe contar con recursos tecnológicos e infraestructura apropiada y con entornos de aprendizaje acordes con la modalidad de estudio, las condiciones estudiantiles y la naturaleza del programa (Ecuador CACES 2022, 8). Este criterio resulta relevante para la investigación porque sitúa las condiciones tecnológicas y los entornos de aprendizaje entre las exigencias básicas de calidad previstas para la aprobación de la oferta académica.

En conjunto, los criterios del CACES muestran que la aprobación de un programa de posgrado considera tanto la propuesta académica como las capacidades institucionales que la sustentan. En esta investigación se incorporan como parte del contexto institucional y regulatorio de la oferta analizada.

3. La Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador: Proyecto institucional y oferta en línea

La Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (UASB-E) es una institución académica internacional que forma parte del Sistema Andino de Integración de la Comunidad Andina. Además, tiene carácter de centro académico autónomo y estatus

de organismo de derecho público internacional. Entre sus ámbitos de acción se encuentran la enseñanza, la investigación y la prestación de servicios, con especial atención a la cooperación académica y al estudio de la realidad andina y latinoamericana (UASB-E 2023, 15–7).

La Sede Ecuador se estableció en 1992 mediante un convenio suscrito con el Gobierno ecuatoriano que reconoció su carácter de organismo académico internacional. Posteriormente, en 1997, fue incorporada al sistema de educación superior del país. Su actividad de posgrado comenzó en 1993 con programas de maestría y, desde 2000, incorporó programas de doctorado (UASB-E 2023, 21).

La actividad docente de la Sede Ecuador se concentra en el posgrado y comprende programas de doctorado, maestrías de investigación, maestrías profesionales y especialización, además de otras actividades académicas y de educación continua. Su organización académica se estructura en nueve áreas: Ambiente y Sustentabilidad, Comunicación, Derecho, Educación, Estudios Sociales y Globales, Gestión, Historia, Letras y Estudios Culturales, y Salud (UASB-E 2023, 22).

La incorporación de modalidades mediadas por tecnologías forma parte de la trayectoria reciente de la institución. El *Prospecto 2022-2023* señala que, desde 2018, la Universidad transformó la Unidad de Gestión de la Educación Virtual (UGEV) con el propósito de mejorar sus capacidades tecnológicas y preparar a docentes, estudiantes y personal administrativo en el uso de herramientas tecnológicas aplicadas a las actividades educativas. El mismo documento registra la ejecución de programas de posgrado en modalidades presencial, semipresencial y en línea (UASB-E 2023, 9–10).

Este desarrollo institucional constituye el contexto en el que se inscribe la oferta académica en línea analizada en esta investigación. Para su caracterización, en el siguiente acápite se examina el *Modelo Educativo Institucional 2025*, que establece las orientaciones institucionales para la formación, y posteriormente se aborda la configuración de la oferta académica en modalidad en línea que forma parte del estudio.

3.1. El Modelo Educativo Institucional 2025

El *Modelo Educativo Institucional 2025* actualiza la propuesta elaborada por la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, en 2023. Sus premisas fundamentales fueron discutidas en talleres institucionales y aprobadas por el Consejo Universitario en marzo de ese año; su implementación inició posteriormente con la aprobación de cuarenta

y nueve ajustes curriculares. El documento de 2025 recoge este proceso y actualiza las orientaciones que sustentan el proyecto educativo institucional (UASB-E 2025a, 2).

La actualización responde a cambios experimentados en la formación de posgrado y a la necesidad institucional de ajustar su oferta a nuevos contextos, entre ellos el interés por programas en línea y alternativas con mayor flexibilidad (UASB-E 2025a, 17–9). Entre sus objetivos se incluye mantener la formación presencial e incursionar en la modalidad en línea mediante cursos en línea y el uso de recursos informáticos en programas presenciales y semipresenciales (UASB-E 2025a, 20).

En su fundamentación, el Modelo adopta una visión crítica, plural y situada del acto educativo, que reconoce la diversidad epistemológica, cultural, territorial y generacional de quienes participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La formación se entiende como una práctica social mediada por tecnologías, relaciones, saberes y contextos. Esta orientación es común para las ofertas presenciales, híbridas y en línea, sin establecer principios pedagógicos diferentes para cada modalidad (UASB-E 2025a, 21–2).

El Modelo se articula alrededor de cinco principios: aprendizaje significativo y situado, interacción y colaboración, flexibilidad y personalización, integración crítica de tecnologías y compromiso con la transformación social (UASB-E 2025a, 22). El primero concibe el aprendizaje como un proceso activo, relacional y culturalmente mediado, en el que las experiencias previas, los intereses y los contextos intervienen en la construcción de nuevos conocimientos. La flexibilidad se relaciona con la organización del currículo y del tiempo pedagógico y se concreta, entre otras posibilidades, en opciones sincrónicas y asincrónicas, formas alternativas de evaluación y personalización del acompañamiento (UASB-E 2025a, 22–3).

La interacción ocupa también un lugar explícito en esta propuesta y comprende dimensiones sociales, cognitivas y organizativas. En las distintas modalidades se plantea la construcción colectiva del conocimiento, el trabajo colaborativo, el acompañamiento docente y las comunidades de aprendizaje. Para la formación a distancia, el documento distingue la interacción entre materiales y actores educativos, entre docentes y estudiantes y entre los propios estudiantes (UASB-E 2025a, 24).

Otro componente corresponde a la diversidad epistémica y la justicia curricular. La propuesta busca distanciarse de la homogeneización curricular y promover distintos saberes y formas de conocimiento, incluidos los ancestrales, comunitarios y decoloniales. Asimismo, plantea considerar los contenidos, las metodologías y las formas de evaluación

desde una perspectiva intercultural, atendiendo a los contextos locales y a las trayectorias de los sujetos (UASB-E 2025a, 24–5).

Respecto de las tecnologías, el Modelo propone una integración crítica y señala que no deben asumirse como soluciones neutras ni sustituir la relación pedagógica. Su incorporación se vincula con ecologías de aprendizaje en las que coexisten recursos, herramientas digitales, comunidades y experiencias desarrolladas en espacios formales e informales. Los entornos virtuales son considerados contextos pedagógicos y el uso de las tecnologías debe responder a una intencionalidad educativa (UASB-E 2025a, 23, 25–6).

Esta concepción se acompaña de una definición de los roles de estudiantes y docentes. El estudiantado es concebido como participante activo de su formación, con responsabilidades relacionadas con la investigación, la colaboración, la reflexión y la regulación de su aprendizaje. Al docente se le atribuyen funciones de mediación y acompañamiento, como la generación de contextos, el planteamiento de desafíos y la retroalimentación. En entornos mediados por tecnologías, su acción comprende la configuración de contextos pedagógicos que favorezcan la autonomía y las interacciones significativas (UASB-E 2025a, 26).

La evaluación se plantea como una práctica continua, diversificada y situada, mediante estrategias formativas, autoevaluativas y colaborativas, entre ellas rúbricas, portafolios, coevaluación y retroalimentación continua (UASB-E 2025a, 27). A ello se suma el compromiso con la pertinencia territorial y los contextos sociales, expresado en la vinculación con el entorno, la interculturalidad y la consideración de saberes y problemáticas de las comunidades (27–8).

En términos curriculares, el Modelo organiza el diseño en tres niveles interdependientes: macro, meso y micro. El nivel macro corresponde a las definiciones institucionales y establece las bases filosóficas, pedagógicas y políticas que orientan los programas y modalidades. El nivel meso comprende el diseño y gestión del programa, incluidos el perfil de egreso, la malla curricular, los objetivos de formación, los créditos, la articulación con investigación y vinculación y los mecanismos de seguimiento y evaluación. El nivel micro corresponde al diseño, desarrollo y evaluación de las asignaturas o unidades de aprendizaje, donde se concretan los resultados de aprendizaje, contenidos, metodologías, recursos y estrategias de evaluación (UASB-E 2025a, 28–32).

Para esta investigación, esta organización permite distinguir entre las orientaciones institucionales, su concreción en los programas y su desarrollo en las

asignaturas. En el nivel micro, el Modelo establece que las asignaturas deben responder a los resultados de aprendizaje previstos y contempla sílabos o guías docentes que integren actividades, criterios de evaluación, tecnologías y estrategias de inclusión (UASB-E 2025a, 31–2).

Estas orientaciones se articulan con las *Normas de funcionamiento de los programas de posgrado*. Para la modalidad en línea, estas establecen que todos los componentes de aprendizaje de las asignaturas están mediados por tecnologías de la información y la comunicación y se desarrollan en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) institucional. Asimismo, disponen que los objetivos, actividades, recursos y evaluación sean diseñados y desarrollados por el profesor-autor y consten en la guía de estudio que será aplicada por el profesor-tutor (UASB-E 2024, 2).

En consecuencia, el Modelo Educativo y las normas institucionales proporcionan el marco desde el cual se contextualizan los programas y las aulas virtuales analizados. A partir de este marco, el siguiente acápite caracteriza la oferta académica de posgrado en modalidad en línea de la UASB-E.

3.2. Caracterización de la oferta académica en modalidad en línea

Para caracterizar la oferta académica en modalidad en línea de la UASB-E, se utiliza como fuente documental el *Reporte de oferta académica vigente del Ecuador* del CES, generado el 2 de julio de 2026. El reporte corresponde a la oferta vigente de cuarto nivel o posgrado y permite identificar los programas registrados por institución, nivel de formación, modalidad, campo de conocimiento y fecha de aprobación, entre otras variables (CES 2026).

De acuerdo con este reporte, la UASB-E registra 116 ofertas académicas vigentes de posgrado, de las cuales 34 corresponden a la modalidad en línea, equivalentes al 29,3 % de la oferta institucional. De estas, 25 son maestrías y 9 especializaciones; no se registran programas doctorales en esta modalidad (Ecuador CES 2026). La Figura 2 presenta la distribución de la oferta académica vigente de posgrado según modalidad.

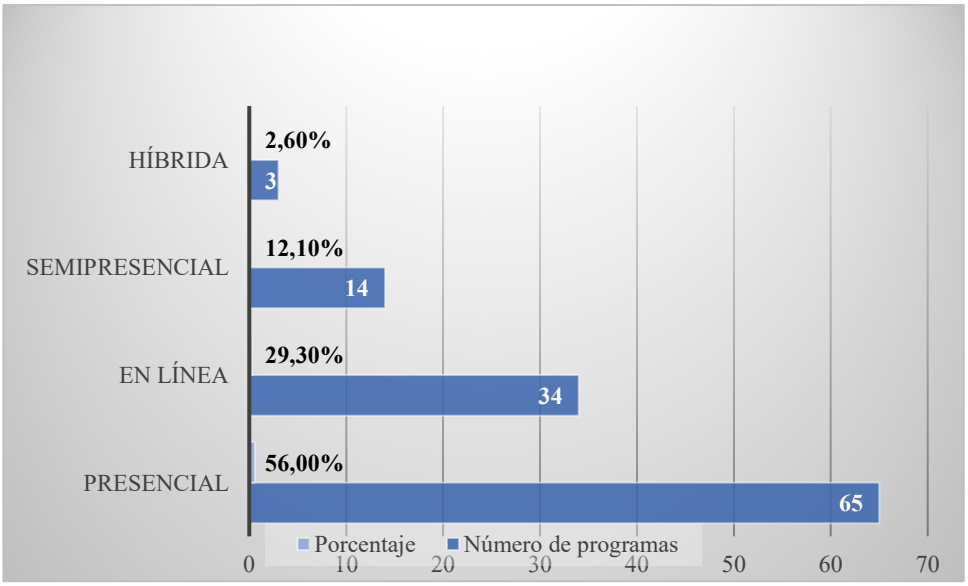


Figura 2. Oferta académica vigente de posgrado de la UASB-E según modalidad
Fuente: A partir del *Reporte de oferta académica vigente del Ecuador* (CES 2026)

De las 25 maestrías registradas en modalidad en línea, 22 corresponden a maestrías académicas, 2 a maestrías académicas con trayectoria de investigación y 1 a una maestría académica con trayectoria profesional. En cuanto a los campos amplios de conocimiento consignados en el reporte, las 34 ofertas en línea se distribuyen entre Administración de Empresas y Derecho (15), Educación (10), Ciencias Sociales, Periodismo, Información y Derecho (6), Artes y Humanidades (2), y Ciencias Sociales, Periodismo e Información (1) (Ecuador CES 2026).

En este universo se inscriben los programas seleccionados para el estudio de caso: la Maestría del Área Académica de Comunicación, la Maestría del Área Académica de Derecho – Programa Andino de Derechos Humanos (PADH) y la Maestría del Área Académica de Educación. Para precisar sus características curriculares, la información del reporte del CES se complementa con la documentación académica de los tres programas, que permite identificar su estructura curricular, asignaturas, créditos y distribución formal de las horas correspondientes a los distintos componentes de aprendizaje.

La Maestría del Área Académica de Comunicación registra 90 créditos UASB, equivalentes a 45 créditos CES, y un total de 2160 horas; comprende diez asignaturas más trabajo de titulación y el remedial *Educación y entornos virtuales*. La Maestría del Área Académica de Derecho - PADH registra 84 créditos UASB, equivalentes a 42 créditos CES, y 2016 horas; comprende doce asignaturas más trabajo de titulación y el remedial

Escritura académica. La Maestría del Área Académica de Educación registra 118 créditos UASB, equivalentes a 59 créditos CES, y 2832 horas; comprende once asignaturas más tesis y el remedial *Estudiar en la virtualidad: El modelo asíncrono basado en la actividad*. Los tres programas organizan sus planes de estudio en los campos teórico-conceptual, temático, metodológico y de titulación, y diferencian en su planificación curricular los componentes de contacto con el docente —con horas sincrónicas y asincrónicas—, aprendizaje autónomo y aprendizaje práctico.

La documentación correspondiente a la convocatoria 2024-2025 permite identificar también las asignaturas y los docentes responsables de los tres programas. En Comunicación Transmedia se registran asignaturas relacionadas con comunicación digital, ecologías mediáticas, narrativas digitales, producción transmedia y audiencias digitales; en Derechos Humanos con mención en Exigibilidad Estratégica, con derechos humanos, interculturalidad, exigibilidad, sistemas de protección y políticas públicas; y en Investigación en Educación, con teorías de la educación, enseñanza y aprendizaje, epistemología, metodologías y diseños de investigación, así como interculturalidad e inclusión.

La documentación curricular evidencia, además, diferencias en la distribución formal del tiempo académico. En Comunicación Transmedia, las asignaturas regulares de seis créditos registran generalmente 10 horas sincrónicas y 38 asincrónicas de contacto con el docente; en Derechos Humanos predominan asignaturas de seis créditos con 16 horas sincrónicas y 32 asincrónicas; mientras que, en Investigación en Educación, las asignaturas regulares de ocho créditos registran 8 horas sincrónicas y 40 asincrónicas. Estas cifras corresponden a la planificación curricular formal y describen el tiempo previsto para las actividades académicas, sin establecer cómo se desarrolla efectivamente la actividad de aprendizaje en las aulas virtuales.

En conjunto, el reporte del CES permite situar los programas seleccionados dentro de la oferta de posgrado en línea registrada para la UASB-E, mientras que la documentación curricular permite precisar sus características formales. Esta caracterización delimita el contexto inmediato de las unidades seleccionadas para el estudio de caso; el análisis de su diseño y desarrollo se realiza posteriormente a partir de las categorías definidas en el marco teórico.

4. Enfoque interpretativo y estrategia de estudio de caso

Esta investigación se desarrolla desde un enfoque interpretativo, con el objetivo de comprender el diseño curricular y su desarrollo en la oferta académica de posgrado en modalidad en línea de la UASB-E. El interés se centra en interpretar cómo las orientaciones institucionales y curriculares se concretan en el diseño y desarrollo de las experiencias formativas seleccionadas, considerando las condiciones particulares en las que estas se producen.

La investigación utiliza el estudio de caso como estrategia metodológica para analizar el fenómeno dentro de su contexto institucional. El caso corresponde a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (UASB-E), con un diseño que comprende tres áreas académicas y nueve asignaturas como unidades de análisis integradas. Yin (2003, 13) define el estudio de caso como una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo en su contexto real, particularmente cuando no es fácil distinguir entre el fenómeno y el contexto. Esta estrategia aborda situaciones en las que intervienen múltiples variables de interés y se apoya en distintas fuentes de evidencia (Yin 2003, 13–4).

La delimitación temporal del estudio corresponde al año 2024, en tanto se analiza la oferta académica en línea convocada por la UASB-E durante ese año. Para el análisis de las asignaturas se consideran programas de la convocatoria 2024–2025, cuya ejecución académica se extiende a 2025. Por tanto, este período corresponde a la ejecución de la convocatoria seleccionada y no modifica la delimitación temporal del objeto de estudio, centrado en la oferta académica de 2024.

El caso está constituido por la oferta académica de posgrado en modalidad en línea de la UASB-E. Para su estudio se seleccionan tres programas: la Maestría del Área Académica de Comunicación, la Maestría del Área Académica de Derecho - PADH y la Maestría del Área Académica de Educación. A partir de estos programas se establecen como unidades de análisis nueve asignaturas, tres por cada programa. El estudio considera documentación institucional y curricular, entrevistas a actores vinculados con los procesos académicos y evidencias procedentes de las aulas virtuales seleccionadas. El uso de distintas fuentes es consistente con la estrategia de estudio de caso propuesta por Yin, en la que la convergencia de evidencias contribuye a comprender el fenómeno en su contexto (Yin 2003, 14).

