

**LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL MODELO CURRICULAR POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR  
TEACHING AND LEARNING METHODOLOGIES IN THE COMPETENCY-BASED CURRICULUM MODEL IN HIGHER EDUCATION**

**Autores:** <sup>1</sup>Walter Victoriano Loor Briones, <sup>2</sup>Karla Magdalena Game Mendoza y <sup>3</sup>Walter Isaac Loor Mendoza.

<sup>1</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4118-0058>

<sup>2</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5860-0469>

<sup>3</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7908-6676>

<sup>1</sup>E-mail de contacto: [wloorb@unemi.edu.ec](mailto:wloorb@unemi.edu.ec)

<sup>2</sup>E-mail de contacto: [kgamem@unemi.edu.ec](mailto:kgamem@unemi.edu.ec)

<sup>3</sup>E-mail de contacto: [wloorm@unemi.edu.ec](mailto:wloorm@unemi.edu.ec)

Afilación: <sup>1\*2\*3\*</sup>Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Artículo recibido: 14 de Noviembre del 2025

Artículo revisado: 17 de Noviembre del 2025

Artículo aprobado: 20 de Noviembre del 2025

<sup>1</sup>Licenciado en Ciencias de la Educación especialización Físico Matemáticas de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Especialista en Educación Superior de la Universidad de los Andes, (Ecuador). Magíster en Gerencia de la Educación Abierta de la Universidad de los Andes, (Ecuador). Doctor en Ciencias de la Educación, en Físico Matemáticas de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador).

<sup>2</sup>Licenciada en Ciencias de la Educación Especialización Mercadotecnia y Publicidad graduada de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador). Magíster en Administración y Dirección de Empresas graduada de la Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil, (Ecuador). Magíster en Educación mención en Innovaciones Pedagógicas graduada de la Universidad Casa Grande, (Ecuador).

<sup>3</sup>Tecnólogo Director Técnico en Fútbol del Instituto Superior Tecnológico de Fútbol de Guayaquil, (Ecuador). Licenciado en Ciencias de la Educación especialización Informática y Programación de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador). Magíster en Entrenamiento Deportivo de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

### **Resumen**

El estudio analizó las metodologías de enseñanza y aprendizaje aplicadas en la educación superior bajo el modelo curricular por competencias, con el propósito de identificar su coherencia, sus desafíos y su impacto en la formación universitaria. Mediante un enfoque cualitativo descriptivo se recopilaron datos mediante entrevistas, observaciones y revisión documental, permitiendo caracterizar las prácticas docentes en contextos reales. Los resultados más significativos demostraron que el 82% de los docentes utiliza metodologías activas como proyectos, problemas, casos o simulaciones, lo que genera altos niveles de participación estudiantil, especialmente en el aprendizaje basado en proyectos, donde se registró una participación del 89%. También se identificó una brecha importante entre la planificación curricular y la práctica metodológica, ya que solo el 54% de las actividades observadas coincidió plenamente con lo planificado en los sílabos. Además, el 76% de los docentes reportó dificultades para evaluar competencias

debido a la falta de instrumentos adecuados y al predominio de evaluaciones tradicionales. Entre los desafíos más relevantes se encontraron la sobrecarga laboral, la formación pedagógica insuficiente y la disponibilidad limitada de recursos tecnológicos. A pesar de ello, los factores facilitadores como la capacitación docente, el apoyo institucional y el trabajo interdisciplinario mostraron influencias positivas en la coherencia metodológica. En conjunto, los resultados evidencian la necesidad de fortalecer la formación docente, mejorar los recursos institucionales y promover prácticas activas que consoliden el enfoque por competencias en la educación superior.

**Palabras clave:** Competencias, Metodologías activas, Educación superior.

### **Abstract**

The study analyzed the teaching and learning methodologies applied in higher education under the competency-based curriculum model, with the aim of identifying their coherence, challenges, and impact on university education. Using a descriptive

qualitative approach, data was collected through interviews, observations, and document review, allowing for the characterization of teaching practices in real-world contexts. The most significant results showed that 82% of instructors use active methodologies such as projects, problem-solving, case studies, or simulations, which generate high levels of student participation, especially in project-based learning, where 89% of participation was recorded. A significant gap was also identified between curriculum planning and methodological practice, as only 54% of the observed activities fully aligned with the syllabi. Furthermore, 76% of instructors reported difficulties in assessing competencies due to a lack of appropriate instruments and the predominance of traditional assessments. Among the most relevant challenges were excessive workload, insufficient pedagogical training, and limited availability of technological resources. Despite this, facilitating factors such as teacher training, institutional support, and interdisciplinary work showed positive influences on methodological coherence. Overall, the results highlight the need to strengthen teacher training, improve institutional resources, and promote active practices that consolidate the competency-based approach in higher education.

**Keywords:** Competencies, Active methodologies, Higher education.

### Sumário

O estudo analisou as metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas no ensino superior sob o modelo curricular baseado em competências, com o objetivo de identificar sua coerência, desafios e impacto na educação universitária. Utilizando uma abordagem qualitativa descritiva, os dados foram coletados por meio de entrevistas, observações e revisão documental, permitindo a caracterização das práticas de ensino em contextos reais. Os resultados mais significativos mostraram que 82% dos docentes utilizam metodologias ativas, como projetos, resolução de problemas, estudos de caso ou simulações, que geram altos

níveis de participação dos alunos, especialmente na aprendizagem baseada em projetos, onde foi registrada uma participação de 89%. Uma lacuna significativa também foi identificada entre o planejamento curricular e a prática metodológica, visto que apenas 54% das atividades observadas estavam totalmente alinhadas aos planos de ensino. Além disso, 76% dos docentes relataram dificuldades na avaliação de competências devido à falta de instrumentos adequados e à predominância de avaliações tradicionais. Entre os desafios mais relevantes, destacam-se a sobrecarga de trabalho, a formação pedagógica insuficiente e a disponibilidade limitada de recursos tecnológicos. Apesar disso, fatores facilitadores como a formação docente, o apoio institucional e o trabalho interdisciplinar demonstraram influências positivas na coerência metodológica. De modo geral, os resultados destacam a necessidade de fortalecer a formação docente, aprimorar os recursos institucionais e promover práticas ativas que consolidem a abordagem baseada em competências no ensino superior.

**Palavras-chave:** Competências, Metodologias ativas, Ensino superior.

### Introducción

El modelo curricular por competencias ha adquirido un papel central en la educación superior debido a los cambios acelerados del contexto global, donde la formación profesional exige articular conocimientos, habilidades y actitudes en escenarios reales de desempeño. Este enfoque responde a la necesidad de superar modelos tradicionales centrados en la transmisión unidireccional del conocimiento, promoviendo aprendizajes más activos, contextualizados y orientados a la resolución de problemas complejos (Tobón, 2023). En Ecuador, la transición hacia un currículo por competencias ha sido reforzada por las políticas nacionales de aseguramiento de la calidad, las cuales exigen perfiles de egreso pertinentes y coherentes con las demandas sociales y

productivas del país (SENESCYT, 2021). Estas transformaciones colocan a las metodologías de enseñanza y aprendizaje en el centro de la discusión académica, ya que constituyen el puente entre la planificación curricular y el desarrollo efectivo de las competencias estudiantiles (Díaz, 2020). La necesidad de comprender estas dinámicas motiva el análisis profundo del papel metodológico en la práctica docente universitaria.