El reporte de oferta académica vigente del Consejo de Educación Superior se incorpora como fuente documental descriptiva para contextualizar y delimitar el universo

del caso. Según este registro, 34 de las 116 ofertas académicas vigentes de posgrado de la UASB-E corresponden a la modalidad en línea, equivalentes al 29,3 % (CES 2026). Esta información se utiliza con fines descriptivos y no supone la incorporación de un componente cuantitativo independiente.

De este modo, el estudio de caso permite abordar el diseño curricular en línea atendiendo a las relaciones entre las orientaciones institucionales, la estructura curricular de los programas y su concreción en las unidades seleccionadas. La estrategia adoptada proporciona el marco para integrar las distintas fuentes y analizar el fenómeno dentro de las condiciones institucionales en las que se desarrolla.

5. Diseño metodológico y fases de la investigación

El diseño metodológico se organiza de acuerdo con el enfoque interpretativo y la estrategia de estudio de caso. El proceso articula la revisión documental, las entrevistas semiestructuradas y el análisis de las unidades seleccionadas y se desarrolla en tres fases interrelacionadas:

1. *Revisión documental y delimitación del caso:* comprende la revisión del Modelo Educativo Institucional 2025 (UASB-E 2025a), el Prospecto académico 2022-2023 (UASB-E 2023), la normativa y documentación institucional y curricular pertinente, así como el Reporte de oferta académica vigente del CES (CES 2026), utilizado para caracterizar la oferta de posgrado en línea y delimitar el universo de programas del estudio.
2. *Recolección y organización de la información:* comprende las entrevistas semiestructuradas a actores vinculados con los procesos académicos y la recopilación y organización de la documentación curricular y de las evidencias disponibles en los entornos virtuales de las unidades seleccionadas.
3. *Análisis e interpretación*: comprende el análisis de la información mediante las categorías construidas a partir del marco teórico y el contraste de las distintas fuentes para identificar relaciones, convergencias y diferencias entre las orientaciones institucionales, el diseño curricular de los programas y su concreción en las unidades analizadas.

En conjunto, estas fases articulan la revisión documental, la recolección de información y su posterior análisis e interpretación dentro del estudio de caso. La información procedente de las distintas fuentes se integra para examinar las relaciones entre las orientaciones institucionales, el diseño curricular de los programas y su

concreción en las unidades seleccionadas. Los procedimientos específicos de análisis e integración de la información se desarrollan en el acápite 8.

6. Población, muestra y unidades de análisis

La población de estudio comprende la oferta académica de posgrado en modalidad en línea de la UASB-E, los actores institucionales vinculados con los procesos analizados y las asignaturas de los programas seleccionados correspondientes a la convocatoria 2024–2025.

Para contextualizar y delimitar el universo de programas se utilizó como fuente documental el *Reporte de oferta académica vigente del Ecuador* del Consejo de Educación Superior (CES), generado el 2 de julio de 2026. De acuerdo con esta fuente, la UASB-E registra 34 ofertas académicas de posgrado en modalidad en línea, de las cuales 25 corresponden a maestrías y 9 a especializaciones pertenecientes a distintos campos de conocimiento (CES 2026).

a) *Población y muestra de programas académicos:* A partir de esta población se definió una muestra intencional según los siguientes criterios:

- Pertenecer al nivel de maestría y desarrollarse en modalidad en línea;
- Encontrarse vigente y en ejecución durante el período considerado en la investigación;
- Corresponder a distintas áreas académicas de la UASB-E, con el propósito de incorporar programas provenientes de diferentes campos de formación.

En función de estos criterios, se seleccionaron tres programas de maestría, cuyas principales características se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2
Programas de posgrado

N°	Área académica	Nombre del programa	Título al que conduce	Modalidad	Resolución CES
1	Área Académica de Comunicación	Maestría del Área Académica de Comunicación	Magíster en Comunicación X	En línea	RPC-SO-XX-No.XXX-2022
2	Área Académica de Derecho-PADH	Maestría en Derechos Humanos	Magíster en Derechos Humanos X	En línea	RPC-SO-XX-No.XXX-2024
3	Área Académica de Educación	Maestría del Área Académica de Educación	Magíster en Educación X	En línea	RPC-SE-XX-No.XXX-2024

Fuente: A partir de los datos obtenidos del Consejo de Educación Superior (2026)
Nota: Las denominaciones de los programas, los títulos académicos y los números de resolución del CES se presentan de forma anonimizada para preservar la confidencialidad de los programas seleccionados. Se mantiene la identificación de las áreas académicas como criterio de contextualización del estudio.

b) A*ctores institucionales:* La selección fue intencional, de acuerdo con la función y participación de los actores en los procesos analizados. Se realizaron cinco entrevistas semiestructuradas con siete participantes vinculados con los tres programas, la gestión académica, la oferta académica y la educación virtual. Las entrevistas se realizaron entre junio y julio de 2026, con una duración aproximada de una hora. La participación fue voluntaria y contó con el consentimiento informado de cada participante, formalizado mediante la firma del documento correspondiente. Para preservar la confidencialidad de los participantes y reducir el riesgo de identificación directa, se asignaron códigos alfanuméricos a las personas entrevistadas, omitiendo sus nombres y otros datos personales. Los códigos permiten identificar el área académica o la unidad institucional de procedencia, información necesaria para contextualizar e interpretar los testimonios (Tabla 3).

Tabla 3
Participantes en las entrevistas

Código	**Informante**	**Programa / unidad**
C-EDU-01	Coordinador/a académico/a	Maestría del Área Académica de Educación
AA-EDU-01	Asistente académico/a	Maestría del Área Académica de Educación
C-COM-01	Coordinador/a académico/a	Maestría del Área Académica de Comunicación
C-DER-01	Coordinador/a académico/a	Maestría del Área Académica de Derecho- (PADH)
UGEV-01	Coordinador/a	Unidad de Gestión de Educación Virtual
UGEV-02	Diseñador/a instruccional	Unidad de Gestión de Educación Virtual
TOA-01	Técnico/a	Unidad de Oferta Académica

Fuente: A partir de las entrevistas realizadas

c) *Unidades de análisis:* Se seleccionaron intencionalmente nueve asignaturas, tres por cada programa, correspondientes a las unidades curriculares de formación disciplinar avanzada, investigación y titulación. Esta selección respondió al propósito de examinar el diseño del aprendizaje en distintos componentes de la formación de posgrado y comparar su configuración pedagógica entre los tres programas analizados. La distribución se presenta en la Tabla 4.

Tabla 4
Asignaturas seleccionadas como unidades de análisis

Programa	**Unidad curricular**	**Asignatura**
Maestría del Área Académica de Educación	Formación disciplinar avanzada	A-01
	Investigación	A-02
	Titulación	A-03
Maestría del Área Académica de Comunicación	Formación disciplinar avanzada	A-04
	Investigación	A-05

Programa	Unidad curricular	Asignatura
	Titulación	A-06
Maestría del Área Académica de Derecho - PADH	Formación disciplinar avanzada	A-07
	Investigación	A-08
	Titulación	A-09

Fuente: A partir de los planes de estudio y las asignaturas seleccionadas para el análisis

Las asignaturas se analizaron mediante su documentación curricular y las evidencias disponibles en los entornos virtuales de aprendizaje. Las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información se presentan en el siguiente acápite.

7. Técnicas e instrumentos de recolección de información

La recolección de información se realizó mediante análisis documental, entrevistas semiestructuradas y análisis de las asignaturas seleccionadas y sus entornos virtuales de aprendizaje. Estas técnicas permitieron examinar el contexto institucional, el diseño curricular de los programas y su concreción en las asignaturas consideradas en el estudio.

El análisis documental comprendió la revisión de la normativa nacional e institucional, el Modelo Educativo Institucional, las normas relacionadas con el funcionamiento de los programas de posgrado y la documentación institucional y curricular pertinente. Se incluyó también el *Reporte de oferta académica vigente del Ecuador* del CES, empleado para caracterizar y delimitar la oferta de posgrado en línea considerada en la investigación.

Las entrevistas semiestructuradas se realizaron a los actores institucionales seleccionados por su participación en los procesos de diseño y gestión académica de la oferta en línea. Para su desarrollo se emplearon guiones organizados por ejes temáticos, que permitieron orientar las preguntas y profundizar en los procesos institucionales examinados.

El análisis de las asignaturas comprendió la revisión de las guías de aprendizaje y de las aulas virtuales correspondientes a las nueve unidades seleccionadas. La Unidad de Gestión de la Educación Virtual (UGEV) realizó réplicas anonimizadas de estas aulas, de manera que el acceso y análisis de sus contenidos no implicara la exposición de datos de estudiantes, docentes u otros terceros. La revisión consideró, cuando estuvieron disponibles, la configuración de las actividades, los recursos, los espacios de interacción, los registros de entrega, las calificaciones y los comentarios de retroalimentación. Para

este análisis se elaboró una matriz basada en el modelo *Activity-Centred Analysis and Design* (ACAD) y en las categorías desarrolladas en el capítulo III. La matriz organizó la observación de los resultados de aprendizaje como referente curricular previo; las dimensiones epistémica, social y de entorno del diseño; la actividad de aprendizaje y su organización temporal; la evaluación; y, de manera transversal, la pertinencia sociocultural y la autenticidad situada.

Los instrumentos utilizados fueron las matrices de análisis documental, los guiones de entrevista semiestructurada y la matriz de análisis de asignaturas. Esta última permitió registrar sistemáticamente la información identificada en las guías de aprendizaje y en las réplicas anonimizadas de las aulas virtuales. Los procedimientos de análisis y contraste de la información se desarrollan en el siguiente acápite.

8. Procedimientos de análisis e integración de la información

El análisis de la información se desarrolló de manera progresiva a partir de las fuentes y técnicas definidas para el estudio de caso. El proceso inició con la revisión y organización de la información documental, el análisis de las entrevistas semiestructuradas y la revisión de las asignaturas seleccionadas mediante las categorías construidas a partir del marco teórico. Posteriormente, la información obtenida fue puesta en relación mediante procedimientos de contraste, complementariedad y, cuando las evidencias se referían a un mismo hecho o proceso, triangulación.

En la primera fase, se revisó y sistematizó la información procedente de las fuentes documentales. La normativa y los documentos institucionales y curriculares fueron examinados para identificar las disposiciones y orientaciones relacionadas con el diseño y funcionamiento de los programas seleccionados.

En la segunda fase, las entrevistas semiestructuradas fueron transcritas mediante la herramienta TurboScribe. Posteriormente, la información se organizó y codificó manualmente en una matriz de Excel, siguiendo un procedimiento deductivo basado en los ejes de las entrevistas y las categorías de análisis definidas previamente en la investigación. Las perspectivas de los participantes se examinaron en relación con los procesos de diseño y gestión académica de la oferta en línea y se contrastaron con la documentación correspondiente cuando ambas fuentes aportaban información sobre un mismo referente.

En la tercera fase, se analizaron las nueve asignaturas seleccionadas mediante la matriz construida a partir del modelo ACAD y de las categorías desarrolladas en el

capítulo III. Para acceder a las aulas virtuales anonimizadas se solicitó y obtuvo la autorización institucional correspondiente. Asimismo, las asignaturas se identificaron mediante códigos para preservar la confidencialidad de los docentes. Para cada asignatura se revisaron conjuntamente la guía de aprendizaje y la réplica anonimizada del aula virtual. Los registros disponibles en el EVA se utilizaron como evidencias delimitadas del desarrollo de las actividades y no como indicadores directos del logro de los resultados de aprendizaje. El análisis consideró los resultados de aprendizaje como referente curricular previo; las dimensiones epistémica, social y de entorno del diseño; la actividad de aprendizaje y su organización temporal; la evaluación; y, de manera transversal, la pertinencia sociocultural y la autenticidad situada.

La organización temporal se examinó como una característica de la actividad de aprendizaje, considerando la distribución y secuencia de las actividades, su carácter sincrónico o asincrónico y la articulación entre estas formas de organización temporal. Su análisis se realizó en relación con las condiciones previstas para el desarrollo de las actividades y no como una dimensión independiente del diseño.

Finalmente, la información procedente de las tres fases se integró mediante procedimientos de contraste, complementariedad y triangulación. El contraste permitió identificar coincidencias y diferencias entre fuentes que aportaban perspectivas sobre los procesos estudiados; la complementariedad permitió relacionar información distinta pero articulada para ampliar su comprensión; mientras que la triangulación se reservó para aquellos casos en que fuentes independientes aportaron evidencia sobre un mismo referente y permitieron examinar su convergencia.

Este uso de la triangulación se sustenta en Yin (2003, 97–9), quien plantea que una de las fortalezas del estudio de caso es la utilización de múltiples fuentes de evidencia orientadas al desarrollo de líneas convergentes de indagación. Desde esta perspectiva, la triangulación permite corroborar un mismo hecho o fenómeno mediante evidencia procedente de diferentes fuentes, en lugar de limitarse a comparar descriptivamente los resultados obtenidos por separado (Yin 2003, 98–9).

9. Construcción de categorías de análisis

Las categorías de análisis de esta investigación se elaboraron a partir del marco teórico desarrollado en los capítulos previos y de la síntesis del diseño en línea del capítulo III. Su organización responde a la relación entre el diseño curricular y el diseño

del aprendizaje, con el propósito de reconocer los referentes que orientan la formación y las condiciones configuradas para el desarrollo de la actividad de aprendizaje.

Para el análisis del diseño del aprendizaje se adopta como referente principal el modelo ACAD, que distingue entre las condiciones que pueden ser objeto de decisiones de diseño y la actividad que emerge cuando los estudiantes interactúan con ellas. Desde esta perspectiva, reconoce tres dimensiones susceptibles de diseño: epistémica, social y de entorno (*set design*), diferenciadas de la actividad que los estudiantes efectivamente desarrollan, la cual puede ser condicionada por el diseño, pero no determinada de manera directa (Goodyear, Carvalho y Yeoman 2021, 445–64).

A partir de esta distinción, los resultados de aprendizaje previstos se incorporan como un referente curricular previo y no como parte de la dimensión epistémica, puesto que orientan las decisiones relacionadas con las actividades y proporcionan una referencia para establecer los criterios mediante los cuales se valorará el aprendizaje. Las tres dimensiones de ACAD constituyen los componentes del diseño del aprendizaje: la dimensión epistémica comprende las tareas y estructuras de conocimiento; la dimensión social, las formas de interacción, los roles y la organización social; y la dimensión de entorno, los escenarios, herramientas y recursos que configuran las condiciones materiales y digitales para la actividad (Goodyear, Carvalho y Yeoman 2021, 445–64).

La actividad de aprendizaje se sitúa como núcleo de la experiencia formativa. En correspondencia con ACAD, se distingue entre las condiciones configuradas mediante el diseño y la actividad que emerge cuando los estudiantes actúan en una situación de aprendizaje, lo que permite diferenciar entre lo planificado y lo que efectivamente ocurre durante el aprendizaje (Goodyear, Carvalho y Yeoman 2021, 445–64).

El tiempo se incorpora como una característica de la actividad y no como una dimensión adicional de ACAD. Su análisis considera la manera en que las actividades son distribuidas, secuenciadas y articuladas temporalmente, así como la relación entre sincronía y asincronía y las posibilidades de flexibilidad previstas en el diseño. Esta formulación permite distinguir el tiempo planificado del tiempo que los estudiantes efectivamente destinan al aprendizaje, en correspondencia con la distinción entre tiempo asignado, tiempo de implicación y tiempo académico de aprendizaje desarrollada por Berliner (1978, 3, 10–3).

La evaluación completa esta estructura al permitir examinar la relación entre los resultados de aprendizaje previstos, los criterios establecidos para valorar su logro y las evidencias e instrumentos de evaluación. De esta manera, se analiza en relación con

aquello que se espera que el estudiante alcance y con las actividades propuestas para favorecer esos aprendizajes.

De manera transversal, se incorpora la pertinencia sociocultural y la autenticidad situada como criterio para examinar la relación del diseño con los contextos sociales, culturales y epistemológicos en los que se desarrolla la formación. Este eje recupera el marco crítico y decolonial desarrollado previamente, sin constituir una dimensión adicional de ACAD. Su análisis considera las referencias explícitas a contextos, problemáticas, saberes o perspectivas situadas identificables en los resultados de aprendizaje, los conocimientos y tareas, las formas de participación, los recursos, las actividades y la evaluación.

Sobre esta base se construyó la matriz aplicada al análisis de las nueve asignaturas seleccionadas. La Tabla 5 presenta su organización y establece, para cada nivel o componente del marco, una categoría de análisis con sus respectivas definiciones conceptual y operacional. Esta estructura orienta sistemáticamente la revisión de las guías de aprendizaje y de las réplicas anonimizadas de las aulas virtuales.

Tabla 5

Matriz de categorías para el análisis de las asignaturas

Nivel en el marco de análisis	Dimensión o componente	Categoría de análisis	Definición conceptual	Definición operacional
Referente curricular previo	Resultados (*outcomes*)	Resultados de aprendizaje previstos	Conocimientos, capacidades o desempeños esperados que orientan las actividades y su evaluación.	Se analizará su formulación y articulación con las actividades y los criterios de evaluación, considerando transversalmente los contextos y propósitos formativos.
Componentes del diseño del aprendizaje	Dimensión epistémica	Diseño de tareas y estructuras de conocimiento	Decisiones sobre las tareas, los conocimientos requeridos y su organización y secuencia.	Se analizarán las tareas, su secuencia, los conocimientos movilizados y su articulación con los resultados de aprendizaje, considerando su carácter situado y la diversidad de saberes.
	Dimensión social	Interacción, roles y organización social	Decisiones sobre formas de interacción, agrupamiento, roles y responsabilidades.	Se analizarán la organización individual, colaborativa o mixta, las interacciones, los roles y las oportunidades de participación.
	Dimensión de entorno (*set design*)	Escenario, herramientas y recursos	Decisiones sobre espacios, herramientas y recursos que configuran el entorno de aprendizaje.	Se analizarán la organización del entorno virtual y los recursos y herramientas previstos, considerando su accesibilidad y usabilidad desde el DUA.
Núcleo de la experiencia formativa	Actividad de aprendizaje	Condiciones previstas para la actividad y evidencias de su desarrollo	Actividad que desarrolla el estudiante a partir de las condiciones y oportunidades previstas por el diseño.	Se analizarán las tareas y acciones requeridas y, cuando existan evidencias, su desarrollo y las posibilidades de flexibilidad en ritmos o trayectorias.
	Característica de la actividad	Organización temporal de la actividad	Distribución, secuencia y articulación de los tiempos previstos para el aprendizaje.	Se analizarán la sincronía, asincronía, su articulación y las posibilidades de flexibilidad temporal previstas.

Nivel en el marco de análisis	Dimensión o componente	Categoría de análisis	Definición conceptual	Definición operacional
Verificación del aprendizaje	Evaluación	Evaluación y logro de los resultados de aprendizaje	Valoración de evidencias para determinar el logro de los resultados de aprendizaje previstos.	Se analizará la articulación entre resultados, criterios, evidencias e instrumentos de evaluación, considerando los contextos y propósitos formativos.
Eje transversal	Pertinencia sociocultural y autenticidad situada	Criterio transversal del diseño	Relación del diseño con los contextos sociales, culturales y epistemológicos de la formación.	Se analizará transversalmente su presencia en resultados, tareas, participación, recursos, actividades y evaluación, mediante referencias a contextos, problemáticas, saberes o perspectivas situadas.

Fuente: A partir de los datos obtenidos de Goodyear, Carvalho y Yeoman (2021), Berliner (1978) y los referentes conceptuales desarrollados en el capítulo III

Capítulo quinto
Resultados y discusión

Este capítulo presenta y discute los resultados del estudio de caso a partir de las entrevistas, los documentos institucionales y las evidencias de las nueve aulas virtuales seleccionadas. Se examinan el proceso institucional de planificación y desarrollo de la oferta académica en línea y el diseño del aprendizaje en las asignaturas analizadas. Finalmente, los hallazgos se integran y discuten en diálogo con el marco teórico, considerando las convergencias, diferencias y tensiones identificadas.

1. Proceso institucional de planificación y desarrollo de la oferta académica en línea

El análisis de las entrevistas y del documento institucional sobre el proceso de presentación de programas de posgrado permite examinar cómo se articula la formulación de las propuestas con las instancias académicas, administrativas, técnicas y regulatorias que intervienen en su aprobación y posterior desarrollo. Para organizar los resultados se consideran cuatro categorías: actores participantes, fases de planificación y desarrollo, lineamientos y decisiones institucionales, y articulación académico-administrativa.

1.1. Actores participantes

Las entrevistas muestran que la formulación académica de los programas se desarrolla desde las áreas académicas y sus coordinaciones, y además intervienen otros actores según las características de cada propuesta. En la Maestría del Área Académica de Educación, el marco de competencias fue elaborado por la coordinación con el apoyo de una investigadora externa, discutido con docentes del área y posteriormente revisado por diferentes instancias institucionales. La asistente académica participó en la recopilación de información institucional, financiera y bibliográfica necesaria para la planificación y ejecución del programa.

En la Maestría del Área Académica de Comunicación se identifica la participación de la coordinación, los docentes, la Dirección General Académica (DGA) y la Unidad de Gestión de Educación Virtual (UGEV). La propuesta académica es revisada inicialmente en el área y posteriormente por otras instancias institucionales antes de su implementación. En la Maestría del Área Académica de Derecho - PADH, la propuesta

surge de las discusiones del equipo académico; la coordinación recoge estos aportes y un equipo interdisciplinario interviene en la definición de las asignaturas y la organización del plan de estudios. Posteriormente participan la DGA, el Rectorado, el Consejo Universitario y el Consejo de Educación Superior (CES), mientras la secretaría del programa apoya la preparación documental.

La perspectiva de la UGEV permite diferenciar las responsabilidades académicas de las técnicas. Según las entrevistadas, el diseño curricular corresponde a la coordinación del programa y a los docentes, mientras que la unidad interviene principalmente en la validación técnica de las guías de aprendizaje, la virtualización y el acompañamiento requerido para su implementación en el entorno virtual. Esta diferenciación se expresa cuando una de las participantes señala que "todo lo que es inicial, diseño curricular, ingresa desde la coordinación" (UGEV-01).

El documento institucional amplía esta perspectiva al mostrar la participación del área académica, la DGA, la Unidad de Oferta Académica, la Unidad de Estadística, el Rectorado, el Consejo Universitario, la Secretaría General y otras unidades que intervienen de acuerdo con los requerimientos de la propuesta, además del CES como instancia externa. Dentro de este proceso, el técnico de oferta académica participa de manera recurrente en la orientación, revisión técnica, atención de observaciones, preparación documental, gestión de la información en la plataforma del CES y seguimiento del trámite.

El contraste entre las entrevistas y el documento institucional permite identificar una distribución de responsabilidades en la que el diseño académico se concentra principalmente en las áreas, coordinaciones y equipos docentes, mientras otras instancias intervienen en la orientación, revisión, soporte técnico y administrativo, aprobación, registro y seguimiento. Esta distribución indica que el diseño curricular no constituye una decisión aislada del docente o de la coordinación, sino un proceso institucional en el que participan actores con responsabilidades diferenciadas. Este hallazgo coincide con Bovill y Woolmer (2019, 410–2, 416–8), quienes señalan que el currículo en la educación superior se encuentra mediado por culturas disciplinares e institucionales y por mecanismos de aseguramiento de la calidad. Sin embargo, las entrevistas permiten precisar cómo esa distribución adquiere configuraciones particulares en los programas analizados: en Educación destaca la construcción y discusión académica del marco de competencias; en Comunicación, la articulación entre coordinación, docentes y unidades institucionales; y en Derecho-Programa Andino de Derechos Humanos (PADH), la

participación de un equipo interdisciplinario en la definición de las asignaturas y del plan de estudios. Estas diferencias muestran que un marco institucional compartido no elimina las formas particulares mediante las cuales cada campo académico organiza la construcción curricular.

Este hallazgo también puede contrastarse con Adachi y O'Donnell (2019), quienes presentan una experiencia de diseño de posgrados en línea que integra el diseño de la oferta académica, los servicios, las actividades de aprendizaje y los equipos de trabajo. En ambos casos se reconoce la participación de distintos actores en el proceso de diseño, aunque el estudio de la UASB-E evidencia una distribución de responsabilidades entre las áreas académicas y las instancias institucionales de revisión, gestión y apoyo, sin que ello implique la adopción del enfoque propuesto por estos autores.

1.2. Fases de planificación y desarrollo

Las entrevistas permiten reconocer diferentes momentos del proceso según la experiencia de cada participante. En Educación se identifica una secuencia que comprende la construcción y contextualización del marco de competencias, discusión en el área, revisión institucional, aprobación, ejecución y seguimiento de las asignaturas. En Comunicación, la propuesta se revisa inicialmente en el área académica y posteriormente con la DGA y el Rectorado antes de su implementación.

En Derecho-PADH, el proceso comprende la discusión inicial del equipo académico, la formulación de la propuesta por la coordinación, la revisión institucional, la atención de observaciones y requerimientos técnicos, la aprobación externa y la implementación. La experiencia de la primera cohorte incorporó, además, un momento de revisión del diseño inicial: la carga académica prevista para la modalidad en línea fue identificada como una dificultad y condujo a reconsiderar tanto la organización del programa como su modalidad. En palabras de la coordinación, “la realidad nos confrontó en que la formación en línea tiene unas exigencias propias” (C-DER-01). Esta experiencia muestra cómo la ejecución del programa puede retroalimentar decisiones curriculares inicialmente adoptadas.

El documento *Procedimientos para el diseño, presentación, aprobación y registro de programas de posgrado* permite reconstruir una secuencia más amplia del proceso institucional. El proceso comienza con la identificación de una necesidad u oportunidad y la elaboración de una propuesta preliminar; continúa con su revisión, el estudio preliminar de la oferta, el desarrollo del proyecto y de la documentación requerida, la

revisión de la DGA, la aprobación preliminar del Rectorado y la aprobación del Consejo Universitario. Posteriormente se conforma el expediente, se realiza el trámite ante el CES, se atienden las observaciones que puedan presentarse y, una vez emitida la resolución, se efectúa el registro institucional y se utiliza la información para los procesos académicos correspondientes (UASB-E 2025b).

La evidencia documental permite observar que estas fases no conforman una secuencia estrictamente lineal, pues durante la formulación y el trámite existen ciclos de revisión, observación y subsanación que pueden devolver la propuesta a momentos anteriores para realizar ajustes. Este carácter iterativo también aparece en las entrevistas, aunque con expresiones distintas entre los programas: mientras algunas revisiones se producen durante la formulación y aprobación institucional, en Derecho-PADH la experiencia de la primera cohorte permitió revisar decisiones del diseño inicial relacionadas con la carga académica y la modalidad de estudios. Este hallazgo coincide con Tractenberg et al. (2020, 6), quienes señalan que el desarrollo curricular es iterativo y que las decisiones adoptadas en fases posteriores pueden conducir a revisar componentes previamente definidos. En el caso analizado, esta iteración no se limita solo al proceso formal de aprobación, sino que puede extenderse a ajustes derivados de la experiencia de desarrollo del programa, incluso un cambio de modalidad de estudios.

Este hallazgo puede contrastarse con Altamirano Vaca, Fajardo Suárez y Velásquez Flores (2023), quienes describen la experiencia de la Universidad Central del Ecuador en la planificación, diseño, implementación y evaluación de carreras en línea, mediante un proceso organizado que incorpora el modelo instruccional ADDIE. En ambos casos se identifican distintas fases de desarrollo de la oferta académica y la participación de actores institucionales. Sin embargo, mientras el estudio de la Universidad Central presenta un proceso de diseño instruccional estructurado a partir de dicho modelo, los resultados de la UASB-E permiten reconocer una secuencia institucional de formulación, revisión, aprobación, implementación y seguimiento, sin que las evidencias examinadas permitan identificar la adopción de ADDIE como modelo común para los programas analizados.

1.3. Lineamientos y decisiones institucionales

Los programas presentan particularidades en las decisiones curriculares. En Educación, el marco de competencias constituye el referente para definir competencias, objetivos, contenidos y actividades. Como señala la coordinación, “este fue el marco de

competencias donde articulamos a las asignaturas" (C-EDU-01). Asimismo, la coordinación revisa la correspondencia entre el descriptor, la guía, las actividades y la evaluación. En Comunicación, la organización curricular incorpora el análisis de programas nacionales e internacionales, adaptados al contexto institucional, y se vincula con un enfoque orientado al desarrollo de proyectos y al aprendizaje independiente.

En Derecho-PADH, las decisiones declaradas comprenden la relación entre misión institucional, objetivos del programa y modalidad en línea; la definición de los perfiles de ingreso y egreso; y una organización interdisciplinaria que integra componentes jurídicos, políticos, éticos y sociales. Como señala la coordinación, "la visión interdisciplinaria es la que nos permite armar la malla curricular" (C-DER-01). La modalidad en línea también se relaciona con la posibilidad de ampliar el acceso a estudiantes con distintas condiciones geográficas y laborales.

El documento institucional muestra que la formulación de los programas incorpora aspectos como denominación, modalidad, estructura curricular, asignaturas, perfil de egreso, profesorado, pertinencia y condiciones necesarias para presentar la propuesta. En las etapas relacionadas con el CES se incorporan además los requerimientos normativos y documentales correspondientes al trámite de aprobación.

En este sentido, los resultados muestran que las decisiones de diseño no proceden de un único referente, sino de la articulación entre criterios académicos propios de cada propuesta, orientaciones institucionales, características de la modalidad y requerimientos regulatorios y técnicos. La documentación institucional establece condiciones comunes para la formulación y aprobación de los programas, pero las áreas académicas las concretan de manera diferenciada de acuerdo con sus propósitos formativos y campos de conocimiento. Esta relación permite observar lo señalado por Bovill y Woolmer (2019, 410–2, 416–8) respecto de la incidencia de las culturas disciplinares e institucionales en la configuración del currículo: el marco institucional proporciona condiciones compartidas, sin producir una homogeneización de las decisiones curriculares. En los casos analizados, estas diferencias se expresan en el énfasis en competencias y alineación curricular en Educación, en proyectos y aprendizaje independiente en Comunicación, y en la articulación interdisciplinaria y la ampliación del acceso en Derecho-PADH.

1.4. Articulación académico-administrativa

La articulación entre las dimensiones académica y administrativa aparece de manera transversal. En Educación, la coordinación mantiene las responsabilidades

relacionadas con la coherencia académica, mientras la asistente académica aporta información sobre la disponibilidad y pertinencia del profesorado y atiende aspectos organizativos y administrativos vinculados con el desarrollo del programa. En Derecho-PADH, la DGA acompaña la formulación para atender requerimientos técnicos relacionados con el CES y la secretaría del programa apoya la preparación de la documentación.

La UGEV constituye otra forma de articulación institucional. Su intervención se produce a partir del diseño académico definido por los programas y se orienta a su concreción técnica en el entorno virtual. Como explica uno de sus integrantes, “el diseño curricular como tal es responsabilidad exclusiva del coordinador y sus docentes” (UGEV-01). La unidad brinda capacitación para la elaboración de las guías, realiza su revisión técnica y desarrolla procesos de virtualización y acompañamiento, sin sustituir las responsabilidades curriculares de coordinadores y docentes.

El documento *Procedimientos para el diseño, presentación, aprobación y registro de programas de posgrado* permite ampliar esta articulación hacia el conjunto del proceso (UASB-E 2025b). El área académica y la coordinación mantienen intercambios con la DGA y la Unidad de Oferta Académica durante la formulación y revisión de la propuesta; otras unidades aportan información o documentación específica; las instancias de gobierno universitario intervienen en su aprobación; y, posteriormente, se establece la relación con el CES para el trámite, atención de observaciones y resolución. El técnico de oferta académica ocupa una posición recurrente de articulación técnica a lo largo de varias de estas etapas. La Figura 3 sintetiza las principales etapas y actores que intervienen en este proceso institucional.

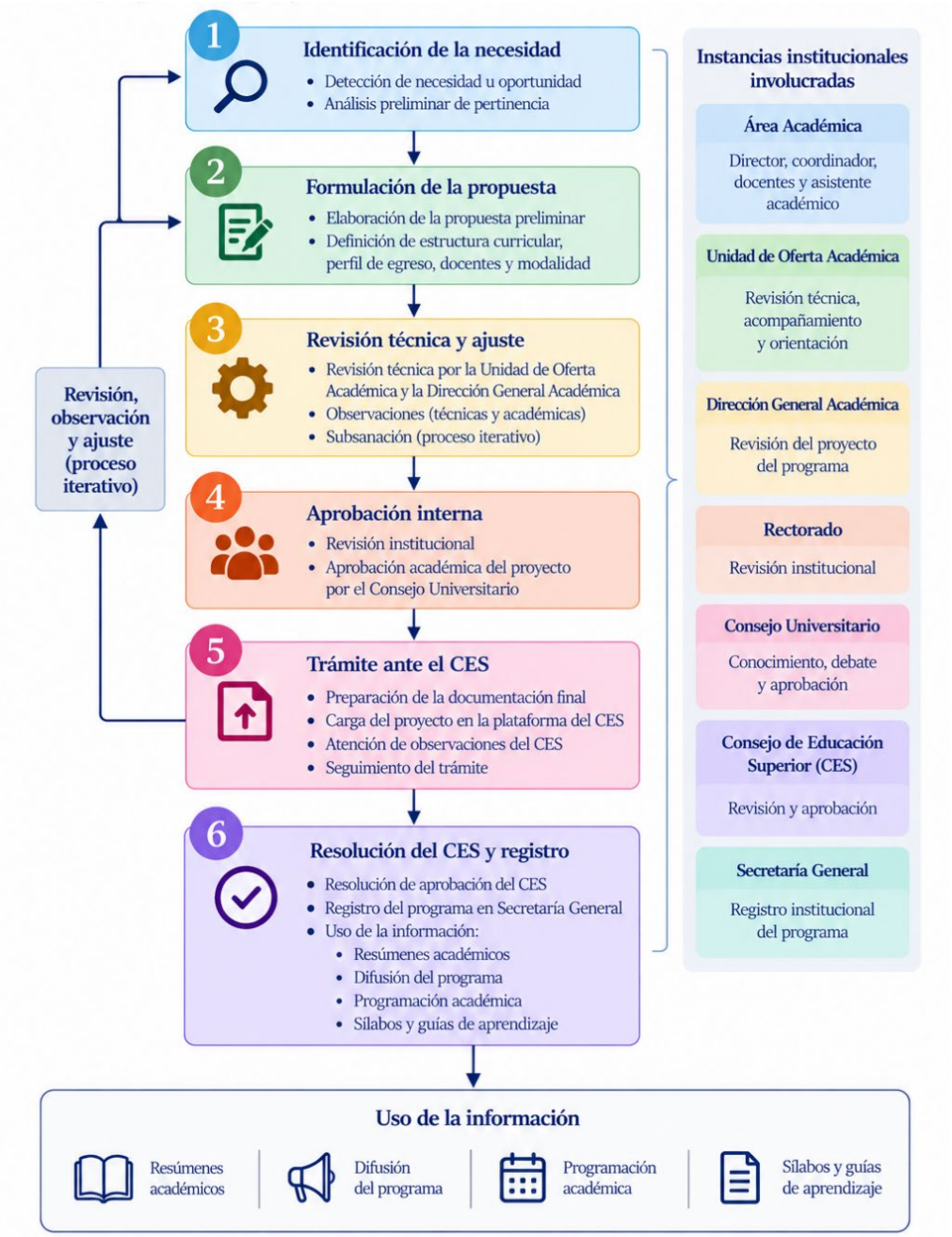


Figura 3. Proceso institucional para el diseño, presentación, aprobación y registro de programas de posgrado

Fuente: A partir del documento *Procedimientos para el diseño, presentación, aprobación y registro de programas de posgrado* y de las entrevistas realizadas

El contraste entre las entrevistas y el documento institucional permitió corroborar la distribución de responsabilidades y la secuencia de revisión y ajuste previstas en el proceso de diseño curricular, así como identificar aspectos complementarios relacionados con su desarrollo en la práctica. En este proceso, las áreas, coordinaciones y equipos docentes asumen principalmente las responsabilidades académicas, mientras que las instancias técnicas y administrativas intervienen mediante procedimientos de acompañamiento, revisión y ajuste. Esta configuración permite interpretar el diseño

curricular como un proceso institucional que articula distintos niveles de decisión, en concordancia con Bovill y Woolmer (2019, 410–2, 416–8), quienes señalan que el currículo se encuentra mediado por condiciones disciplinares e institucionales, y con Tractenberg et al. (2020, 6, 14), para quienes el contexto institucional y sus condiciones organizativas intervienen en el desarrollo curricular. En el caso de la UASB-E, esta articulación no supone que las instancias técnicas y administrativas definan las decisiones pedagógicas: la evidencia muestra una diferenciación de responsabilidades en la que estas instancias acompañan, revisan y hacen viable institucionalmente una propuesta cuya definición académica corresponde a los programas. Este entramado constituye el marco dentro del cual se concreta posteriormente el diseño del aprendizaje en las asignaturas analizadas.