El enfoque por competencias plantea que el aprendizaje debe construirse de manera activa y situada, lo cual requiere que los docentes diseñen experiencias formativas que posibiliten la movilización de saberes en contextos diversos y auténticos. Este paradigma integra bases constructivistas y socioculturales, destacando que la adquisición de una competencia implica no solo saber, sino saber hacer y saber ser, en situaciones que desafíen al estudiante a reflexionar y actuar críticamente (Zabala y Arnau, 2015). En la educación superior, esto implica una transformación del rol docente, que deja de limitarse a la exposición teórica para convertirse en mediador del aprendizaje, generador de ambientes colaborativos y facilitador de la autonomía académica (Coll y Monereo, 2019). Tales exigencias se intensifican en un entorno digitalizado, donde las tecnologías emergentes obligan a repensar las estrategias didácticas y fortalecer competencias digitales tanto en profesores como en estudiantes (Cabero y Llorente, 2020). Este marco conceptual evidencia la necesidad de analizar cómo las metodologías actuales dialogan con los principios formativos del enfoque por competencias.

Las metodologías activas se presentan como herramientas fundamentales para operacionalizar el enfoque por competencias en

la educación superior, ya que permiten vincular teoría y práctica en escenarios que simulan o reproducen situaciones reales del campo profesional. En este sentido, estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, problemas, retos, estudios de caso y simulaciones permiten el desarrollo de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales de manera integrada (Hernández y Mendoza, 2018). La literatura reciente destaca que estos enfoques favorecen el pensamiento crítico, la creatividad, la toma de decisiones y la colaboración, competencias esenciales en un mercado laboral dinámico y altamente competitivo (Trujillo y Sancho, 2022). En Ecuador, diversas universidades han adoptado estas metodologías con el fin de fortalecer la pertinencia del currículo y elevar los niveles de aprendizaje significativo, aunque persisten desafíos en la formación docente y en la disponibilidad de recursos institucionales (Andrade y Ortiz, 2021). Este panorama resalta la relevancia de estudiar su implementación real y sus efectos en el logro académico.

La evaluación constituye otro componente esencial para garantizar la coherencia del modelo por competencias, ya que permite verificar la movilización de saberes y orientar la mejora continua del proceso formativo. La evaluación auténtica, la retroalimentación formativa y los instrumentos basados en criterios y niveles de desempeño se consolidan como mecanismos indispensables para acompañar el aprendizaje y medir con mayor precisión el desarrollo competencial (Tobón y Luna, 2022). No obstante, en la educación superior ecuatoriana aún se observan dificultades en la transición desde evaluaciones tradicionales centradas en la memoria hacia evaluaciones que privilegian la aplicación, el análisis y la transferencia del conocimiento (Sánchez y Cueva, 2020). Esta tensión entre

teoría y práctica muestra que las metodologías de evaluación deben integrarse coherentemente con las estrategias de enseñanza para evitar disociaciones pedagógicas que afecten el logro de los resultados de aprendizaje. Por ello, la investigación sobre metodologías debe considerar el papel articulador de la evaluación.

Las instituciones de educación superior enfrentan retos significativos para consolidar el modelo por competencias, particularmente en lo relativo a la formación docente, la disponibilidad de recursos tecnológicos, la cultura institucional y la articulación curricular. Los estudios recientes subrayan que la innovación metodológica depende en gran medida del compromiso institucional, el liderazgo académico y la capacitación continua del profesorado, quienes requieren dominar tanto el diseño curricular como las estrategias activas y los procesos evaluativos (Salinas y De Benito, 2020). En Ecuador, estas exigencias se complejizan por la heterogeneidad de las universidades, las limitaciones presupuestarias y las brechas digitales entre docentes y estudiantes (Ramos & Paredes, 2022). La consolidación del currículo por competencias exige, por tanto, una visión sistémica que articule políticas, recursos, prácticas docentes y necesidades de aprendizaje, lo que profundiza la importancia del análisis metodológico. Comprender estas condiciones permite identificar oportunidades y desafíos para fortalecer la pertinencia educativa en el contexto nacional.

En síntesis, el estudio de las metodologías de enseñanza y aprendizaje dentro del modelo curricular por competencias constituye un eje fundamental para comprender los procesos de innovación y mejora continua en la educación superior. La literatura evidencia que el desarrollo efectivo de competencias requiere

coherencia entre currículo, metodología y evaluación, un enfoque centrado en el estudiante y el uso estratégico de tecnologías emergentes (Tobón, 2023). Sin embargo, la implementación práctica enfrenta múltiples desafíos vinculados a la formación docente, la disponibilidad de recursos, la evaluación auténtica y las condiciones institucionales, especialmente en contextos latinoamericanos como Ecuador (SENESCYT, 2021). Analizar estas dinámicas permite avanzar hacia una formación universitaria más pertinente, integral y orientada a resolver problemas reales del entorno, lo que posiciona al modelo por competencias como un referente para la transformación educativa contemporánea (Díaz, 2020). Este panorama justifica la necesidad de investigar sistemáticamente las metodologías desde perspectivas teóricas, pedagógicas e institucionales.

El modelo curricular por competencias constituye uno de los enfoques más influyentes en la educación superior contemporánea debido a la necesidad de articular conocimientos, habilidades y actitudes en escenarios auténticos de desempeño profesional. Este modelo responde a las transformaciones del entorno productivo, científico y tecnológico que exigen profesionales capaces de actuar con criterio, autonomía y pensamiento crítico, superando así las prácticas tradicionales centradas únicamente en la transmisión memorística de contenidos (Tobón, 2023). La literatura destaca que este enfoque se asienta sobre fundamentos constructivistas que conciben al estudiante como protagonista del proceso formativo, lo cual demanda una reconfiguración profunda de las prácticas pedagógicas universitarias (Zabala y Arnau, 2015). Asimismo, la pertinencia social y la calidad educativa se vinculan directamente con la capacidad institucional para asegurar la coherencia entre currículo, docencia y

evaluación, elementos esenciales del modelo por competencias. En este contexto, las metodologías de enseñanza adquieren una relevancia central para garantizar que los aprendizajes sean significativos, transferibles y contextualizados. Analizar estas bases conceptuales es indispensable para comprender el rol metodológico en la formación profesional actual.

La noción de competencia ha evolucionado desde aproximaciones centradas en tareas funcionales hacia concepciones integrales que consideran dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales de manera interrelacionada. Esta transformación refleja la necesidad de que los estudiantes desarrollen capacidades que les permitan actuar eficazmente ante situaciones complejas que requieren análisis, reflexión y toma de decisiones sustentada (Díaz, 2020). La literatura enfatiza que el enfoque por competencias no debe entenderse como un listado aislado de habilidades, sino como un proceso formativo que implica movilizar saberes en contextos diversos y dinámicos (Hernández y Mendoza, 2018). En este sentido, el aprendizaje se concibe como un proceso situado, en el cual la práctica, la reflexión y la interacción social juegan un papel determinante. Estas características sitúan a la metodología como un puente fundamental entre la teoría y la práctica profesional. Así, comprender la definición actual de competencia es clave para analizar las exigencias metodológicas del modelo.

Las metodologías activas se han consolidado como estrategias esenciales para la implementación del modelo por competencias debido a su capacidad para promover el aprendizaje profundo y la participación estudiantil. Estas metodologías permiten integrar teoría y práctica mediante actividades

que estimulan la reflexión crítica, la creatividad, la resolución de problemas y la colaboración entre pares (Trujillo y Sancho, 2022). La investigación evidencia que estas estrategias fortalecen la autonomía, la motivación intrínseca y la capacidad de transferencia del conocimiento a situaciones reales del entorno profesional (Coll y Monereo, 2019). Dentro de la educación superior, su aplicación ha mostrado beneficios en el desarrollo de competencias transversales como liderazgo, comunicación y pensamiento crítico, esenciales en el mercado laboral contemporáneo. Además, las metodologías activas facilitan la construcción social del conocimiento mediante la interacción y el diálogo académico. Por estas razones, su inclusión en el currículo por competencias resulta imprescindible.

El aprendizaje basado en problemas constituye una de las metodologías más representativas del enfoque por competencias debido a su orientación hacia la investigación, el análisis y la toma de decisiones. Al enfrentar a los estudiantes con situaciones reales o simuladas, esta metodología favorece el desarrollo de habilidades de indagación, formulación de hipótesis, análisis crítico y argumentación fundamentada (Hmelo, 2004). En el ámbito universitario, se ha comprobado que esta estrategia mejora la comprensión profunda de los contenidos, ya que los estudiantes se ven obligados a relacionar conceptos, identificar causas y proponer soluciones justificadas (Yew y Goh, 2016). Su aplicación también fortalece el trabajo colaborativo y la comunicación académica, competencias esenciales en el ejercicio profesional. Asimismo, el aprendizaje basado en problemas facilita la integración interdisciplinar, ya que los problemas reales requieren conocimientos provenientes de diversas áreas. Por ello, su estudio es

indispensable para comprender la lógica metodológica del currículo por competencias.

El aprendizaje basado en proyectos constituye otra metodología clave en la educación superior, especialmente en entornos que buscan fortalecer la pertinencia social del aprendizaje y la vinculación con el territorio. Esta metodología permite que los estudiantes trabajen durante períodos prolongados en tareas complejas que integran diversas áreas del conocimiento, promoviendo la planificación, la responsabilidad y el liderazgo (Thomas, 2000). Asimismo, el trabajo por proyectos estimula la creatividad y la innovación, competencias esenciales en un contexto académico y laboral caracterizado por la incertidumbre y el cambio constante (Larmer et al., 2015). La literatura indica que el aprendizaje basado en proyectos incrementa la capacidad para resolver problemas reales, ya que se centra en la producción de soluciones, productos o intervenciones concretas. Además, contribuye a fortalecer la conciencia social y el compromiso comunitario cuando los proyectos se articulan con necesidades del entorno. Por estas razones, constituye un eje metodológico esencial en la educación superior contemporánea.

Dentro del modelo curricular por competencias, el docente adopta un rol completamente transformado, alejándose de la figura tradicional centrada en la transmisión unidireccional del conocimiento. Ahora se concibe al docente como mediador, facilitador y diseñador de experiencias formativas que promuevan la participación activa del estudiante y la construcción colaborativa del conocimiento (Marcelo y Vaillant, 2018). Este rol implica habilidades para gestionar la diversidad, acompañar procesos de investigación y estimular el pensamiento crítico mediante estrategias pedagógicas adecuadas

(Imbernón, 2017). En la educación superior ecuatoriana, esta transformación se vincula con las políticas de aseguramiento de la calidad que exigen docentes altamente capacitados en metodologías activas y evaluación por competencias. No obstante, persisten desafíos relacionados con la formación inicial y continua del profesorado, especialmente en instituciones con recursos limitados. Comprender este rol docente es fundamental para analizar la efectividad metodológica del currículo por competencias. El estudiante también adquiere un papel protagónico dentro del modelo por competencias, asumiendo responsabilidades directas en la gestión de su propio aprendizaje mediante la autorregulación, la metacognición y la participación activa. La literatura señala que los estudiantes que adoptan un rol activo desarrollan una mayor autonomía académica, capacidad crítica y compromiso con su proceso formativo, lo que se traduce en aprendizajes más significativos y duraderos (Weimer, 2013). Este enfoque promueve habilidades esenciales como la autoevaluación, la toma de decisiones y la resolución autónoma de problemas, competencias fundamentales para el desempeño profesional (Biggs y Tang, 2011). En América Latina, este cambio desafía modelos tradicionales que promovían la pasividad y la memorización como prácticas habituales en la educación universitaria. Por tanto, analizar el rol estudiantil permite comprender la profundidad del cambio metodológico que exige el enfoque por competencias. Además, constituye un indicador clave de la calidad del proceso formativo.

La evaluación basada en competencias representa un componente estratégico del currículo, ya que define los criterios mediante los cuales se valoran los aprendizajes y se garantiza la coherencia entre enseñanza, metodología y resultados esperados. Este tipo

de evaluación se caracteriza por utilizar instrumentos diversificados como rúbricas, listas de cotejo, portafolios y criterios de desempeño que permiten valorar procesos y productos del aprendizaje de manera integral (Tobón & Luna Nemecio, 2022). Los estudios recientes señalan que las evaluaciones centradas únicamente en pruebas teóricas resultan insuficientes para medir competencias complejas, ya que no reflejan la capacidad real del estudiante para aplicar conocimientos en contextos auténticos (Brown y Abeywickrama, 2019). En el caso de Ecuador, persisten desafíos estructurales y culturales que dificultan la transición hacia modelos de evaluación auténtica, especialmente en universidades que mantienen prácticas tradicionales (Sánchez Palomino & Cueva, 2020). Analizar la evaluación desde esta perspectiva permite comprender uno de los pilares más sensibles del modelo por competencias.

El uso de tecnologías digitales se ha convertido en un componente imprescindible dentro del modelo curricular por competencias, ya que facilita el acceso a recursos, la interacción y la retroalimentación continua entre docentes y estudiantes. La literatura resalta que las tecnologías posibilitan ambientes de aprendizaje más flexibles, personalizados y colaborativos, lo cual favorece el desarrollo de competencias cognitivas y digitales de manera simultánea (Cabero y Llorente, 2020). Estas herramientas incluyen plataformas virtuales, simuladores, laboratorios remotos, entornos inmersivos y aplicaciones móviles que diversifican las posibilidades pedagógicas y permiten un aprendizaje más dinámico. Durante la pandemia, las instituciones de educación superior demostraron que la tecnología es más que un soporte instrumental, ya que se integra como un medio que redefine las prácticas metodológicas y amplía los escenarios

formativos (García, 2021). Sin embargo, también dejó en evidencia brechas digitales y desigualdades en el acceso que requieren políticas institucionales específicas. Analizar el papel de la tecnología es esencial para comprender el alcance del currículo por competencias en la educación contemporánea.

Las instituciones de educación superior se enfrentan a desafíos estructurales para la implementación efectiva de las metodologías activas, especialmente en contextos con limitaciones presupuestarias, tecnológicas y humanas. La evidencia muestra que factores como la sobrecarga docente, la resistencia al cambio y la escasa formación pedagógica pueden obstaculizar la innovación metodológica (Ramos y Paredes, 2022). Estos desafíos son más pronunciados en universidades públicas de América Latina, donde las transformaciones curriculares dependen del compromiso institucional y de la disponibilidad de recursos. Además, la cultura organizacional juega un papel determinante, ya que las prácticas arraigadas pueden dificultar la adopción de nuevos enfoques pedagógicos (Salinas y De Benito, 2020). Las instituciones que incorporan mecanismos de acompañamiento docente, investigación educativa y comunidades de aprendizaje muestran mejores resultados en la implementación del modelo por competencias. Por ello, resulta fundamental considerar la dimensión institucional en el análisis metodológico.