2. Diseño del aprendizaje en las asignaturas analizadas

El análisis del diseño del aprendizaje se realizó mediante el contraste y la complementariedad de la información procedente de las entrevistas con las coordinaciones académicas, las guías de aprendizaje y las evidencias disponibles en las nueve aulas virtuales seleccionadas. La información se organiza de acuerdo con las ocho categorías definidas en la matriz de análisis, diferenciando los elementos previstos en el diseño de aquellos cuya ejecución puede constatarse en el entorno virtual.

2.1. Resultados (outcomes): Resultados de aprendizaje previstos

En los tres programas, los resultados de aprendizaje se presentan como referentes previos para la planificación de las asignaturas. Sin embargo, su formulación y grado de correspondencia con las actividades muestran diferencias entre los casos analizados.

En la Maestría del Área Académica de Educación se observa con mayor claridad una organización del aprendizaje centrada en la actividad. La coordinación señala que las asignaturas parten de un marco de competencias a partir del cual se organizan los resultados de aprendizaje, contenidos y actividades, relación que también se evidencia en las aulas analizadas. En *A-01*, cada reto articula competencias, resultados de aprendizaje, actividades y criterios de evaluación. En *A-02*, los resultados se concretan mediante una secuencia progresiva de retos que avanza desde el análisis de investigaciones hasta el diseño, validación y aplicación de un instrumento y el procesamiento e interpretación de la información. En *A-03*, esta progresión se orienta a la construcción del proyecto de

investigación. En conjunto, los retos articulan aquello que se espera alcanzar con las tareas, los productos y su evaluación.

En la Maestría del Área Académica de Comunicación, la coordinación también identifica los resultados de aprendizaje como referentes para organizar las asignaturas y declara una relación progresiva entre estos, las actividades y la evaluación. Las aulas muestran distintos grados de correspondencia. En *A-04*, los dos resultados establecidos en la guía se relacionan con la aplicación de conceptos en proyectos comunicacionales y con la incorporación de comunicación intercultural y diversidad; estos elementos aparecen también en las tareas y criterios de evaluación. En *A-05*, los tres resultados tienen un alcance amplio relacionado con proyectos digitales, participación e interculturalidad, mientras que las actividades se concentran principalmente en investigación de audiencias y escritura académica, por lo que su articulación no resulta igualmente explícita. En *A-06*, los resultados funcionan como referentes generales, mientras que las actividades del EVA se organizan en torno a los productos correspondientes a las modalidades de titulación. La relación entre resultados y actividades puede identificarse en la planificación, pero su concreción difiere entre las rutas observadas: en Ensayos existen entregas, calificaciones y retroalimentación visibles, mientras que, en Plan de tesis, los registros examinados no permiten constatar mediante Moodle la entrega, evaluación o retroalimentación. Esta diferencia limita la posibilidad de valorar de igual manera la ejecución de ambas rutas.

En la Maestría del Área Académica de Derecho - PADH, la coordinación señala que los objetivos o resultados orientan la organización de contenidos y actividades y que determinados productos se vinculan con el proceso de titulación. En *A-07*, los referentes de aprendizaje se concretan en tareas relacionadas con garantías constitucionales, estados de excepción y procesos constitucionales. En *A-08*, los cuatro resultados del perfil de egreso funcionan como referentes amplios que adquieren mayor concreción mediante objetivos y actividades relacionados con la formulación del tema, el análisis de contextos, los aspectos éticos y la preparación del plan de titulación. En A-09, los cuatro resultados se relacionan con tareas de sistematización de hallazgos, elaboración de instrumentos y formulación de propuestas de exigibilidad, especialmente con metodologías interdisciplinarias y elaboración de productos para la exigibilidad de derechos.

En conjunto, el análisis muestra que los resultados de aprendizaje funcionan como referentes curriculares previos en los tres programas, pero su presencia formal no garantiza por sí misma una articulación equivalente con las actividades y la evaluación.

Este hallazgo coincide con Tractenberg et al. (2020, 4–9), quienes plantean que los resultados orientan la selección de los componentes curriculares y que las experiencias de aprendizaje deben contribuir a su logro, dentro de un proceso que puede requerir ajustes para mantener la coherencia del diseño. Desde la perspectiva de Perrenoud (2009, 47–53), esta relación adquiere especial importancia porque el aprendizaje no se limita a disponer de conocimientos, sino que requiere movilizarlos en situaciones concretas. Asimismo, las diferencias observadas resultan consistentes con el planteamiento de Gimeno Sacristán sobre el papel de las tareas como mediadoras entre las intenciones curriculares y la práctica (Gimeno 2007, 248–50).

Esta relación resulta particularmente visible cuando los resultados se traducen progresivamente en retos, tareas o productos específicos, como ocurre en varias asignaturas de Educación y Derechos Humanos; en otros casos, cuando mantienen un alcance general frente a actividades más específicas, la correspondencia resulta menos explícita. Por tanto, la existencia de resultados de aprendizaje como referente común no produce por sí sola una misma forma de concretarlos en el diseño. El análisis evidencia así una coherencia variable entre las intenciones curriculares y el diseño del aprendizaje, sin que las evidencias disponibles permitan establecer por sí solas el grado efectivo de logro alcanzado por los estudiantes.

2.2. Dimensión epistémica: Diseño de tareas y estructuras de conocimiento

La dimensión epistémica se analizó a partir de las tareas propuestas, su secuencia, los conocimientos que estas exigen movilizar y su relación con los resultados de aprendizaje. En las nueve asignaturas se identifican configuraciones distintas, relacionadas con los contenidos y los objetivos de formación de cada una.

En la Maestría del Área Académica de Educación, las tres asignaturas se estructuran mediante tareas que aumentan progresivamente en complejidad. En *A-01*, los tres retos combinan actividades individuales y colaborativas orientadas al análisis de problemas, la elaboración de propuestas de investigación, la identificación de indicadores y el diseño de instrumentos. En *A-02*, la progresión es principalmente metodológica: parte del análisis de investigaciones cualitativas, continúa con el diseño y validación de un instrumento y culmina con su aplicación, la recolección y transcripción de datos, la codificación, categorización e interpretación. En *A-03*, el conocimiento se organiza alrededor de la construcción progresiva del proyecto de investigación, desde la delimitación y justificación del tema y la revisión de literatura

hasta la construcción teórica, la definición metodológica y la presentación del proyecto. Las tareas movilizan conocimientos conceptuales, metodológicos y de escritura académica aplicados al tema de cada estudiante.

En la Maestría del Área Académica de Comunicación también se observan secuencias diferenciadas. En *A-04*, los tres bloques articulan comprensión conceptual, discusión y aplicación mediante cuestionarios, foros, trabajos grupales y un ensayo final, e incluyen el análisis de problemáticas vinculadas con las ecologías mediáticas y la cultura transmedia y su aplicación a casos y productos comunicacionales. En *A-05*, la secuencia combina conocimientos instrumentales, conceptuales y metodológicos: parte del manejo de fuentes y normas de escritura y avanza hacia la formulación de preguntas, la definición metodológica y la elaboración progresiva de un informe de investigación. En *A-06*, las tareas se concentran en la construcción del producto de graduación: para las modalidades de tesis o producto se desarrollan componentes como título, pregunta, objetivos, justificación, marco teórico y metodología, mientras que para el examen complexivo se contempla la elaboración de un ensayo.

En la Maestría del Área Académica de Derecho - PADH, las tareas articulan conocimientos jurídicos, metodológicos y aplicados. En *A-07*, los estudiantes representan conceptos mediante una infografía y un flujograma, participan en una discusión a partir de un video, analizan un dictamen relacionado con un estado de excepción mediante un producto audiovisual y aplican conocimientos a un caso hipotético. En *A-08*, la secuencia parte de la definición del tema y la pregunta de investigación e incorpora estado del arte, rastreo de estándares, estudios de caso y comparados, análisis de contextos y aproximaciones cualitativas y cuantitativas, hasta llegar a la elaboración del plan de titulación. En *A-09*, se articulan teoría y metodologías de investigación con la problemática de los derechos humanos mediante tareas orientadas a la construcción de instrumentos, la sistematización de hallazgos y la formulación de una propuesta de exigibilidad.

En conjunto, la dimensión epistémica adopta configuraciones diferenciadas no solo por el campo disciplinar y la finalidad formativa, sino también por la forma en que se organiza el conocimiento que los estudiantes deben movilizar. En Educación, la estructura mediante retos sitúa las tareas como unidades articuladoras de una progresión en la que los conocimientos conceptuales y metodológicos se movilizan para resolver problemas y construir productos de investigación. En Comunicación, los bloques y secuencias combinan el desarrollo conceptual con actividades de investigación y

producción comunicacional; en Derechos Humanos, las tareas articulan conocimientos jurídicos y metodológicos con su aplicación a problemas y situaciones vinculados con la exigibilidad de derechos. La diferencia es epistémica porque estas formas de organización no solo distribuyen contenidos o actividades, sino que configuran distintas maneras de relacionar al estudiante con el conocimiento y con los usos que debe hacer de este.

Este hallazgo es coherente con ACAD, que sitúa en el diseño epistémico las decisiones sobre las tareas y las estructuras de conocimiento que estas movilizan (Goodyear, Carvalho y Yeoman 2021, 448–50), y dialoga con Laurillard (2012, 4–10), para quien diseñar para el aprendizaje implica organizar formas de actividad mediante las cuales el estudiante se relaciona con el conocimiento. Asimismo, la progresión identificada en varias asignaturas se aproxima al planteamiento de Merrill (2009, 13–17) sobre la progresión de las tareas y la aplicación del conocimiento. Así, la existencia de una estructura institucional común para la educación en línea no produce una configuración epistémica homogénea, sino que permite formas diferenciadas de organizar las condiciones para analizar, interpretar, investigar, aplicar o producir conocimiento. Estas evidencias caracterizan el diseño previsto, pero no permiten determinar por sí solas el conocimiento efectivamente construido por los estudiantes.

2.3. Diseño social: Interacción, roles y organización social

La dimensión social se analizó a partir de las formas de organización del trabajo, las interacciones previstas entre los participantes y los roles asignados a estudiantes y docentes. En las nueve asignaturas se identifican combinaciones de trabajo individual y colaborativo, aunque la presencia y el peso de la interacción entre pares varían entre los casos.

En la Maestría del Área Académica de Educación, las tres asignaturas combinan diferentes formas de participación. En *A-01*, los retos incorporan actividades individuales y colaborativas que requieren análisis, discusión y elaboración conjunta de determinados productos. En *A-02*, el trabajo se organiza alrededor del desarrollo progresivo de los retos de investigación, con espacios de intercambio y acompañamiento durante la construcción y aplicación de los instrumentos. En *A-03*, aunque el proyecto de investigación constituye un producto individual, el diseño incorpora espacios de apoyo entre pares, revisión y presentación de avances; además, en el aula se observan agrupaciones temáticas que organizan parte de estas interacciones. En este conjunto, el docente cumple

principalmente funciones de orientación y acompañamiento, mientras que los estudiantes asumen la elaboración progresiva de los productos previstos.

En la Maestría del Área Académica de Comunicación, la organización social presenta mayores diferencias entre las asignaturas. En *A-04*, se combinan actividades individuales con foros y trabajos grupales; el aula registra seis participantes organizados en tres grupos, además de espacios de discusión vinculados con los contenidos y casos analizados. En *A-05*, la interacción se relaciona principalmente con el acompañamiento al proceso de investigación y escritura, mientras las actividades conducen a la elaboración progresiva de productos académicos. En *A-06*, las actividades visibles se concentran principalmente en el trabajo individual correspondiente a las modalidades de graduación. La guía contempla acompañamiento y tutorías mediante encuentros sincrónicos, pero en las evidencias revisadas no se identificaron foros o actividades grupales que permitan constatar una organización colaborativa semejante a la observada en *A-04*.

En la Maestría del Área Académica de Derecho - PADH, también se combinan modalidades individuales y colaborativas. En *A-07*, la organización social incluye encuentros sincrónicos, un foro de preguntas y una actividad evaluativa de discusión. Los registros del foro permiten constatar intervenciones y respuestas entre participantes, aunque con diferencias en los niveles de participación. En *A-08*, el diseño contempla trabajo en grupos pequeños, espacios de intercambio, encuentros sincrónicos y tutorías individuales obligatorias, mientras varias de las evidencias evaluativas visibles corresponden a productos individuales vinculados con el proyecto de investigación. En *A-09*, se prevén talleres, debates, presentaciones, retroalimentación, tutorías y espacios de diálogo entre pares, junto con el desarrollo individual de productos relacionados con el proceso de titulación.

Los resultados muestran que el diseño social no configura patrones claramente diferenciados entre los tres programas, sino variaciones principalmente asociadas con las características y finalidades de cada asignatura. En los tres casos se combinan, con distinta intensidad, trabajo individual, colaboración, interacción entre pares y acompañamiento docente. Algunas asignaturas incorporan foros, trabajos grupales y espacios explícitos de intercambio, mientras otras concentran el diseño en productos individuales y acompañamiento docente. Esta variabilidad indica que, a diferencia de lo observado en la dimensión epistémica, las formas de organización social no permiten identificar una configuración propia de cada campo académico.

Esta diversidad es coherente con ACAD, que entiende el diseño social como la configuración intencional de agrupamientos, roles, responsabilidades y formas de interacción (Goodyear, Carvalho y Yeoman 2021, 448–50; Goodyear et al. 2021, 13). Desde esta perspectiva, la presencia de actividades colaborativas no implica por sí sola una mayor participación del estudiante en las decisiones de diseño. Como plantean Bovill y Woolmer (2019, 408–15), la participación puede asumir distintos grados y roles, mientras el docente mantiene responsabilidades sobre las oportunidades y el alcance de esa intervención. En las asignaturas estudiadas predominan formas de participación vinculadas con la realización de las actividades previstas, más que evidencias explícitas de cocreación curricular. Asimismo, la existencia de foros, trabajos grupales o espacios de acompañamiento permite identificar las condiciones sociales previstas, pero no demuestra por sí sola cómo se desarrolló efectivamente la interacción entre los participantes.

2.4. Dimensión de entorno (*set design*): Escenario, herramientas y recursos

La dimensión de entorno se analizó a partir de la organización del escenario virtual, las herramientas y los recursos previstos para el desarrollo de las actividades. En las nueve asignaturas, Moodle constituye el espacio principal de organización del aprendizaje y se complementa con recursos institucionales, herramientas de comunicación sincrónica y materiales específicos según las características de cada asignatura.