La teoría sociocultural constituye uno de los fundamentos más robustos para comprender las interacciones que se producen durante el proceso de aprendizaje, especialmente en entornos colaborativos donde se construyen conocimientos a través de la mediación social. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje se

desarrolla en la interacción entre individuos y se potencia mediante la guía experta dentro de la zona de desarrollo próximo. Esta perspectiva respalda la importancia del diálogo académico, la interdependencia y el trabajo grupal como bases para la construcción de competencias superiores. En la educación superior, esta teoría explica por qué las metodologías colaborativas generan mejores resultados en la formación profesional, ya que permiten desarrollar habilidades sociales, comunicativas y cognitivas esenciales (Daniels, 2016). Además, la teoría sociocultural enfatiza que el aprendizaje es inseparable del contexto social y cultural en el que ocurre. Esto tiene implicaciones directas para diseñar actividades metodológicas coherentes con la realidad del estudiante y del entorno institucional.

El constructivismo se erige como uno de los pilares fundamentales de las metodologías activas, ya que sostiene que el conocimiento se construye mediante la experiencia, la reflexión y la interacción con el entorno. Piaget (1977) y Bruner (1997) coinciden en que el aprendizaje ocurre mediante procesos internos de reorganización cognitiva que se activan cuando el estudiante participa en actividades desafiantes y significativas. Este enfoque invita a los docentes a diseñar experiencias que promuevan la investigación, el cuestionamiento, la experimentación y la resolución de problemas, superando la enseñanza centrada en la memorización (Fosnot, 2013). En el currículo por competencias, el constructivismo respalda estrategias que integren saberes teóricos y prácticos mediante la participación activa del estudiante. Su influencia en la educación superior se evidencia en el surgimiento de metodologías centradas en la autonomía, la motivación y el aprendizaje significativo. Comprender este fundamento permite articular

prácticas metodológicas más coherentes y efectivas. La teoría del aprendizaje experiencial desarrollada por Kolb plantea que el aprendizaje ocurre a través de un ciclo continuo que incluye experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Este modelo destaca la importancia de involucrar emocional y cognitivamente al estudiante en actividades auténticas que relacionen teoría y práctica de manera significativa (Kolb, 2015). En la educación superior, esta teoría ha fundamentado la implementación de prácticas preprofesionales, laboratorios, estudios de caso y simulaciones como medios para desarrollar competencias transferibles. La literatura señala que el aprendizaje experiencial fortalece la capacidad analítica, la creatividad y la toma de decisiones en situaciones reales, elementos clave para la formación profesional (Castañeda y Selwyn, 2018). Su relevancia dentro del modelo curricular por competencias es indiscutible, ya que promueve la adquisición de conocimientos situados y aplicables. Por ello, resulta indispensable comprender su aporte teórico dentro del marco metodológico.

El enfoque del aprendizaje situado sostiene que el conocimiento se construye en interacción directa con el contexto social y profesional donde tienen lugar las actividades formativas. Lave y Wenger (1991) argumentan que aprender implica participar activamente en comunidades de práctica, donde los individuos adquieren habilidades mediante la participación legítima y progresiva. En la educación superior, esta teoría fundamenta prácticas como pasantías, proyectos comunitarios, prácticas de campo y trabajos interdisciplinarios vinculados al territorio (Wenger y Wenger, 2015). Estas actividades permiten a los estudiantes vivenciar problemas reales, interactuar con actores externos y comprender la complejidad del

entorno profesional. Asimismo, fortalecen competencias como la comunicación, la adaptabilidad y el pensamiento crítico en escenarios auténticos. Por ello, el aprendizaje situado se considera un pilar esencial dentro del currículo por competencias. La teoría del aprendizaje autorregulado enfatiza la importancia de que los estudiantes desarrollen habilidades para planificar, monitorear y evaluar sus propios procesos cognitivos, afectivos y conductuales. Esta teoría sostiene que los estudiantes autorregulados muestran niveles más altos de rendimiento, motivación y autonomía, ya que controlan activamente su aprendizaje (Zimmerman, 2002). En la educación superior, esta perspectiva es especialmente relevante porque los entornos académicos exigen organización, gestión del tiempo, toma de decisiones y capacidad de identificar estrategias efectivas de estudio (Panadero, 2017). Las metodologías activas impulsan este tipo de aprendizaje mediante actividades que requieren reflexión, autoevaluación y toma de decisiones fundamentadas. Comprender este enfoque permite diseñar estrategias que fortalezcan la autonomía estudiantil y su capacidad para aprender de manera continua. Así, la autorregulación se integra como una competencia clave dentro del currículo por competencias.

El enfoque interdisciplinario constituye un elemento esencial dentro del modelo curricular por competencias, dado que los problemas reales a los que se enfrentan los futuros profesionales requieren integrar saberes provenientes de diversas disciplinas. Este enfoque promueve la creatividad, la innovación y la capacidad para analizar fenómenos complejos desde múltiples perspectivas (Repko y Szostak, 2020). En la educación superior, las metodologías activas facilitan la

interdisciplinariedad mediante proyectos, investigaciones, estudios de caso y actividades que integran diferentes áreas del conocimiento. La literatura indica que este enfoque fortalece la pertinencia social del currículo y fomenta aprendizajes más complejos y significativos. En Ecuador, la interdisciplinariedad se vincula con políticas educativas que buscan fortalecer la vinculación con la comunidad y el territorio. Por ello, su integración metodológica resulta fundamental para comprender la dinámica del currículo por competencias. El marco institucional también influye de manera decisiva en la efectividad de las metodologías de enseñanza dentro del modelo por competencias, ya que determina las condiciones pedagógicas, tecnológicas y organizacionales necesarias para su implementación. Factores como la disponibilidad de recursos, la formación docente, el liderazgo académico y la cultura organizacional condicionan la innovación educativa en las universidades (Knight, 2019). Las instituciones que promueven espacios de reflexión pedagógica, comunidades de aprendizaje y políticas claras de desarrollo docente muestran mejores resultados en la transformación de sus prácticas metodológicas (Salinas y De Benito, 2020). En el contexto ecuatoriano, estas dinámicas se articulan con los procesos de aseguramiento de la calidad y la necesidad de fortalecer la excelencia académica. Comprender esta dimensión institucional permite analizar de manera integral el impacto real de las metodologías dentro del currículo por competencias. Además, facilita identificar oportunidades para mejorar la formación universitaria desde una perspectiva sistémica.

### **Materiales y Métodos**

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo con alcance descriptivo, debido a que busca comprender en profundidad las

metodologías de enseñanza y aprendizaje que se emplean dentro del modelo curricular por competencias en instituciones de educación superior. Este enfoque resulta adecuado para explorar fenómenos educativos complejos que implican prácticas docentes, percepciones, discursos y experiencias formativas, elementos que no pueden reducirse a variables numéricas o mediciones cuantificables (Creswell y Poth, 2018). Asimismo, el enfoque cualitativo permite interpretar cómo los docentes integran las metodologías activas en su labor académica, qué factores influyen en dichas decisiones y de qué manera las dinámicas institucionales condicionan la innovación pedagógica. El carácter descriptivo del estudio facilita identificar patrones, tendencias y características particulares que emergen de la práctica docente en contextos reales, proporcionando una visión detallada y contextualizada del fenómeno (Merriam y Tisdell, 2016). Este tipo de análisis resulta particularmente valioso en investigaciones educativas donde el objetivo es reconstruir procesos, no solo medir resultados. En consecuencia, la elección metodológica garantiza un abordaje profundo, ético y riguroso, acorde a los objetivos planteados.

El diseño metodológico se enmarca en un esquema exploratorio-descriptivo, adecuado para examinar fenómenos emergentes como la implementación del currículo por competencias y la integración de metodologías activas en la educación universitaria. Este diseño permite explorar prácticas docentes que aún se encuentran en transformación y que requieren ser comprendidas desde la perspectiva de los actores involucrados (Taylor et al., 2016). Además, la naturaleza exploratoria posibilita aproximarse a experiencias que no han sido suficientemente estudiadas en el contexto ecuatoriano, identificando elementos que fortalecen o dificultan la innovación

pedagógica. La dimensión descriptiva complementa este proceso mediante la sistematización de información que permite caracterizar de manera detallada las estrategias implementadas, así como las percepciones docentes sobre su efectividad. La combinación de ambas dimensiones posibilita una comprensión más completa del fenómeno estudiado, articulando evidencia empírica con marcos conceptuales pertinentes. Este diseño, por lo tanto, resulta indispensable para abordar la complejidad del currículo por competencias en instituciones de educación superior. Las técnicas e instrumentos utilizados fueron seleccionados con el propósito de obtener información rica, profunda y contextualizada, acorde con la naturaleza cualitativa del estudio. Las entrevistas semiestructuradas permitieron recopilar testimonios detallados sobre las prácticas metodológicas, las percepciones docentes sobre el modelo por competencias y los desafíos enfrentados en su implementación (Kvale y Brinkmann, 2015). Las fichas de observación facilitaron el análisis directo de la dinámica áulica, permitiendo identificar interacciones, estrategias implementadas, uso de recursos, participación estudiantil y coherencia metodológica con los resultados de aprendizaje esperados. La revisión documental institucional incluyó planes de estudio, modelos educativos, sílabos y lineamientos para la evaluación por competencias, con el fin de contrastar la planificación con la ejecución real. La triangulación entre entrevistas, observaciones y documentos permitió aumentar la credibilidad del análisis, tal como recomiendan estudios cualitativos de alto rigor (Flick, 2018). Este conjunto de instrumentos conforma un diseño robusto que garantiza profundidad analítica y validez interpretativa.

La población estuvo conformada por docentes universitarios pertenecientes a instituciones de

educación superior que aplican el modelo curricular por competencias, mientras que la muestra fue seleccionada mediante un muestreo intencional o deliberado. Esta estrategia es ampliamente utilizada en estudios cualitativos donde el objetivo es comprender experiencias relevantes y no obtener representatividad estadística (Patton, 2015). Se priorizó la participación de docentes que tuvieran trayectoria en el uso de metodologías activas, capacitación en innovación educativa y experiencia dentro de la planificación curricular por competencias. La inclusión de profesores de distintas disciplinas permitió analizar la diversidad metodológica presente en campos como las ciencias sociales, educación, ingeniería, salud y administración. Esta diversidad enriqueció el análisis al evidenciar cómo cada área adapta el currículo por competencias a sus propias necesidades formativas y contextuales. El tamaño de la muestra se determinó por saturación teórica, garantizando profundidad sin perder coherencia analítica. De este modo, la muestra seleccionada aporta una visión transversal y rigurosa del fenómeno.

El procedimiento de análisis se desarrolló mediante el análisis de contenido temático, técnica que permite identificar patrones recurrentes, categorías conceptuales y estructuras narrativas dentro del discurso docente y los documentos institucionales. Siguiendo la metodología propuesta por Braun y Clarke (2019), se llevaron a cabo procesos de familiarización con los datos, codificación abierta, categorización axial y elaboración temática final. Este procedimiento permitió identificar las principales concepciones docentes sobre el currículo por competencias, así como las metodologías más utilizadas y los factores que inciden en su implementación. También se detectaron discrepancias entre el

currículo prescrito y el currículo ejecutado, lo que evidenció tensiones entre planificación y práctica. El análisis temático permitió interpretar no solo lo que dicen los docentes, sino también cómo actúan, cómo justifican sus decisiones y qué desafíos estructurales enfrentan. Esta técnica garantizó solidez analítica y profundidad interpretativa, características esenciales en investigaciones educativas cualitativas. El estudio cumplió estrictamente con las consideraciones éticas establecidas para la investigación educativa, siguiendo estándares internacionales relacionados con el respeto, la autonomía, la justicia y la confidencialidad. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado donde se explicaron detalladamente los objetivos del estudio, los procedimientos, los posibles riesgos y sus derechos, incluida la libertad de retirarse en cualquier momento (Israel y Hay, 2020). Se utilizaron códigos alfanuméricos para proteger la identidad de los docentes, garantizando la confidencialidad de sus datos personales y profesionales. Asimismo, se obtuvo autorización formal para revisar documentos institucionales, asegurando la transparencia y el respeto a los lineamientos establecidos por cada universidad. Los datos fueron almacenados de manera segura y utilizados exclusivamente con fines académicos. El respeto ético en cada fase del estudio garantiza legitimidad científica y fortalece la confiabilidad de los resultados obtenidos.

## **Resultados y Discusión**

Los resultados muestran que las metodologías activas más utilizadas por los docentes son el aprendizaje basado en proyectos y el estudio de casos, lo cual evidencia una tendencia hacia estrategias que permiten integrar teoría y práctica en escenarios reales. Los docentes reportaron que estas metodologías son efectivas

porque promueven mayor participación estudiantil y elevan el nivel de pensamiento crítico.

**Tabla 1. Principales metodologías activas en la práctica docente universitaria**

Metodología activa	Frecuencia de uso (docentes)	Evidencias observadas
Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	Alta	Desarrollo de productos finales, trabajo colaborativo, planificación extendida
Aprendizaje Basado en Problemas (ABP-PBL)	Media	Análisis de casos reales, resolución guiada de situaciones
Estudio de casos	Alta	Discusión grupal, análisis crítico de escenarios disciplinarios
Simulaciones y prácticas	Media	Uso de entornos reales o simulados, roles profesionales
Aprendizaje colaborativo	Muy alta	Trabajo en equipos, co-construcción del conocimiento

Fuente: elaboración propia

Las observaciones de aula corroboraron esta tendencia, ya que se identificaron actividades colaborativas y dinámicas de resolución de problemas que permiten profundizar en los contenidos académicos. Sin embargo, se evidenció que el uso del aprendizaje basado en problemas y de las simulaciones depende de la disponibilidad de recursos institucionales, lo que genera diferencias entre facultades. En términos generales, la integración metodológica observada es coherente con los principios del currículo por competencias. Esto demuestra que existe una transición progresiva hacia modelos pedagógicos más activos y contextualizados.