En la Maestría del Área Académica de Educación, las aulas articulan las guías de aprendizaje con los recursos necesarios para el desarrollo de los retos. En *A-01*, el entorno reúne materiales de consulta, recursos de apoyo y espacios destinados al desarrollo y entrega de las actividades. En *A-02*, los recursos acompañan la secuencia metodológica y proporcionan insumos para el análisis de investigaciones, el diseño y validación de instrumentos y el procesamiento de la información obtenida. En *A-03*, Moodle concentra la guía, las actividades y los recursos de apoyo para la construcción del proyecto e incorpora herramientas para elaborar mapas conceptuales, bases de datos académicas, recursos institucionales de escritura y encuentros mediante Zoom. Los recursos identificados se relacionan principalmente con las necesidades de investigación y escritura académica propias de la asignatura.

En la Maestría del Área Académica de Comunicación, el entorno incorpora recursos vinculados con las características de cada asignatura. En *A-04*, Moodle articula

materiales académicos, cuestionarios, foros, espacios para trabajos grupales y recursos audiovisuales, complementados con encuentros mediante Zoom y contenidos procedentes de plataformas audiovisuales y digitales utilizados como objetos o insumos de análisis. En *A-05*, el entorno reúne materiales para la investigación, la escritura académica y el desarrollo progresivo de las actividades previstas. En *A-06*, Moodle permite acceder a la guía y a los recursos relacionados con las modalidades de graduación, junto con documentos institucionales de apoyo a la escritura y encuentros sincrónicos mediante Zoom. En el análisis se consideraron únicamente los recursos disponibles para los estudiantes, excluyendo aquellos identificados como ocultos en el aula.

En la Maestría del Área Académica de Derecho - PADH, los entornos integran recursos académicos, normativos y metodológicos. En *A-07*, Moodle concentra la guía, lecturas, presentaciones, videos, foros, actividades de entrega y espacios de evaluación, complementados con sesiones sincrónicas y sus grabaciones. En *A-08*, el entorno incorpora documentos académicos y normativos, bases de datos, jurisprudencia, fuentes estadísticas y recursos de organismos nacionales e internacionales, además de herramientas para la gestión bibliográfica y la escritura académica. En *A-09*, se integran la guía, documentos institucionales, materiales metodológicos, recursos para el desarrollo de las actividades y grabaciones de encuentros sincrónicos. Al igual que en las demás aulas, los recursos ocultos para los estudiantes no se consideraron como parte del entorno efectivamente disponible.

El análisis permite identificar una convergencia institucional relevante: Moodle constituye la infraestructura común de las nueve asignaturas y organiza el acceso a guías, recursos, actividades y herramientas de apoyo. Esta regularidad muestra condiciones institucionales compartidas para el diseño de la oferta en línea; sin embargo, sobre esa base común, cada asignatura configura el entorno de acuerdo con sus actividades y finalidades formativas. En Educación, los recursos se articulan especialmente con el desarrollo de los retos y los procesos de investigación; en Comunicación se incorporan recursos académicos, audiovisuales y digitales vinculados con el análisis y la producción comunicacional; y en Derechos Humanos adquieren particular presencia los recursos normativos, jurisprudenciales y metodológicos. Por tanto, la homogeneidad de la infraestructura no supone homogeneidad pedagógica, sino un marco común dentro del cual se concretan configuraciones diferenciadas del entorno.

Este hallazgo es coherente con ACAD, que entiende el diseño del entorno como la configuración de espacios, herramientas y recursos que establecen condiciones para la

actividad, sin atribuirles por sí mismos efectos sobre el aprendizaje (Goodyear, Carvalho y Yeoman 2021, 448–50). Desde la perspectiva del DUA, el diseño de los entornos de aprendizaje debe contemplar múltiples formas de implicación, representación y acción y expresión (CAST 2024). Sin embargo, las evidencias examinadas no permiten establecer una aplicación sistemática de estos principios en las nueve asignaturas. En el ámbito institucional, la entrevista con la UGEV permite identificar mecanismos específicos relacionados con la accesibilidad: una herramienta de Moodle para detectar posibles problemas en las aulas virtuales y orientaciones dirigidas a los docentes sobre la elaboración y presentación de recursos, especialmente ante requerimientos asociados con discapacidad visual. Estas acciones constituyen medidas de apoyo a la accesibilidad, pero no permiten afirmar que los principios del DUA se hayan incorporado integralmente en el diseño de las asignaturas ni que todos los recursos sean efectivamente accesibles.

2.5. Actividad de aprendizaje: Condiciones previstas para la actividad y evidencias de su desarrollo

La actividad de aprendizaje es el núcleo de la experiencia formativa y se analizó considerando las tareas planificadas y las acciones solicitadas a los estudiantes, así como las evidencias disponibles sobre su desarrollo. Esta distinción permite diferenciar entre lo previsto en las guías de aprendizaje y las aulas virtuales y aquello que puede constatarse mediante entregas, participación, calificaciones o retroalimentación.

En la Maestría del Área Académica de Educación, las actividades se estructuran mediante retos que conducen a la elaboración progresiva de productos. En *A-01*, los tres retos establecen acciones y productos concretos y el calificador registra resultados para las actividades evaluativas previstas, lo que permite constatar su ejecución, aunque no reconstruir completamente cómo se desarrolló el proceso de aprendizaje. En *A-02*, las actividades avanzan desde el análisis de investigaciones hasta el diseño, validación y aplicación de un instrumento y el procesamiento e interpretación de la información obtenida. En *A-03*, las tareas se articulan con la construcción progresiva del proyecto de investigación mediante productos vinculados con el problema, la revisión de literatura, los componentes teóricos y metodológicos y su presentación. En esta última asignatura, los registros de calificación y las muestras revisadas aportan evidencia de entregas y retroalimentación sobre determinados productos.

En la Maestría del Área Académica de Comunicación, las actividades presentan configuraciones distintas según la finalidad de cada asignatura. En *A-04*, se desarrollan

cuestionarios, foros, trabajos grupales y un ensayo final; las evidencias del aula permiten constatar su realización y, en los trabajos finales revisados, se identificó retroalimentación sobre los productos presentados. En *A-05*, las actividades conducen progresivamente al desarrollo de un ejercicio de investigación de audiencias y de productos de escritura académica. En *A-06*, se organizan de acuerdo con las modalidades de graduación: en la ruta correspondiente a ensayos se observan entregas, calificaciones y retroalimentación en Moodle; en cambio, para la actividad correspondiente al plan de tesis, las evidencias examinadas no permiten constatar mediante el aula virtual, con el mismo nivel de detalle, su desarrollo y retroalimentación.

En la Maestría del Área Académica de Derecho - PADH, las actividades requieren la aplicación de conocimientos a productos y problemas concretos. En *A-07*, se proponen una infografía, participación en foro, un producto audiovisual, un flujograma y la resolución de un caso hipotético. Los registros permiten constatar entregas en determinadas actividades, participación en el foro y retroalimentación individual en las muestras examinadas. En *A-08*, las actividades acompañan la formulación progresiva del proceso investigativo y culminan en productos diferenciados según la modalidad de titulación. Los registros permiten verificar entregas en algunas tareas, pero no comprobar de manera equivalente la calificación o retroalimentación de todos los productos. En A-*09*, las actividades incluyen reportes de avance, sistematización de hallazgos, elaboración de instrumentos, planificación de una réplica y formulación de una propuesta de exigibilidad. En las muestras examinadas se observan entregas y, para determinados productos, calificaciones y comentarios de retroalimentación.

La distinción entre las condiciones previstas y las evidencias disponibles sobre su desarrollo adquiere especial importancia desde el marco ACAD. Goodyear, Carvalho y Yeoman (2021, 446–50) sostienen que la actividad de aprendizaje emerge cuando los estudiantes interactúan con las condiciones diseñadas y que no necesariamente coincide con las tareas previstas por el docente. En las nueve asignaturas, las guías y la configuración de las aulas permiten reconstruir con mayor precisión las tareas y productos planificados, mientras que los registros de entrega, participación, calificación y retroalimentación permiten constatar solo determinados aspectos de su desarrollo. Esta diferencia se hace particularmente visible cuando el diseño prevé actividades o rutas formativas cuya ejecución no deja el mismo nivel de evidencia en Moodle, como ocurre entre las modalidades examinadas en *A-06* de Comunicación.

Por ello, la diferencia entre programas y asignaturas no reside únicamente en las actividades diseñadas, sino también en el grado en que su desarrollo queda documentado en el entorno virtual. Sin embargo, la falta de registros constituye un límite de la evidencia y no una prueba de ausencia de actividad. En consonancia con Goodyear y Dimitriadis (2013, 2–3), el diseño configura condiciones y oportunidades para el aprendizaje, pero la actividad desarrollada por los estudiantes trasciende lo que puede observarse en los registros disponibles.

2.6. Organización temporal de la actividad

La organización temporal se analizó como una característica de la actividad de aprendizaje, considerando la distribución entre momentos sincrónicos y asincrónicos, la secuencia de las tareas y las posibilidades previstas de ajuste en los tiempos de desarrollo. En las nueve asignaturas, la modalidad en línea combina estos momentos de manera diferenciada y concentra una parte importante del trabajo académico en actividades asincrónicas.

En la Maestría del Área Académica de Educación, las asignaturas presentan una organización temporal vinculada con la secuencia progresiva de los retos. En *A-01* y *A-02*, cada asignatura contempla 192 horas y articula encuentros sincrónicos con un volumen mayor de trabajo asincrónico destinado al desarrollo de las actividades. Los retos distribuyen las tareas en momentos sucesivos, de manera que los productos elaborados se relacionan con el avance de los contenidos y del proceso investigativo. En *A-03*, las 192 horas se distribuyen entre 8 horas sincrónicas y 184 asincrónicas. Esta organización otorga un peso predominante al trabajo desarrollado entre los encuentros, en correspondencia con la elaboración progresiva del proyecto de investigación.

En la Maestría del Área Académica de Comunicación, también predomina el componente asincrónico, aunque con distribuciones diferentes. En *A-04*, la asignatura contempla 144 horas, distribuidas entre 5 horas sincrónicas y 139 asincrónicas. Las actividades se organizan mediante bloques y se complementan con encuentros sincrónicos registrados en el aula. En *A-05*, la secuencia temporal acompaña el desarrollo progresivo del proceso de investigación y escritura. En *A-06 para la Titulación*, las 144 horas se distribuyen entre 24 horas sincrónicas y 120 asincrónicas, de modo que los encuentros acompañan el desarrollo de los productos correspondientes a las modalidades de graduación, mientras que su elaboración se concentra principalmente en el trabajo realizado entre sesiones.

En la Maestría del Área Académica de Derecho - PADH, la distribución temporal también responde a la naturaleza de las actividades. En *A-07*, los encuentros sincrónicos se complementan con períodos definidos para la realización de las tareas; en el aula se identifican 144 horas que se distribuyen entre 16 horas sincrónicas y 128 asincrónicas, con plazos específicos de apertura y cierre. En *A-08*, las 144 horas se distribuyen entre 20 horas sincrónicas y 124 horas asincrónicas. Esta distribución articula los encuentros con el desarrollo del proceso investigativo y las tutorías previstas. En *A-09*, las 144 horas comprenden 8 horas sincrónicas y 136 asincrónicas; las actividades se desarrollan sucesivamente, acompañando el avance del proceso de titulación.

La organización temporal muestra una convergencia entre los tres programas: la asincronía constituye un componente estructurante de la actividad, aunque su articulación con los encuentros sincrónicos y la secuencia de tareas varía según las finalidades de cada asignatura. Esta configuración puede analizarse a partir de la distinción de Berliner (1978, 3, 10–3) entre tiempo asignado, tiempo de implicación y tiempo académico de aprendizaje. Desde esta perspectiva, las horas previstas en las guías y aulas corresponden principalmente al tiempo planificado para crear oportunidades de aprendizaje, pero no permiten determinar cuánto tiempo permaneció efectivamente implicado cada estudiante ni cuánto de ese tiempo se tradujo en aprendizaje. Por ello, el predominio de horas asincrónicas observado no debe interpretarse por sí mismo como indicador de mayor autonomía o aprendizaje, sino como una condición temporal del diseño cuya concreción depende de la actividad desarrollada por los estudiantes.

2.7. Evaluación y logro de los resultados de aprendizaje

La evaluación se analizó considerando la articulación con los resultados de aprendizaje, las actividades y los productos previstos, además de las evidencias disponibles sobre criterios, calificaciones y retroalimentación. Esta categoría permite distinguir entre la evaluación planificada y aquello que los registros de las aulas permiten constatar sobre su ejecución, sin asumir que una calificación o la entrega de un producto demuestra, por sí sola, el logro de los resultados de aprendizaje.

En la Maestría del Área Académica de Educación, las actividades evaluativas se vinculan con los productos desarrollados progresivamente en cada asignatura. En *A-01*, los tres retos incorporan criterios de evaluación asociados con las actividades previstas. El calificador registra resultados para los tres retos, lo que permite constatar la ejecución de las evaluaciones programadas, aunque no determinar por sí mismo el logro de los

resultados de aprendizaje. En *A-02*, la evaluación acompaña la secuencia de los retos, desde el análisis de investigaciones hasta el diseño, aplicación e interpretación de información obtenida mediante instrumentos cualitativos. En *A-03*, la evaluación se articula con la construcción progresiva del proyecto de investigación. En las muestras examinadas se observan calificaciones y comentarios sobre determinados productos, lo que aporta evidencia de retroalimentación durante su elaboración.

En la Maestría del Área Académica de Comunicación, las formas de evaluación responden a las características de las actividades. En *A-04*, la evaluación comprende cuestionarios, foros, trabajos grupales y un ensayo final, y los productos finales examinados presentan retroalimentación sobre el trabajo realizado. En *A-05*, la evaluación se relaciona con productos vinculados con la investigación de audiencias y la escritura académica, en correspondencia con la secuencia de actividades propuesta. En *A-06*, las evidencias presentan diferencias entre las modalidades observadas: en la ruta de ensayos se identifican entregas, calificaciones y retroalimentación en Moodle, mientras que, para el plan de tesis, los registros examinados no permiten constatar mediante el aula virtual la evaluación y retroalimentación con el mismo nivel de evidencia. Esta diferencia impide caracterizar de manera equivalente la ejecución de la evaluación en ambas rutas.

En la Maestría del Área Académica de Derecho - PADH, la evaluación se articula con productos de aplicación jurídica e investigación. En *A-07*, las cinco actividades evaluativas tienen una ponderación de dos puntos cada una. El calificador y las entregas permiten constatar la ejecución de las actividades previstas y, en las muestras revisadas, se observan comentarios individualizados sobre algunos productos. En *A-08*, la guía establece productos y criterios vinculados con el proceso investigativo; sin embargo, en las evidencias examinadas se constatan entregas de determinadas tareas sin que sea posible verificar de manera equivalente su calificación y retroalimentación. En *A-09*, la evaluación acompaña el desarrollo de los productos relacionados con la investigación y la propuesta de exigibilidad. En las muestras analizadas se identifican calificaciones, criterios y comentarios de retroalimentación en determinados productos, entre ellos la sistematización de hallazgos, el plan de réplica y el reporte de correcciones.

El análisis de la evaluación permite identificar que las nueve asignaturas incorporan actividades y productos evaluativos, aunque existen diferencias en los criterios, las ponderaciones, los mecanismos y la trazabilidad de la retroalimentación. Estas variaciones adquieren relevancia a la luz de Davies (2020, 524–6), quien sostiene que la evaluación requiere evidencias e instrumentos coherentes con los resultados de

aprendizaje y adecuados para valorar el desempeño esperado. Desde esta perspectiva, la existencia de una actividad evaluativa o de una calificación no constituye por sí sola evidencia suficiente del logro de un resultado de aprendizaje. En los casos analizados, la diferencia más relevante se encuentra en el grado en que puede reconstruirse la relación entre lo previsto, los productos desarrollados, los criterios aplicados y la retroalimentación registrada. Mientras algunas asignaturas permiten seguir esta relación con mayor claridad, en otras los registros disponibles solo permiten caracterizar parcialmente la ejecución de la evaluación. Por lo tanto, el hallazgo no radica únicamente en la diversidad de estrategias evaluativas, sino en los distintos niveles de articulación y trazabilidad entre resultados de aprendizaje, actividades, criterios y evidencias de evaluación.

2.8. Pertinencia sociocultural y autenticidad situada: Criterio transversal del diseño

La pertinencia sociocultural y la autenticidad situada se analizaron como un criterio transversal del diseño, centrándose en cómo los resultados de aprendizaje, las tareas, los recursos, las formas de participación y la evaluación se relacionan con contextos, problemas y situaciones concretas. A diferencia de las dimensiones anteriores, este criterio no constituye un componente aislado, sino un eje que puede manifestarse en distintos elementos de la experiencia formativa.

En la Maestría del Área Académica de Educación, la pertinencia se expresa principalmente en la vinculación de las actividades con problemas y contextos educativos. En *A-01*, los retos requieren analizar problemáticas y formular propuestas relacionadas con situaciones educativas, lo que sitúa la aplicación de los contenidos en escenarios concretos. En *A-02*, las actividades conducen al diseño y aplicación de instrumentos y al análisis e interpretación de información vinculada con objetos de investigación definidos por los estudiantes. En *A-03*, esta relación adquiere mayor presencia, ya que cada estudiante desarrolla progresivamente un proyecto a partir de una problemática educativa específica. Además, los resultados previstos incorporan referencias a participación, interculturalidad, inclusión y equidad. Sin embargo, la presencia de estos elementos en los resultados declarados no permite asumir que todos se concretan con la misma intensidad en las actividades analizadas.