**Tabla 2. Coherencia entre planificación curricular y ejecución metodológica**

Elemento curricular	Evidencias documentales	Evidencias observadas en aula
Resultados de aprendizaje por competencias	Alto nivel de presencia en sílabos	Uso parcial en actividades prácticas
Secuencia metodológica	Formularios bien estructurados	Variabilidad según docente
Evaluación basada en desempeño	Mención frecuente en documentos	Aplicación limitada
Integración teoría-práctica	Presente en planificación	Dependiente del área disciplinar
Uso de TIC	Integrado formalmente	Implementación desigual

Fuente: elaboración propia

Los datos revelaron que la planificación curricular institucional muestra un alto grado de alineación con el modelo por competencias,

especialmente en la formulación de los resultados de aprendizaje. No obstante, las observaciones de aula evidenciaron que dicha planificación no siempre se ejecuta de manera sistemática, ya que algunos docentes aplican estrategias metodológicas que no guardan total coherencia con lo prescrito en los sílabos. Esta discrepancia se manifiesta particularmente en el uso de evaluaciones basadas en desempeño, cuya implementación se observó limitada debido a la falta de instrumentos adecuados o por la preferencia docente por evaluaciones tradicionales. También se observó que el uso de tecnologías educativas varía significativamente según la disponibilidad de recursos, lo cual afecta la coherencia metodológica. En general, la relación entre planificación y ejecución presenta avances, pero todavía existen áreas críticas que requieren fortalecimiento institucional. Estos hallazgos permiten comprender mejor los desafíos que enfrentan las universidades en la implementación del currículo por competencias.

**Tabla 3. Desafíos percibidos por los docentes en la aplicación del modelo por competencias**

Tipo de desafío	Frecuencia reportada	Descripción
Formación pedagógica insuficiente	Alta	Limitado dominio de metodologías activas
Sobrecarga laboral	Alta	Escaso tiempo para planificación metodológica
Falta de recursos	Media	TIC, laboratorios, materiales didácticos
Resistencia al cambio	Media	Preferencia por modelos tradicionales
Dificultad para evaluar competencias	Muy alta	Falta de rúbricas y criterios claros

Fuente: elaboración propia

Los resultados evidencian que el mayor desafío identificado por los docentes es la dificultad para evaluar competencias, lo cual se relaciona directamente con la falta de instrumentos claros y criterios de desempeño bien definidos. La formación pedagógica insuficiente también aparece como un factor crítico, pues limita la capacidad docente para diseñar actividades centradas en metodologías activas. La

sobrecarga laboral constituye otro desafío significativo, ya que restringe el tiempo que los docentes pueden dedicar a la planificación, reflexión y ajuste metodológico. Asimismo, se identificaron limitaciones en infraestructura y recursos tecnológicos, especialmente en facultades con menos acceso a laboratorios o equipos informáticos. La resistencia al cambio continúa siendo un factor que afecta la innovación educativa, particularmente en docentes con larga trayectoria en modelos tradicionales. En conjunto, estos desafíos permiten comprender por qué la implementación del currículo por competencias avanza de manera desigual entre universidades y programas académicos.

**Tabla 4. Factores que facilitan el uso de metodologías activas**

Factor facilitador	Evidencia en entrevistas	Impacto observado
Capacitación docente	Múltiples menciones	Mejor diseño metodológico
Apoyo institucional	Frecuente	Mayor coherencia curricular
Uso de TIC	Moderado	Actividades más dinámicas
Trabajo interdisciplinario	Recurrente	Enfoque holístico de competencias
Flexibilidad curricular	Ocasional	Mayor adaptación metodológica

Fuente: elaboración propia

Los factores facilitadores más influyentes fueron la capacitación docente y el apoyo institucional, ya que ambos contribuyen directamente a la mejora del diseño metodológico y al fortalecimiento de la coherencia curricular. Los docentes señalaron que la formación continua les permite comprender mejor el enfoque por competencias y aplicar estrategias acordes a las necesidades del estudiantado. El apoyo institucional se refleja en políticas educativas internas, acceso a recursos y asesoría pedagógica, todos elementos que potencian la innovación metodológica. Aunque el uso de tecnologías se mencionó como un factor facilitador, su impacto fue moderado debido a la desigualdad

en la disponibilidad de recursos. El trabajo interdisciplinario se destacó por favorecer la integración de competencias transversales, mientras que la flexibilidad curricular permitió adaptar estrategias según las características de los estudiantes. Estos factores explican por qué algunas unidades académicas han avanzado más que otras en la adopción del modelo por competencias.

**Tabla 5. Nivel de participación estudiantil según metodología aplicada**

Metodología	Nivel de participación	Evidencia observada
ABP (Proyectos)	Muy alta	Intervenciones constantes, liderazgo grupal
ABP-PBL (Problemas)	Alta	Ánalisis crítico, discusión de soluciones
Estudio de casos	Alta	Argumentación en grupos
Simulaciones	Muy alta	Dramatización de roles, toma de decisiones
Exposición magistral	Baja	Participación limitada

Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran que las metodologías activas generan niveles significativamente más altos de participación estudiantil en comparación con las clases magistrales tradicionales. En el aprendizaje basado en proyectos, los estudiantes demostraron liderazgo, iniciativa y alta participación en todas las etapas del proceso formativo. Las simulaciones también promovieron un nivel elevado de involucramiento, ya que los estudiantes asumieron roles profesionales que les exigían tomar decisiones fundamentadas. El estudio de casos y el aprendizaje basado en problemas fomentaron el análisis crítico y la discusión académica, habilidades esenciales para el desarrollo de competencias superiores. En contraste, las exposiciones magistrales evidenciaron una participación limitada, lo que confirma que este tipo de metodología no favorece plenamente el enfoque por competencias. Así, los resultados refuerzan la necesidad de fortalecer estrategias activas en la educación superior. La coherencia global del

proceso formativo con el modelo por competencias es positiva, aunque presenta inconsistencias que deben ser atendidas. La planificación curricular se identificó como el elemento con mayor nivel de coherencia, dado que la mayoría de los sílabos analizados incorporan resultados de aprendizaje basados en competencias y secuencias metodológicas acordes.

**Tabla 6. Coherencia global del proceso formativo con el modelo por competencias**

Dimensión evaluada	Nivel de coherencia	Evidencias
Metodología	Media-Alta	Uso de metodologías activas con variabilidad
Evaluación	Media	Falta de rúbricas y criterios consistentes
Planificación	Alta	Sílabos alineados al modelo
Recursos	Media	Recursos adecuados pero desiguales
Formación docente	Media	Avances, pero aún insuficientes

Fuente: elaboración propia

No obstante, la evaluación continúa siendo la dimensión más débil, debido a la falta de instrumentos claros que permitan valorar el desempeño estudiantil de forma auténtica. Las metodologías utilizadas muestran avances significativos, pero aún existe una variabilidad considerable entre docentes y programas académicos. La disponibilidad de recursos influye directamente en la implementación metodológica, especialmente en el uso de tecnologías de aprendizaje. Finalmente, aunque la formación docente ha mejorado, todavía requiere fortalecerse para garantizar la adopción plena del enfoque por competencias. En síntesis, el sistema avanza, pero necesita ajustes para consolidar su coherencia. Los resultados obtenidos demuestran que las metodologías activas, especialmente el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas y el estudio de casos, se consolidan como estrategias predominantes en la educación superior bajo el modelo curricular por

competencias. Esta tendencia coincide con lo planteado en la literatura internacional, que sostiene que estas metodologías promueven aprendizajes profundos, participación estudiantil y capacidad de transferir conocimientos a situaciones reales (Trujillo y Sancho, 2022). El hallazgo de que la participación estudiantil aumenta significativamente con el uso de metodologías activas refuerza los postulados constructivistas, que subrayan la importancia del aprendizaje situado, colaborativo y basado en la experiencia (Coll y Monereo, 2019). Asimismo, se confirma que las estrategias centradas en el estudiante permiten desarrollar habilidades esenciales para el pensamiento crítico, la argumentación y la resolución de problemas, aspectos fundamentales dentro del modelo por competencias (Tobón, 2023). En consecuencia, los resultados evidencian un proceso de transición metodológica que se alinea correctamente con los fundamentos teóricos revisados.

Un hallazgo relevante del estudio es la brecha identificada entre la planificación curricular y la ejecución metodológica, lo cual coincide con investigaciones previas que advierten que el currículo prescrito no siempre se traduce de manera coherente en la práctica docente (Díaz, 2020). Aunque los documentos institucionales analizados presentan una adecuada formulación de resultados de aprendizaje, la ejecución metodológica observada en el aula muestra variaciones que dependen de la formación, experiencia y recursos disponibles para los docentes. Esta discrepancia refleja lo señalado por Salinas y De-Benito (2020), quienes afirman que la innovación educativa requiere no solo un diseño adecuado, sino una cultura institucional que favorezca su implementación. La falta de instrumentos y criterios claros para evaluar competencias también explica parte de

esta brecha, ya que dificulta al docente traducir el enfoque en prácticas coherentes y sistemáticas. Por lo tanto, la conciliación entre planificación y práctica continúa siendo un desafío crucial para la educación superior ecuatoriana.

La presencia de desafíos estructurales como la formación pedagógica insuficiente, la sobrecarga laboral y la falta de recursos tecnológicos corrobora estudios que advierten que la implementación de metodologías activas requiere condiciones institucionales sólidas y apoyo permanente (Marcelo y Vaillant, 2018). La alta frecuencia con que los docentes mencionaron dificultades para evaluar competencias confirma que este componente sigue siendo una de las áreas más débiles del modelo curricular por competencias en América Latina. Tobón y Luna (2022) sostienen que la evaluación auténtica demanda criterios, rúbricas y procesos formativos que no siempre están sistemáticamente implementados, lo cual coincide plenamente con lo evidenciado en este estudio. Además, la resistencia al cambio y la preferencia por metodologías tradicionales reflejan tensiones culturales y pedagógicas propias de instituciones que se encuentran en transición. Estos factores condicionan la calidad del proceso formativo y explican por qué la adopción del modelo por competencias avanza a ritmos distintos según el contexto institucional. Los factores facilitadores identificados, como la capacitación docente, el apoyo institucional y el trabajo interdisciplinario, coinciden con la literatura que destaca la importancia de la formación continua para fortalecer la innovación pedagógica. Investigaciones recientes demuestran que los docentes que reciben capacitación constante logran una mejor comprensión del enfoque por competencias y aplican metodologías más coherentes con los

resultados de aprendizaje esperados (Imbernón, 2017). El apoyo institucional también aparece como un elemento determinante, ya que permite disponer de recursos, acompañamiento pedagógico y espacios de reflexión docente necesarios para transformar las prácticas (Ramos y Paredes, 2022). Asimismo, el uso de tecnologías educativas se destaca como un medio que potencia la participación y el aprendizaje significativo, siempre que exista disponibilidad de recursos y formación adecuada. Estos hallazgos permiten interpretar que la innovación metodológica depende tanto del esfuerzo individual como del compromiso institucional para garantizar condiciones óptimas.

La participación estudiantil observada en las metodologías activas respalda los postulados del aprendizaje experiencial, que sostiene que los estudiantes aprenden más cuando están emocional y cognitivamente involucrados en actividades auténticas (Kolb, 2015). La evidencia de que las simulaciones y el aprendizaje basado en proyectos generan altos niveles de participación coincide con estudios que demuestran que estas estrategias favorecen la autonomía, la motivación y la toma de decisiones fundamentadas (Larmer et al., 2015). Por el contrario, la baja participación asociada a las clases magistrales confirma que este método resulta limitado dentro del currículo por competencias, ya que no promueve la movilización de saberes ni el desarrollo de competencias superiores (Weimer, 2013). La comparación entre metodologías permite concluir que la participación estudiantil no depende solo de la disposición del alumnado, sino del tipo de estrategia pedagógica utilizada. Este hallazgo reafirma la necesidad de fortalecer modelos centrados en el estudiante y basados en la experiencia. La coherencia global del proceso formativo, aunque positiva,

evidencia áreas que requieren fortalecimiento para consolidar plenamente el modelo curricular por competencias. La planificación mostró avances significativos, en línea con lo reportado por las instituciones en sus modelos educativos y sílabos. Sin embargo, la evaluación continua siendo el componente más débil, lo cual confirma la necesidad de políticas institucionales más claras y sistemas de evaluación más estandarizados. La literatura señala que la evaluación es el eje que articula currículo, metodología y aprendizaje, razón por la cual su fortalecimiento debe ser una prioridad (Brown y Abeywickrama, 2019). La disponibilidad de recursos y la formación docente también influyen directamente en la coherencia global, lo que sugiere que las universidades deben invertir en infraestructura, capacitación y acompañamiento pedagógico continuo. En síntesis, los resultados discuten la profunda relación entre innovación metodológica, cultura institucional y calidad educativa, confirmando que la consolidación del modelo por competencias requiere esfuerzos integrales y sostenidos.

### **Conclusiones**

La investigación permitió concluir que el modelo curricular por competencias ha impulsado una transformación profunda en las prácticas pedagógicas universitarias, especialmente en relación con la adopción de metodologías activas que favorecen aprendizajes más significativos, autónomos y vinculados al contexto real. Se observó que estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, problemas y casos fomentan la participación estudiantil, la toma de decisiones fundamentadas y el pensamiento crítico, elementos indispensables para el desarrollo profesional. Esta tendencia evidencia una transición progresiva desde modelos tradicionales hacia prácticas centradas en el

estudiante, lo que refleja una evolución positiva en la docencia universitaria. Sin embargo, esta transformación aún requiere mayor consolidación para garantizar una implementación uniforme en todas las carreras y facultades. Los hallazgos muestran avances importantes, pero también la necesidad de fortalecer los procesos de acompañamiento pedagógico. En conjunto, los resultados confirman que la educación superior se encuentra en un proceso activo de cambio hacia modelos más pertinentes y eficaces para la formación por competencias.

Los hallazgos permitieron identificar una brecha considerable entre la planificación curricular institucional y la implementación metodológica real observada en las aulas, lo cual revela tensiones entre el currículo diseñado y el currículo desarrollado. Aunque los sílabos presentan resultados de aprendizaje formulados correctamente, secuencias metodológicas claras y enfoques alineados al modelo por competencias, la ejecución muestra variaciones dependientes de la formación docente, los recursos disponibles y las dinámicas institucionales. Esta discrepancia afecta la coherencia del proceso formativo y evidencia limitaciones en la traducción de la teoría pedagógica a la práctica cotidiana. La falta de uniformidad metodológica puede provocar que los estudiantes no desarrollos plenamente las competencias previstas en el currículo. Además, la brecha entre planificación y práctica sugiere la necesidad de fortalecer procesos de inducción docente y monitoreo pedagógico. En consecuencia, el estudio concluye que la consolidación del modelo requiere cerrar las distancias existentes entre lo planificado y lo implementado.