En la Maestría del Área Académica de Comunicación, la relación con contextos socioculturales se observa especialmente en las actividades que utilizan casos y

problemáticas comunicacionales. En *A-04*, las tareas incorporan situaciones vinculadas con Ecuador y América Latina y abordan asuntos relacionados con interculturalidad, diversidad y dinámicas sociopolíticas y comunicacionales contemporáneas. En *A-05*, las actividades permiten desarrollar procesos de investigación vinculados con audiencias y fenómenos digitales específicos, aunque los resultados de aprendizaje presentan referencias más amplias a participación e interculturalidad que no se manifiestan de forma igualmente explícita en todas las tareas. En *A-06*, la autenticidad situada se relaciona principalmente con el desarrollo de productos de graduación construidos alrededor de los problemas y objetos de estudio seleccionados por los estudiantes.

En la Maestría del Área Académica de Derecho - PADH, la pertinencia sociocultural adquiere una presencia explícita en los contenidos y actividades. En *A-07*, las tareas se vinculan con el contexto constitucional ecuatoriano mediante el análisis de garantías, estados de excepción y procesos constitucionales. Sin embargo, en las evidencias revisadas no se identificaron elementos suficientes para afirmar una incorporación sistemática de perspectivas de género, interculturalidad o diversidad en el conjunto de la asignatura. En *A-08*, las actividades requieren delimitar problemas, analizar sus contextos y desarrollar propuestas investigativas vinculadas con las líneas del programa. En *A-09*, la relación situada es muy visible en el trabajo con problemas de derechos humanos y de la naturaleza, grupos de atención prioritaria y situaciones de desigualdad, discriminación, exclusión y violencia. Las actividades incluyen, además, el trabajo con evidencia empírica y la formulación de propuestas de exigibilidad relacionadas con problemáticas concretas.

El análisis de este eje permite identificar que la pertinencia sociocultural y la autenticidad situada atraviesan las distintas dimensiones del diseño, aunque con grados diferentes de explicitación entre las asignaturas. Este hallazgo es coherente con ACAD, que reconoce que toda actividad de aprendizaje se desarrolla en condiciones físicas, sociales y epistémicas concretas (Goodyear, Carvalho y Yeoman 2021, 446). Desde el marco crítico adoptado en esta investigación, la vinculación de las tareas con contextos específicos adquiere además una dimensión epistemológica: Walsh (2008, 134–6) plantea la interculturalidad como una perspectiva que problematiza las relaciones entre sujetos, culturas y saberes, mientras que Santos (2010, 46–7) propone ampliar el reconocimiento y diálogo entre distintas formas de conocimiento. Los resultados muestran una convergencia en la vinculación del aprendizaje con problemas y contextos concretos, aunque su expresión responde a las particularidades de cada campo: problemas

educativos y procesos de investigación en Educación; fenómenos comunicacionales y digitales en Comunicación; y problemáticas jurídicas, sociales y de exigibilidad en Derechos Humanos. Por ello, la referencia a un contexto no permite afirmar por sí sola una incorporación sistemática de interculturalidad, diversidad o pluralidad de saberes, lo que confirma la pertinencia de analizar este eje como un criterio transversal y no como una dimensión independiente del diseño.

3. Integración e interpretación de resultados

La integración de los resultados permite relacionar la información obtenida mediante las entrevistas, el análisis documental y las evidencias disponibles en las nueve aulas virtuales. Mientras los apartados anteriores examinaron por separado el proceso institucional y los componentes del diseño del aprendizaje, en este apartado se contrastan las fuentes para identificar convergencias, diferencias y tensiones, así como las relaciones entre las decisiones institucionales y su concreción en las asignaturas analizadas.

3.1. Convergencias y diferencias entre documentos, entrevistas y asignaturas

El contraste entre las entrevistas y el documento institucional permite identificar una primera convergencia sobre la presencia de una estructura institucional que orienta la planificación de los programas y asignaturas en línea. Las entrevistas con las coordinaciones académicas describen procesos de formulación, revisión y ajuste en los que participan las áreas académicas y distintas instancias institucionales. Esta información coincide con el documento *Procedimientos para el diseño, presentación, aprobación y registro de programas de posgrado*, que permite identificar una secuencia que comprende la identificación de la necesidad, la formulación de la propuesta, su revisión técnica, la aprobación interna, el trámite ante el CES y el posterior registro y uso de la información. La entrevista con la UGEV complementa esta perspectiva al mostrar que, una vez definido el componente académico, la unidad interviene principalmente en la validación técnica de las guías de aprendizaje, la virtualización, la capacitación y el apoyo para la configuración de los entornos virtuales. La Tabla 6 integra los principales hallazgos obtenidos a partir del contraste y la complementariedad de las fuentes analizadas.

Tabla 6

Matriz final de integración y contraste de resultados

Eje	Convergencias	Diferencias / matices	Tensiones y diferencias identificadas	Límites de la evidencia	Hallazgo integrado
Proceso institucional	Los tres programas muestran múltiples actores e instancias de formulación, revisión, aprobación y ejecución.	Las coordinaciones detallan de forma distinta las fases y actores; la UGEV interviene en la concreción técnica de la modalidad en línea.	No se observan contradicciones sustantivas; las perspectivas varían según el rol de los actores.	Las entrevistas reconstruyen el proceso desde la experiencia de los participantes.	El diseño de la oferta en línea es un proceso distribuido e iterativo que articula formulación académica, revisión institucional, gestión, soporte técnico y regulación.
Resultados de aprendizaje previstos	Orientan contenidos, actividades y evaluación.	Su concreción varía entre asignaturas y algunos presentan un alcance amplio frente a las tareas.	Su articulación con las actividades no es igualmente explícita en todas las fuentes.	Su formulación y las calificaciones no demuestran por sí solas su logro.	La articulación entre resultados, actividades y evaluación es variable entre asignaturas.
Dimensión epistémica	Las nueve asignaturas movilizan conocimientos mediante análisis, aplicación, investigación o producción.	Los conocimientos, secuencias y productos varían según el campo y la finalidad formativa.	No se identifican contradicciones sustantivas.	Las tareas permiten analizar el conocimiento requerido, no el construido por cada estudiante.	El conocimiento se organiza mediante tareas orientadas a su movilización y producción, con configuraciones diferenciadas.
Dimensión social	Se identifican acompañamiento docente e instancias previstas de interacción.	La colaboración varía entre trabajo grupal, foros y actividades individuales.	Las diferencias responden principalmente a distintas configuraciones del diseño social.	La interacción prevista no demuestra que efectivamente haya ocurrido.	Las asignaturas combinan de forma diversa autonomía, colaboración, interacción y acompañamiento docente.
Dimensión de entorno (*set design*)	Moodle es el entorno común, complementado con Zoom y otros recursos.	Los recursos y herramientas externas dependen de cada asignatura.	No se identifican contradicciones sustantivas.	Las herramientas y orientaciones institucionales no demuestran la accesibilidad efectiva de todos los recursos.	Moodle ofrece una infraestructura común con configuraciones diferenciadas y mecanismos de accesibilidad cuyo cumplimiento no puede establecerse uniformemente.
Actividad de aprendizaje	Las guías establecen tareas, acciones y productos.	La evidencia disponible sobre su ejecución varía entre aulas.	No existen contradicciones concluyentes entre planificación y registros disponibles.	Los registros permiten constatar eventos, pero no reconstruir integralmente la actividad ni sus efectos.	La distinción entre actividad diseñada y documentada constituye un límite central del estudio.
Organización temporal de la actividad	Los programas articulan trabajo	Horarios, secuencias y funciones de los encuentros varían.	Las diferencias corresponden a distintas	Las horas planificadas no equivalen al	Predomina la asincronía, articulada con momentos

Eje	Convergencias	Diferencias / matices	Tensiones y diferencias identificadas	Límites de la evidencia	Hallazgo integrado
	sincrónico y asincrónico, con predominio del segundo.		configuraciones temporales.	tiempo efectivo de aprendizaje.	sincrónicos y trabajo autónomo.
Evaluación	Todas las asignaturas incorporan actividades o productos evaluativos.	Varían criterios, ponderaciones, mecanismos y evidencias de retroalimentación.	Existen distintos niveles de explicitación y trazabilidad.	Una calificación no demuestra por sí sola el logro de los resultados de aprendizaje.	La evidencia permite caracterizar mejor la planificación y algunos aspectos de la ejecución que demostrar los aprendizajes alcanzados.
Pertinencia sociocultural y autenticidad situada	Existen oportunidades de vincular actividades con problemas, contextos o campos de actuación.	Su concreción varía entre asignaturas.	Las entrevistas enfatizan interculturalidad, diversidad e inclusión, con distinta concreción en las asignaturas.	Una referencia contextual no implica necesariamente diversidad, interculturalidad o pluralidad de saberes.	La pertinencia opera transversalmente y con intensidad variable mediante problemas, casos, contenidos, investigaciones y productos.

Fuente: A partir de los datos obtenidos del contraste y la complementariedad entre las entrevistas, el análisis documental y las evidencias disponibles en las nueve aulas virtuales seleccionadas

En relación con la orientación pedagógica, uno de los coordinadores académicos señala que el diseño debe responder a principios “completamente constructivistas” y favorecer una mayor independencia del estudiante en la adquisición de conocimientos (C-COM-01). Esta perspectiva se relaciona con las tareas orientadas a la aplicación y producción de conocimientos identificadas en las asignaturas analizadas. Sin embargo, las diferencias en su organización evidencian que dicha orientación adquiere configuraciones particulares según las decisiones pedagógicas de cada propuesta formativa.

La integración de los resultados permite identificar una tensión central entre homogeneidad institucional y diversidad pedagógica. Los tres programas comparten una infraestructura tecnológica basada principalmente en Moodle, guías de aprendizaje, resultados previstos, actividades, recursos y mecanismos de evaluación, además de un proceso institucional que articula actores académicos, administrativos y técnicos. Esta convergencia muestra que la oferta en línea se desarrolla dentro de condiciones institucionales comunes. Sin embargo, dichas condiciones no producen configuraciones pedagógicas homogéneas, pues las decisiones sobre las tareas, los conocimientos que

estas movilizan, las formas de interacción y los recursos se concretan de manera diferenciada según las finalidades formativas y las características de las asignaturas.

Una de las diferencias más significativas se encuentra en la dimensión epistémica. En Educación, la organización mediante retos articula conocimientos y actividades alrededor de procesos progresivos de análisis e investigación; en Comunicación, las secuencias combinan bloques conceptuales, investigación y producción comunicacional; y en Derechos Humanos, las tareas vinculan conocimientos jurídicos y metodológicos con problemas y situaciones de exigibilidad. En relación con esta orientación, uno de los coordinadores académicos señala que "las asignaturas no se basan en lo que el docente habla, sino en lo que el estudiante realiza" (C-EDU-01). Esta declaración permite reconocer la importancia atribuida a la actividad del estudiante en el diseño pedagógico, aunque su concreción presenta diferencias entre las asignaturas. Estas diferencias no se reducen al contenido disciplinar, sino que expresan distintas formas de organizar la relación del estudiante con el conocimiento. Desde ACAD, esta diversidad puede interpretarse como configuraciones epistémicas diferenciadas dentro de un marco institucional compartido (Goodyear, Carvalho y Yeoman 2021, 445–64).

El uso de ACAD en esta investigación puede contrastarse con Gelmez y Arkan (2022), quienes aplicaron este marco al análisis de una asignatura universitaria en línea a partir de las reflexiones de sus estudiantes. Aunque ambos estudios examinan las dimensiones epistémica, social y de entorno, difieren en sus fuentes de evidencia: mientras Gelmez y Arkan analizan las experiencias expresadas por los estudiantes, esta investigación examina las condiciones de diseño documentadas en las guías de aprendizaje y las aulas virtuales de nueve asignaturas. Esta diferencia delimita el alcance de los resultados, que permiten caracterizar las configuraciones pedagógicas identificadas, pero no establecer sus efectos sobre el aprendizaje.

El contraste entre las fuentes permite identificar, además, que la correspondencia entre lo declarado, lo diseñado y lo documentado en las aulas no presenta el mismo grado de concreción en todos los casos. Las entrevistas permiten conocer los principios y decisiones que las coordinaciones atribuyen al diseño; las guías de aprendizaje y aulas permiten reconstruir las condiciones previstas; y los registros disponibles aportan evidencia parcial sobre su desarrollo. En relación con la pertinencia sociocultural, uno de los coordinadores académicos destaca la importancia de "cómo incorporar efectivamente la importancia del enfoque de diversidad y del enfoque intercultural" (C-DER-01). Sin embargo, el análisis de las asignaturas muestra una presencia variable de

estos enfoques en las tareas examinadas. Estas diferencias no constituyen necesariamente contradicciones entre las fuentes, sino que delimitan aquello que cada una permite afirmar y muestran que los referentes institucionales comunes adquieren concreciones distintas en las asignaturas analizadas.

3.2. Relación entre el proceso institucional y el diseño del aprendizaje

El análisis integrado permite establecer una relación entre el proceso institucional de planificación de la oferta y las configuraciones del diseño del aprendizaje identificadas en las asignaturas analizadas. Esta relación no se presenta como una secuencia mecánica mediante la cual las decisiones institucionales determinen directamente lo que ocurre en las aulas, sino como una articulación entre distintos niveles de planificación y desarrollo.

Los hallazgos permiten interpretar que el proceso institucional establece un marco común para la formulación y desarrollo de la oferta, mientras que su concreción pedagógica se produce mediante decisiones específicas en las asignaturas. Esta relación puede comprenderse desde la perspectiva de Gimeno Sacristán, para quien el currículo adquiere significado en su desarrollo práctico, donde las intenciones y proyectos curriculares son interpretados y transformados en situaciones educativas concretas (Gimeno 2007, 240-1). En este sentido, el diseño cumple una función mediadora entre las intenciones curriculares y las condiciones concretas de aprendizaje, sin que exista una correspondencia automática entre lo prescrito, lo diseñado y la actividad efectivamente desarrollada.

El caso analizado indica que la planificación institucional y el diseño del aprendizaje constituyen niveles relacionados, pero con márgenes diferenciados de decisión. Esta interpretación coincide con Bovill y Woolmer (2019, 410–2, 416–8), quienes señalan que el desarrollo curricular se encuentra mediado por culturas disciplinares e institucionales y por condiciones situadas en distintos niveles de la institución. Asimismo, Tractenberg et al. (2020, 4, 6, 14) plantean que el desarrollo curricular es un proceso sistemático e iterativo condicionado por el contexto institucional. Al mismo tiempo, las entrevistas muestran que la existencia de condiciones institucionales comunes no implica un grado homogéneo de apropiación del diseño para la modalidad en línea. Desde la UGEV se identifica como desafío la necesidad de fortalecer los lineamientos y la comprensión del diseño curricular e instruccional, mientras que en Derecho-PADH la experiencia de la primera cohorte

permitió reconocer implicaciones de la modalidad que no habían sido dimensionadas plenamente en el diseño inicial. Como reconoce la coordinación, “esto necesita una metodología propia” (C-DER-01). Estas evidencias indican que la consolidación de la oferta en línea no depende únicamente de disponer de infraestructura y procedimientos institucionales, sino también de la apropiación pedagógica de la modalidad por parte de los actores que intervienen en su diseño y desarrollo. Desde esta perspectiva, la diversidad encontrada entre las asignaturas no contradice la existencia de un marco institucional común, sino que muestra cómo este se concreta mediante decisiones pedagógicas y configuraciones epistémicas, sociales y de entorno diferenciadas.

3.3. Síntesis de los principales hallazgos en función de los objetivos de investigación

En relación con el primer objetivo específico, la revisión teórica permitió comprender el diseño curricular como un proceso que articula decisiones institucionales, pedagógicas y contextuales, y no únicamente como una organización técnica de contenidos. Para el análisis de la educación en línea, esta perspectiva se complementó con ACAD, que permitió diferenciar las condiciones susceptibles de diseño de la actividad que emerge durante el aprendizaje.

Respecto del segundo objetivo, el estudio identificó que la planificación y el desarrollo de la oferta en línea de la UASB-E constituyen un proceso distribuido e iterativo, en el que intervienen actores académicos, administrativos y técnicos con responsabilidades diferenciadas. Las decisiones académicas se articulan con procedimientos institucionales, soporte técnico y requerimientos regulatorios, configurando un marco común para los programas analizados.

En cuanto al tercer objetivo, el análisis mediante el marco ACAD permitió examinar cómo se concretan distintos referentes teóricos del diseño curricular en las decisiones de planificación y desarrollo de la oferta académica en línea. Las dimensiones epistémica, social y de entorno permitieron reconocer cómo estos referentes se expresan en la organización de las tareas, las interacciones y los recursos previstos para el aprendizaje.

La relación entre resultados de aprendizaje, actividades y evaluación guarda correspondencia con la lógica de planificación de Tyler, en la que los objetivos orientan la selección y organización de las experiencias de aprendizaje y su evaluación (Tyler 1949, 1-3). Esta relación adquiere una orientación hacia las competencias cuando las

actividades proponen retos, problemas o productos que requieren movilizar conocimientos en situaciones concretas, en correspondencia con el planteamiento de Perrenoud (2009, 45-9). Asimismo, el tránsito desde las orientaciones institucionales hacia las decisiones pedagógicas y las tareas permite interpretar los hallazgos desde Gimeno Sacristán, para quien las intenciones curriculares adquieren significado en su desarrollo práctico y se concretan mediante las tareas académicas (Gimeno 2007, 240-1, 248-50). En conjunto, estos referentes no se reproducen como modelos aplicados de manera explícita o uniforme, sino que se reconocen en distintas decisiones del proceso curricular y del diseño del aprendizaje.

El proceso institucional muestra, además, que las orientaciones curriculares son interpretadas y transformadas mediante decisiones adoptadas por áreas académicas, coordinaciones, equipos docentes y otras instancias institucionales. Este hallazgo dialoga con Díaz Barriga (2007, 37-9, 66-70), quien plantea la articulación entre currículo y didáctica y reconoce la intervención docente en la interpretación de los propósitos institucionales y la construcción de propuestas metodológicas contextualizadas. A su vez, el carácter no estrictamente lineal del proceso y la revisión de decisiones a partir de la experiencia encuentran correspondencia con la concepción de Stenhouse (1975, 84-8) del currículo como un proceso abierto a la interpretación y reconstrucción desde la práctica. Esta relación se observa especialmente en la Maestría de Derecho-PADH, donde la experiencia de la primera cohorte condujo a revisar decisiones del diseño inicial relacionadas con la carga académica y la modalidad de estudios. Respecto de Taba, la evidencia no permite identificar la aplicación explícita de su secuencia inductiva, aunque se observan relaciones entre propósitos, contenidos, actividades y evaluación.

Los resultados también permiten identificar diferencias entre las características del diseño de las asignaturas analizadas y los referentes críticos recogidos posteriormente en el Modelo Educativo Institucional 2025. El Modelo Educativo Institucional plantea la diversidad epistémica, la justicia curricular y la incorporación de saberes ancestrales, comunitarios y decoloniales desde una perspectiva intercultural (UASB-E 2025a, 24-5). En las asignaturas analizadas se observa una vinculación frecuente con problemas y contextos concretos de los campos de Educación, Comunicación y Derechos Humanos; sin embargo, esta contextualización no permite afirmar una incorporación sistemática de diversidad epistemológica e interculturalidad. Esta diferencia puede interpretarse desde Quijano (2014, 787-9), quien problematiza las

jerarquías en la producción y legitimación del conocimiento; Walsh (2008, 134-6), que plantea la interculturalidad como una transformación de las relaciones entre sujetos, culturas y saberes; y Paraskeva (2016, 121-4), quien cuestiona las estructuras curriculares homogeneizadoras y propone la apertura hacia la diversidad epistemológica. Así, la pertinencia sociocultural constituye un referente presente en el diseño analizado, aunque su expresión es desigual y no alcanza en todas las asignaturas la amplitud epistemológica recogida posteriormente en el Modelo Educativo Institucional 2025.

En respuesta al objetivo general, el caso estudiado permite interpretar la planificación y el desarrollo de la oferta en línea como un proceso en el que los referentes del diseño curricular y del aprendizaje se articulan con las condiciones institucionales y adquieren expresiones diferenciadas en el diseño de las asignaturas. Las orientaciones institucionales establecen un marco común que es interpretado y transformado mediante decisiones académicas y pedagógicas relacionadas con los resultados de aprendizaje, las tareas, las interacciones, los recursos, los tiempos y la evaluación. Por lo tanto, la oferta analizada no reproduce un modelo único de diseño, sino un proceso institucional y pedagógico situado, en el que coexisten referentes de planificación, competencias, currículo como proceso y diseño para el aprendizaje. La Figura 4 sintetiza esta relación entre el proceso institucional y el diseño del aprendizaje y muestra cómo un marco institucional común se concreta en configuraciones pedagógicas diferenciadas en las asignaturas analizadas.

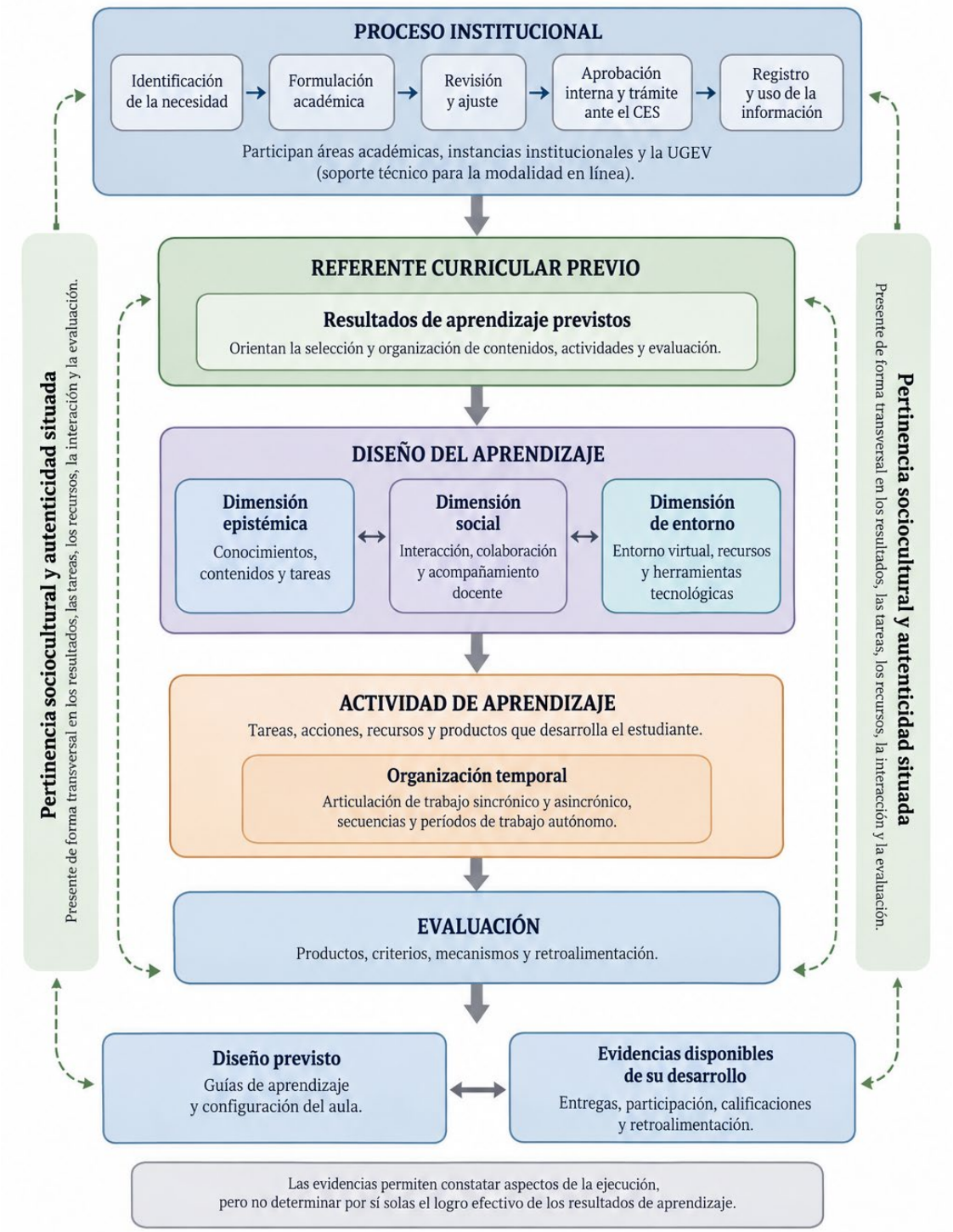


Figura 4. Articulación entre el proceso institucional y el diseño del aprendizaje en la oferta en línea

Fuente: A partir de la integración y el contraste de los resultados de la investigación

Conclusiones

El estudio permitió establecer que la planificación y el desarrollo de la oferta académica en línea de la UASB-E constituyen un proceso institucional distribuido e iterativo. Las decisiones académicas se concentran en las áreas académicas a través de sus coordinaciones y equipos docentes, mientras otras instancias intervienen en la orientación, revisión, aprobación, gestión y soporte. Esta distribución configura un marco institucional común para los programas analizados, sin trasladar a las instancias técnicas la definición de las decisiones pedagógicas.

El análisis de las nueve asignaturas mostró que este marco común no produce configuraciones pedagógicas homogéneas. Aunque comparten referentes institucionales y Moodle como entorno tecnológico, las decisiones sobre resultados de aprendizaje, tareas, interacción, recursos, temporalidad y evaluación adquieren formas distintas según las finalidades formativas y las características de las asignaturas. La diferencia resulta especialmente significativa en la dimensión epistémica: Educación organiza buena parte del aprendizaje mediante retos progresivos; Comunicación combina estructuras conceptuales, investigación y producción comunicacional; y Derechos Humanos articula conocimientos jurídicos y metodológicos con problemas y situaciones de exigibilidad.

El análisis realizado mediante el marco ACAD permitió identificar cómo se expresan distintos referentes del diseño curricular en las condiciones de aprendizaje de las asignaturas estudiadas. La articulación entre resultados de aprendizaje, actividades y evaluación se aproxima a la lógica de planificación de Tyler y adquiere una orientación por competencias cuando las tareas exigen movilizar conocimientos en situaciones concretas. El tránsito de las orientaciones institucionales hacia las decisiones pedagógicas dialoga con Gimeno Sacristán y Díaz Barriga, mientras que la revisión del diseño de Derecho-PADH a partir de la primera cohorte puede interpretarse desde la concepción del currículo como proceso de Stenhouse y desde los planteamientos de rediseño de Goodyear y Dimitriadis. Estas expresiones no corresponden a la aplicación explícita de un modelo único, sino a referentes que convergen de manera diferenciada en el proceso institucional y pedagógico analizado.

El estudio permitió identificar, además, diferencias entre las características del diseño de las asignaturas analizadas y los referentes críticos recogidos posteriormente en el Modelo Educativo Institucional 2025. Este modelo plantea la diversidad epistémica, la

justicia curricular y la incorporación de saberes ancestrales, comunitarios y decoloniales desde una perspectiva intercultural. En las asignaturas analizadas predomina la vinculación de las tareas con problemas y contextos concretos de cada campo, pero esta contextualización no permite afirmar una incorporación sistemática de la diversidad epistemológica y la interculturalidad. Desde los planteamientos de Quijano, Walsh y Paraskeva, estas diferencias permiten reconocer que la contextualización de las tareas no equivale necesariamente a la incorporación de una pluralidad de saberes, lo que constituye un aspecto relevante para el desarrollo futuro del diseño de la oferta académica en línea.

Finalmente, el contraste entre entrevistas, documentos y aulas permitió distinguir entre las orientaciones institucionales, las condiciones previstas en el diseño y las evidencias disponibles sobre su desarrollo. Esta distinción delimita también el alcance del estudio: los registros analizados permiten caracterizar el diseño y documentar determinados aspectos de su ejecución, pero no reconstruir íntegramente la actividad de aprendizaje. En conjunto, el caso muestra que la articulación entre diseño curricular y diseño del aprendizaje en la oferta en línea de la UASB-E se configura como un proceso institucional y pedagógico situado, en el que un marco común admite concreciones diferenciadas según los propósitos formativos y los campos académicos.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos, se recomienda fortalecer los espacios de articulación entre las áreas académicas y las unidades de apoyo involucradas en la planificación y el desarrollo de los programas en línea, con el propósito de favorecer criterios compartidos de diseño, sin limitar la autonomía académica ni las particularidades de cada campo disciplinar.

Asimismo, se sugiere promover procesos de formación y acompañamiento pedagógico continuo para los equipos docentes, centrados en el diseño de actividades de aprendizaje en línea, la interacción, la evaluación y el uso pedagógico de los entornos virtuales. Esta recomendación encuentra sustento en la experiencia recogida durante las entrevistas. En particular, la coordinación de Derecho-PADH señala que “debería haber como un proceso de formación en línea para todos los docentes, pero un proceso más sostenido” (C-DER-01). En este sentido, la formación podría organizarse mediante trayectorias progresivas que combinen el estudio de fundamentos pedagógicos con su aplicación en las asignaturas.

Finalmente, se recomienda considerar mecanismos de revisión y mejora de los diseños de las asignaturas a partir de la experiencia de implementación, así como favorecer la incorporación de perspectivas interculturales y de diversidad epistemológica en las tareas, los recursos y la evaluación, en consonancia con las orientaciones recogidas en el Modelo Educativo Institucional 2025.

Limitaciones del estudio

La investigación presenta limitaciones derivadas del diseño metodológico. La muestra fue intencional y se circunscribió a tres programas y nueve asignaturas, por lo que los hallazgos corresponden al caso analizado y no pretenden generalizarse a la totalidad de la oferta académica en línea de la UASB-E. Asimismo, no se incorporaron las perspectivas directas de estudiantes, docentes autores ni tutores, lo que limita la posibilidad de reconstruir integralmente la actividad de aprendizaje y la experiencia de quienes participan en ella.

Las réplicas anonimizadas de las aulas virtuales permitieron examinar las condiciones de diseño y las evidencias disponibles sobre su desarrollo, pero no reconstruir completamente las interacciones, el tiempo efectivo dedicado a las actividades, el acompañamiento realizado por otros medios ni el logro de los resultados de aprendizaje. Asimismo, la accesibilidad se valoró a partir de las condiciones observables en los entornos y de la información proporcionada por la UGEV, sin realizar una evaluación específica de accesibilidad de todos los recursos. Estas delimitaciones son coherentes con el alcance que la propia investigación atribuye a los registros disponibles en los EVA.

También debe considerarse el desfase temporal entre el objeto de estudio, centrado en la oferta académica de 2024 y las asignaturas de la convocatoria 2024–2025, y algunas fuentes empleadas para su contextualización, particularmente el Modelo Educativo Institucional 2025 y el reporte del CES generado en 2026. Estos documentos permitieron comprender el marco institucional y caracterizar la oferta, pero corresponden a momentos posteriores al período principal de análisis.

Finalmente, la condición de investigadora interna facilitó el conocimiento del contexto institucional y el acceso a las fuentes, pero también exigió una posición reflexiva frente a interpretaciones derivadas de la familiaridad con los procesos estudiados. Para delimitar este riesgo, el análisis se sustentó en evidencias documentales, entrevistas y registros de las aulas, diferenciando el contraste, la complementariedad y la triangulación según la naturaleza de las fuentes.

Estas limitaciones abren nuevas posibilidades de investigación. Futuros estudios podrían incorporar las perspectivas de estudiantes, docentes autores y tutores; ampliar el número de programas y asignaturas; y observar las actividades durante su desarrollo. Asimismo, sería pertinente profundizar en la accesibilidad de los entornos virtuales y analizar longitudinalmente la relación entre el diseño previsto, la actividad desarrollada y la experiencia de aprendizaje. Estas líneas permitirían ampliar la comprensión alcanzada en este estudio sobre la articulación entre el diseño curricular, el diseño del aprendizaje y su concreción en la educación superior en línea.

Obras citadas

Adachi, Chie, y Marcus O'Donnell. 2019. "Degree Design Thinking: Integrated Design Frameworks for Emerging Online Degrees in Higher Education". En *Personalised Learning. Diverse Goals. One Heart. ASCILITE 2019 Singapore*, editado por Y. W. Chew, K. M. Chan y A. Alphonso, 349-53.

Altamirano Vaca, Jacqueline, Gabriela Fajardo Suárez, y Cristina Velásquez Flores. 2023. "Diseño, desarrollo e implementación de carreras en línea, caso Universidad Central del Ecuador". *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 4 (2): 1146-66. doi:10.56712/latam.v4i2.674.

Apple, Michael W. 2004. *Ideology and Curriculum*. 3.ª ed. Nueva York: RoutledgeFalmer. doi:10.4324/9780203464968.

Bates, A. W. Tony 2019. *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning*. 2.ª ed. Vancouver: Tony Bates Associates Ltd.

Berliner, David C. 1978. "Allocated Time, Engaged Time and Academic Learning Time in Elementary School Mathematics Instruction". Ponencia presentada en las reuniones del National Council on Teaching Mathematics, San Diego, 12 de abril.

Bokhove, Christian, Mikio Miyazaki, Kotaro Komatsu, Kimiho Chino, Allen Leung, e Ida Ah Chee Mok. 2019. "The Role of 'Opportunity to Learn' in the Geometry Curriculum: A Multilevel Comparison of Six Countries". *Frontiers in Education* 4: 1-12. doi:10.3389/feduc.2019.00063.

Bovill, Catherine, y Cherie Woolmer. 2019. "How Conceptualisations of Curriculum in Higher Education Influence Student-Staff Co-Creation in and of the Curriculum". *Higher Education* 78: 407-22. doi:10.1007/s10734-018-0349-8.

Brown, Abbie H., y Timothy D. Green. 2016. *The Essentials of Instructional Design: Connecting Fundamental Principles with Process and Practice*. 3.ª ed. Nueva York: Routledge.

Carvalho, Lucila, y Peter Goodyear, eds. 2014. *The Architecture of Productive Learning Networks*. Nueva York: Routledge.

CAST. 2024. *CAST Universal Design for Learning Guidelines, Version 3.0*. Wakefield: CAST. https://udlguidelines.cast.org/.

Davidson-Shivers, Gayle V., Karen L. Rasmussen, y Patrick R. Lowenthal. 2018. *Web-Based Learning: Design, Implementation and Evaluation*. 2.ª ed. Cham: Springer.

Davies, Randall. 2020. “Assessing Learning Outcomes”. En *Handbook of Research in Educational Communications and Technology: Learning Design*, editado por M. J. Bishop, Elizabeth Boling, Jan Elen y Vanessa Svihla, 521-37. Cham: Springer.