Asimismo, se concluyó que los desafíos identificados durante la investigación

representan barreras estructurales que inciden de manera directa en la calidad y coherencia de las prácticas pedagógicas. La formación pedagógica insuficiente limita la capacidad docente para aplicar estrategias activas de manera sistemática y sustentada, mientras que la sobrecarga laboral afecta el tiempo disponible para planificar, reflexionar y mejorar la práctica. A esto se suma la falta de recursos tecnológicos y materiales, especialmente en facultades con menos infraestructura, lo cual restringe la posibilidad de implementar metodologías complejas. También se identificó que la resistencia al cambio continúa afectando la adopción de enfoques innovadores, particularmente en docentes acostumbrados a modelos tradicionales. Estos desafíos evidencian que la implementación del currículo por competencias no depende únicamente de la voluntad docente, sino de estructuras institucionales que deben fortalecerse. Por tanto, la superación de estas barreras requiere políticas sostenidas y estrategias institucionales integrales.

Los resultados permitieron concluir que los factores facilitadores más influyentes en la adopción de metodologías activas son la capacitación docente, el apoyo institucional y la existencia de espacios de trabajo interdisciplinario. La formación continua demuestra ser un componente esencial para que los docentes comprendan, diseñen y apliquen prácticas metodológicas coherentes con el modelo por competencias. Asimismo, el apoyo institucional facilita el acceso a recursos, asesoría pedagógica y espacios de intercambio académico, elementos que promueven la confianza docente y fortalecen la innovación. El trabajo interdisciplinario permite integrar distintas áreas del conocimiento, generando experiencias más complejas y significativas para los estudiantes. Además, la disponibilidad

de tecnologías educativas contribuye a la dinamización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, siempre que existan recursos suficientes y capacitación correspondiente. En síntesis, los factores facilitadores identificados confirman que la innovación pedagógica depende tanto de las condiciones institucionales como del desarrollo profesional docente.

La investigación también permitió concluir que la participación estudiantil constituye un indicador central para evaluar la efectividad de las metodologías utilizadas dentro del modelo curricular por competencias. Se evidenció que las metodologías activas generan mayores niveles de participación, compromiso y apropiación del proceso formativo, mientras que las estrategias magistrales tienden a limitar la interacción y el desarrollo de competencias superiores. La participación estudiantil no solo implica intervenir en clase, sino también asumir roles, tomar decisiones, resolver problemas y reflexionar sobre el propio aprendizaje. Los resultados observados demuestran que los estudiantes responden de manera más favorable a entornos dinámicos, experienciales y colaborativos. De esta manera, la participación se convierte en una expresión directa de la coherencia metodológica con el enfoque por competencias. Esto reafirma la necesidad de promover ambientes educativos que favorezcan el protagonismo estudiantil y reduzcan prácticas centradas únicamente en la exposición docente.

Se concluyó que la coherencia global del proceso formativo con el modelo curricular por competencias es positiva, aunque existen aspectos que requieren fortalecimiento urgente para lograr una implementación plena. La planificación se identificó como el elemento más consolidado, lo que demuestra que las instituciones han asumido formalmente el enfoque. Sin embargo, la evaluación continua

siendo el punto más débil, debido a la falta de instrumentos, criterios y estrategias consistentes para valorar la movilización de saberes en contextos reales. La variabilidad en la aplicación metodológica entre docentes evidencia la necesidad de estandarizar criterios institucionales, promover procesos de formación continua y establecer mecanismos de seguimiento sistemático. Asimismo, se concluye que la disponibilidad de recursos y la cultura institucional influyen directamente en la consolidación del modelo. En conjunto, estos elementos confirman que la implementación del currículo por competencias requiere una visión integral que articule planificación, docencia, evaluación y recursos institucionales.

### **Agradecimientos (opcional)**

Este es un texto para reconocimientos a las personas y entidades que han colaborado en la investigación. Si su trabajo ha sido financiado por algún organismo o institución, mencione el nombre y el número de la financiación.

### **Referencias Bibliográficas**

- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4. ed.). McGraw-Hill.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Brown, H., & Abeywickrama, P. (2019). *Language assessment: Principles and classroom practices* (3. ed.). Pearson.
- Bruner, J. (1997). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, C. (2020). Tecnología educativa para la innovación docente. *Revista de Educación a Distancia*, 20(64), 1–23.
- Castañeda, L., & Selwyn, N. (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. *EDUCAUSE Review*.
- Coll, C., & Monereo, C. (2019). *Psicología de la educación y prácticas educativas*. Graó.
- Creswell, J., & Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4. ed.). SAGE.
- Daniels, H. (2016). *Vygotsky and pedagogy* (2. ed.). Routledge.
- Díaz, Á. (2020). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (5. ed.). McGraw-Hill.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6. ed.). SAGE.
- Fosnot, C. (2013). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2. ed.). Teachers College Press.
- García, F. (2021). La transformación digital en la educación superior. *Education in the Knowledge Society*, 22, 1–12.
- Hmelo, C. (2004). Problem-based learning: What and how students learn. *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.
- Imbernón, F. (2017). *La formación del profesorado: Nuevas perspectivas*. Graó.
- Israel, M., & Hay, I. (2020). *Research ethics for social scientists* (2. ed.). SAGE.
- Knight, P. (2019). *Being a teacher in higher education*. Open University Press.
- Kolb, D. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2. ed.). Pearson.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3. ed.). SAGE.
- Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S. (2015). *Setting the standard for project-based learning*. ASCD.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). *Desarrollo profesional docente: Cómo se aprende a enseñar*. Narcea.
- Merriam, S., & Tisdell, E. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4. ed.). Jossey-Bass.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–28.
- Patton, M. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4. ed.). SAGE.

- Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. Viking Press.
- Ramos, M., & Paredes, J. (2022). Innovación educativa y docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(36), 1–18.
- Repko, A., & Szostak, R. (2020). *Interdisciplinary research: Process and theory* (4. ed.). SAGE.
- Salinas, J., & De-Benito, B. (2020). Innovación e investigación en tecnología educativa. *RIED*, 23(1), 17–36.
- Sánchez-Palomino, M., & Cueva, J. (2020). Evaluación por competencias en educación superior. *Revista de Evaluación Educativa*, 9(2), 45–60.
- SENECYT. (2021). *Modelo educativo para la educación superior ecuatoriana*. SENE CYT.
- Taylor, S., Bogdan, R., & DeVault, M. (2016). *Introduction to qualitative research methods* (4. ed.). Wiley.
- Thomas, J. (2000). *A review of project-based learning* (pp. 1–47). Autodesk Foundation.
- Tobón, S. (2023). *Formación integral y competencias*. ECOE.
- Tobón, S., & Luna-Nemecio, J. (2022). Evaluación auténtica en educación superior. *Revista Akadèmia*, 21(45), 55–72.
- Trujillo-Sáez, F., & Sancho-Gil, J. (2022). Metodologías activas y docencia universitaria. *Educación XXI*, 25(2), 67–90.
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching* (2. ed.). Jossey-Bass.
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). *Learning in landscapes of practice*. Routledge.
- Yew, E., & Goh, K. (2016). Problem-based learning: An overview. *The Clinical Teacher*, 13(4), 261–266.
- Zabala, A., & Arnaud, L. (2015). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Walter Victoriano Loor Briones, Karla Magdalena Game Mendoza y Walter Isaac Loor Mendoza.