Delors, Jacques, In’am Al Mufti, Isao Amagi, Roberto Carneiro, Fay Chung, Bronislaw Geremek, William Gorham, Aleksandra Kornhauser, Michael Manley, Marisela Padrón Quero, Marie-Angélique Savané, Karan Singh, Rodolfo Stavenhagen, Myong Won Suhr, y Zhou Nanzhao. 1996. *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: UNESCO.

Didriksson, Axel. 2008. “Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe”. En *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, editado por Ana Lúcia Gazzola y Axel Didriksson, 21-54. Caracas: IESALC-UNESCO.

Díaz Barriga, Ángel. 2007. *Didáctica y currículum: Convergencias en los programas de estudio*. Edición corregida y aumentada. Ciudad de México: Paidós Educador.

Ecuador. 2010. *Ley Orgánica de Educación Superior*. Suplemento del Registro Oficial 298, 12 de octubre.

_____. 2022. *Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Superior*. Decreto Ejecutivo 494. Suplemento del Registro Oficial 110, 21 de julio.

Ecuador Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES). 2022. *Criterios y estándares básicos de calidad para la aprobación de nuevos programas de posgrado*. Quito: CACES.

Ecuador Consejo de Educación Superior (CES). 2022. *Reglamento de Régimen Académico*. Quito: CES.

———. 2025. *Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior 2022-2027: Actualización 2025*. Quito: CES.

———. 2026. *Oferta académica vigente del Ecuador*. Reporte generado el 2 de julio de 2026. Quito: CES.

_____ Secretaría Nacional de Planificación. 2025. *Plan Nacional de Desarrollo “Ecuador no se detiene” 2025-2029*. Quito: Secretaría Nacional de Planificación.

Frantiska, Joseph, Jr. 2016. *Creating Reusable Learning Objects*. Cham: Springer. doi:10.1007/978-3-319-32889-8.

Freire, Paulo. 1970. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

García Aretio, Lorenzo. 2011. “Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual”. *Revista Española de Pedagogía* 69 (249): 255-72. doi:10.22550/2174-0909.3600.

———. 2019. “Necesidad de una educación digital en un mundo digital”. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 22 (2): 9-22. doi:10.5944/ried.22.2.23911.

Gelmez, Koray, y Selin Arkan. 2022. “Revisiting a CAD Course in the Midst of the Global Pandemic with an Activity-Centered Framework: Reflections from Design Students”. *FormAkademisk* 15 (1): 1-20. doi:10.7577/formakademisk.4540.

Giroux, Henry A. 1985. “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”. *Cuadernos Políticos*, n.º 44 (julio-diciembre): 36–65.

Gimeno Sacristán, José. 2007. *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. 9.ª ed. Madrid: Morata.

González Restrepo, Andrey David. 2023. “Methodology for the Design and Validation of Curricula in Higher Education Focused on Learning Outcomes”. *International Journal of Human Sciences Research* 3 (19). doi:10.22533/at.ed.5583192302065.

Goodyear, Peter, Lucila Carvalho, y Pippa Yeoman. 2021. “Activity-Centred Analysis and Design (ACAD): Core Purposes, Distinctive Qualities and Current Developments”. *Educational Technology Research and Development* 69 (2): 445-64. doi:10.1007/s11423-020-09926-7.

Goodyear, Peter, y Yannis Dimitriadis. 2013. “‘In medias res’: Reframing Design for Learning”. *Research in Learning Technology* 21: 1-13. doi:10.3402/rlt.v21i0.19909.

Goodyear, Peter, Lucila Carvalho, Pippa Yeoman, Linda Castañeda, y Jordi Adell. 2021. “Una herramienta tangible para facilitar procesos de diseño y análisis didáctico: Traducción y adaptación transcultural del Toolkit ACAD”. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación* 60: 7-28. doi:10.12795/pixelbit.84457.

Green, Lucy Santos, Jennifer R. Banas, y Ross A. Perkins, eds. 2017. *The Flipped College Classroom: Conceptualized and Re-Conceptualized*. Cham: Springer. doi:10.1007/978-3-319-41855-1.

Grundy, Shirley. 1998. *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.

Gustafson, Kent L., y Robert Maribe Branch. 2002. *Survey of Instructional Development Models*. 4.ª ed. Syracuse: ERIC Clearinghouse on Information & Technology, Syracuse University.

Laurillard, Diana. 2012. *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. Nueva York: Routledge. doi:10.4324/9780203125083.

Linder, Kathryn E. 2017. *The Blended Course Design Workbook: A Practical Guide*. Sterling: Stylus Publishing.

Merrill, M. David. 2002. "First Principles of Instruction". *Educational Technology Research and Development* 50 (3): 43-59.

———. 2009. "First Principles of Instruction". En *Instructional-Design Theories and Models: Building a Common Knowledge Base*, vol. III, editado por Charles M. Reigeluth y Alison A. Carr-Chellman, 41-56. Nueva York: Routledge.

Mor, Yishay, Brock Craft, y Marcelo Maina. 2015. "Introduction: Learning Design: Definitions, Current Issues and Grand Challenges". En *The Art & Science of Learning Design*, editado por Marcelo Maina, Brock Craft y Yishay Mor, ix-xxvi. Rotterdam: Sense Publishers.

Oviedo Oviedo, Alexis. 2017. *Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador (1989-2007): Voces*. Informe de investigación. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

Paraskeva, João M. 2016. *Desterritorializar el currículo: Hacia una teoría curricular itinerante*. Barcelona: Octaedro.

Perilla Granados, Juan Sebastián, comp. 2018. *Diseño curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concretas*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.

Perrenoud, Philippe. 2009. "Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar?". *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* 16: 45-64.

Pinar, William F. 2012. *What Is Curriculum Theory?* Nueva York: Routledge.

Quijano, Aníbal. 2014. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, 777-832. Buenos Aires: CLACSO.

Reigeluth, Charles M. 1999. "What Is Instructional-Design Theory and How Is It Changing?". En *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of*

Instructional Theory, vol. 2, editado por Charles M. Reigeluth, 5-29. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Rojas, Jaime E. 2011. "Reforma universitaria en el Ecuador: Etapa de transición". *Innovación Educativa* 11 (57): 59-66.

Salganik, Laura Hersh, Dominique Simone Rychen, Urs Moser, y John W. Konstant. 1999. *Proyectos sobre competencias en el contexto de la OCDE: Análisis de base teórica y conceptual*. Neuchâtel: Oficina Federal de Estadística de Suiza.

Santos, Boaventura de Sousa. 2010. *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: CLACSO.

Seel, Norbert M., Thomas Lehmann, Patrick Blumschein, y Oleg A. Podolskiy. 2017. *Instructional Design for Learning: Theoretical Foundations*. Rotterdam: Sense Publishers.

Stenhouse, Lawrence. 1975. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres: Heinemann.

Taba, Hilda. 1962. *Curriculum Development: Theory and Practice*. Nueva York: Harcourt, Brace & World.

Tractenberg, Rochelle E., Jessica Lindvall, Teresa K. Attwood, y Allegra Via. 2020. "Guidelines for Curriculum and Course Development in Higher Education and Training". *OSF Preprints*, abril. doi:10.31235/osf.io/7qeht.

Tünnermann Bernheim, Carlos. 2007. *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. Caracas: UNESCO-IESALC.

Tyler, Ralph. 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (UASB-E). 2023. *Prospecto 2022-2023*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

———. 2024. *Normas de funcionamiento de los programas de posgrado*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

———. 2025a. *Modelo Educativo Institucional 2025*. Quito: Dirección General Académica, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

———. 2025b. *Procedimientos para el diseño, presentación, aprobación y registro de programas de posgrado*. Quito: Dirección General Académica, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

Velastegui-Hernández, Rommel Santiago, Sandra Margoth Romero-Peña, Sofía Carolina Martínez-Pérez, y Danny Germán Muyulema-Muyulema. 2024. "Analysis of

Ecuador's Higher Education Processes". *593 Digital Publisher CEIT* 9 (4-1): 106-17. doi:10.33386/593dp.2024.4-1.2655.

Walsh, Catherine. 2005. *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

———. 2008. "Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado". *Tabula Rasa* 9: 131-52.

Wang, Chia-Chi. 2024. "Using Design Thinking for Interdisciplinary Curriculum Design and Teaching: A Case Study in Higher Education". *Humanities and Social Sciences Communications* 11: 307. doi:10.1057/s41599-024-02813-z.

Yin, Robert K. 2003. *Case Study Research: Design and Methods*. 3.ª ed. Thousand Oaks: Sage Publications.

Anexos

Anexo 1. Guion de la entrevista semiestructurada

Temática	Factores	Posibles preguntas
Proceso institucional de diseño curricular	Principios del diseño curricular	¿Cuáles son los principios que orientan el diseño curricular de los programas de posgrado en línea de la Universidad?
	Actores y participación institucional	¿Qué actores participan en la creación, diseño y aprobación de los programas académicos en línea?
	Perfiles de ingreso y egreso	¿Cómo se definen los perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes?
	Estructura del plan de estudios	¿Cómo se estructura el plan de estudios de los programas en línea y qué criterios se utilizan para organizar las asignaturas?
	Modelo Educativo Institucional	¿De qué manera el Modelo Educativo Institucional orienta el diseño de los programas de posgrado en línea?
	Fases de diseño y aprobación	¿Qué procedimientos o fases se siguen para diseñar y aprobar un programa académico en modalidad en línea?
Diseño del aprendizaje y pertinencia curricular	Organización del aprendizaje	¿Cómo se organizan los contenidos, actividades y resultados de aprendizaje en el diseño de las asignaturas en línea?
	Coherencia curricular	¿Cómo se garantiza la coherencia entre los resultados de aprendizaje, las actividades propuestas y los mecanismos de evaluación?
	Interculturalidad, inclusión y pertinencia	¿Cómo se incorporan enfoques de interculturalidad, inclusión, pertinencia social o integración de saberes en los programas académicos?
	Contextualización de los aprendizajes	¿De qué manera los contenidos y las actividades incorporan problemáticas sociales, regionales o latinoamericanas relevantes para la formación de los estudiantes?
Diseño instruccional, virtualización y mediación tecnológica	Proceso de virtualización	¿Cómo se desarrolla el proceso de diseño y virtualización de una asignatura o programa de posgrado en línea?
	Participación institucional	¿Qué unidades o equipos institucionales participan en el diseño y virtualización de las asignaturas?
	Rol del docente	¿Qué papel desempeñan los docentes en el diseño de las asignaturas en línea?
	Lineamientos institucionales	¿Existen lineamientos institucionales que orienten la elaboración de recursos, actividades, evaluaciones y guías de aprendizaje en los entornos virtuales?
	Recursos y herramientas digitales	¿Qué criterios se utilizan para seleccionar herramientas digitales y recursos de aprendizaje?
	Calidad pedagógica del aula virtual	¿Qué características considera indispensables para garantizar la calidad pedagógica de un aula virtual?
Interacción pedagógica y organización del tiempo	Interacción y aprendizaje colaborativo	¿Qué estrategias pedagógicas se utilizan para fomentar la interacción entre docentes y estudiantes y fortalecer el aprendizaje autónomo y colaborativo?
	Acompañamiento docente	¿Cuál es el rol del docente en el acompañamiento, tutoría y retroalimentación del aprendizaje?

Temática	Factores	Posibles preguntas
	Sincronía y asincronía	¿Cómo se integran las actividades sincrónicas y asincrónicas en las asignaturas y qué función cumplen en el proceso de aprendizaje?
Evaluación del aprendizaje	Tipos y mecanismos de evaluación	¿Qué tipos de evaluación predominan en los programas de posgrado en línea y cómo se relacionan con los resultados de aprendizaje?
	Seguimiento y retroalimentación	¿Qué mecanismos de seguimiento, retroalimentación y evidencias de aprendizaje se utilizan para valorar el progreso de los estudiantes?
Inclusión, flexibilidad e innovación	Inclusión, accesibilidad y flexibilidad	¿Qué estrategias se implementan para promover la inclusión, la accesibilidad y la flexibilidad en los procesos de aprendizaje?
	Innovación pedagógica y tecnológica	¿Qué innovaciones pedagógicas y tecnológicas considera que caracterizan actualmente la oferta de posgrado en línea de la Universidad?
Calidad, desafíos y proyecciones	Fortalezas	Desde su experiencia, ¿cuáles considera que son las principales fortalezas de la oferta de posgrado en línea de la Universidad?
	Desafíos	¿Qué desafíos enfrenta actualmente el diseño curricular e instruccional en la modalidad virtual?
	Coherencia entre modelo y práctica	Desde su experiencia, ¿existe coherencia entre los principios del Modelo Educativo Institucional y las prácticas desarrolladas en los programas en línea? ¿Podría compartir algunos ejemplos?
	Mejora y proyección	¿Qué aspectos deberían fortalecerse para mejorar la calidad y el desarrollo futuro de la oferta académica virtual?
	Cierre abierto	¿Desea agregar algún aspecto que considere relevante y que no haya sido abordado durante la entrevista?

Nota: El guion se aplicó de manera semiestructurada y se adaptó según el perfil y las funciones de cada participante, manteniendo los mismos ejes temáticos de análisis.

Anexo 2. Modelo de consentimiento informado para la participación en una entrevista de investigación

Título de la investigación:
El diseño curricular en la educación superior. Estudio de caso de la oferta en línea de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (2024)

Investigadora: Magdalena Cristina Velasco Tamami

Propósito de la investigación:
La investigación tiene como propósito comprender los procesos de diseño curricular e instruccional que sustentan la oferta de posgrado en línea de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, y analizar la forma en que estos procesos se concretan en los entornos virtuales de aprendizaje.

Participación:
La participación consiste en una entrevista semiestructurada de aproximadamente una hora, relacionada con el diseño curricular e instruccional, la educación en línea, la virtualización de asignaturas, la mediación pedagógica, la evaluación y la gestión académica. La participación es voluntaria y la persona entrevistada puede abstenerse de responder cualquier pregunta o retirarse en cualquier momento.

Uso y tratamiento de la información:
La información obtenida será utilizada exclusivamente con fines académicos. Previa autorización, la entrevista podrá ser grabada y transcrita para facilitar su análisis. La información será tratada de manera confidencial y de conformidad con la normativa vigente sobre protección de datos personales.

Consentimiento
Declaro que he leído y comprendido la información proporcionada sobre esta investigación y que he sido informado/a de sus objetivos y condiciones de participación.
☐ Sí ☐ No Autorizo la grabación de la entrevista y la toma de apuntes.

☐ Sí ☐ No Autorizo que mi nombre sea mencionado en el trabajo de titulación cuando se haga referencia a mi participación o se citen mis opiniones.

☐ Sí ☐ No Solicito que mis opiniones sean presentadas de manera anónima.

☐ Sí ☐ No Solicito recibir una copia de la transcripción de mi entrevista.

Nombre del participante:

Cargo:

Área académica o administrativa:

Correo electrónico:

Fecha:

Firma:

Anexo 3. Matriz de análisis de las asignaturas

Programa:

Asignatura:

Unidad curricular:

Fuentes analizadas: Guía de aprendizaje / aula virtual anonimizada

Dimensión o componente	Aspectos observados	Evidencia identificada	Observaciones / interpretación
Resultados de aprendizaje previstos	Formulación de resultados; relación con actividades y criterios de evaluación		
Dimensión epistémica: diseño de tareas y estructuras de conocimiento	Tareas propuestas; conocimientos movilizados; secuencia; relación con resultados de aprendizaje; diversidad de saberes y perspectivas		
Diseño social: interacción, roles y organización social	Trabajo individual, colaborativo o mixto; interacción; roles; oportunidades de participación		
Dimensión de entorno (*set design*)	Aula virtual; herramientas; recursos; materiales; espacios de interacción y apoyo al aprendizaje		
Actividad de aprendizaje	Actividades previstas; evidencias disponibles sobre su desarrollo; participación y producción observable		
Organización temporal	Secuencia y duración de actividades; sincronía/asincronía; distribución temporal y plazos		
Evaluación y logro de resultados de aprendizaje	Actividades evaluativas; criterios; evidencias de evaluación; calificaciones y retroalimentación disponibles		
Pertinencia sociocultural y autenticidad situada	Relación con problemas o contextos reales; contexto latinoamericano; interculturalidad; diversidad de saberes y perspectivas		

Nota: La matriz se aplicó a las nueve asignaturas seleccionadas y permitió organizar de manera sistemática la revisión de las guías de aprendizaje y de las réplicas anonimizadas de las aulas virtuales.

Anexo 4. Matriz de análisis documental

Objetivo: Sistematizar el análisis de las fuentes documentales utilizadas para caracterizar el contexto institucional, normativo y curricular de la oferta de posgrado en línea de la UASB-E y contrastar sus orientaciones con los hallazgos del estudio de caso.

Documento	Tipo de fuente	Aspectos examinados	Información relevante identificada
Modelo Educativo Institucional 2025	Institucional	Principios educativos y curriculares; diversidad epistemológica; interculturalidad; modalidades	
Prospecto académico 2022-2023	Institucional	Antecedentes y características de la oferta	
Normas de funcionamiento de los programas de posgrado	Normativa institucional	Modalidades; organización académica; funcionamiento	
Procedimientos para el diseño, presentación, aprobación y registro de programas de posgrado	Institucional	Fases, actores, responsabilidades e instancias	
Reporte de oferta académica vigente del Ecuador	Oficial externa	Oferta, modalidad, nivel y tipo de programa	
Guías de estudio/sílabos	Curricular	Resultados, actividades, recursos, tiempo y evaluación	

Fuente: Elaboración propia