

## Artículo de reflexión

Recibido: 11-02-2026 - Aceptado: 02-05-2026 - Publicado: 08-05-2026

# Proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación universitaria ecuatoriana

Andrea Vidanovic Geremich<sup>1</sup>

## Resumen

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad ecuatoriana es cuestionado por sus métodos y prácticas distantes de las necesidades estudiantiles. En el contexto descrito surge la intencionalidad de comprender este proceso desde las perspectivas docente y estudiantil. El enfoque de investigación fue introspectivo-vivencial; el diseño descriptivo-interpretativo y se empleó el método fenomenológico-hermenéutico. Los informantes clave fueron siete estudiantes y once docentes de universidades del Cantón Quito, Municipio del Distrito Metropolitano de Quito, Ecuador; las técnicas de recolección fueron la entrevista en profundidad y la encuesta. El procesamiento de la información siguió la secuencia: transcripción, codificación, categorización, diagramación de sistemas de relaciones, contrastación teórica y teorización. Las conclusiones evidencian que el discurso docente se apoya en el enfoque constructivista. La episteme estudiantil evidencia su experiencia con un enfoque de enseñanza conductista. Muchas de las falencias de aprendizaje las atribuyen a la falta de empatía y confianza en el docente. Los discentes están ontológica y epistemológicamente apegados al modelo dialéctico del conocimiento. Tocante a la dimensión filosófica de los procesos de enseñanza-aprendizaje ambos actores poseen la misma concepción constructivista. La discrepancia se encuentra en la dimensión procedimental a la hora de llevar a cabo actividades preprofesionales.

**Palabras clave:** Enseñanza-Aprendizaje, Educación Universitaria, Aprendizaje Significativo, Estudiante, Docente.

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias Humanas, Universidad del Zulia.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2303-6466>, email: [andreavidagere@gmail.com](mailto:andreavidagere@gmail.com)

## ***Teaching and learning process in Ecuadorian university education***

### **Abstract**

The teaching-learning process in Ecuadorian universities is debated due to its methods and practices, which are far removed from students' needs. No contexto descrito, surge a intencionalidade de compreender este processo a partir das perspectivas docente e estudantil. The research approach was introspective-experiential, the descriptive-interpretive design and using the phenomenological-hermeneutic method. The key informants were seven students and eleven teachers from universities in the Canton of Quito, Municipality of the Metropolitan District of Quito, Ecuador; the data collection techniques were in-depth interviews and surveys. The information was processed in the following sequence: transcription, coding, categorisation, diagramming of relationship systems, theoretical comparison and theorisation. The conclusions show that the teaching discourse is based on the constructivist approach. The student episteme shows their experience with a behaviourist teaching approach. Many of the learning shortcomings are attributed to a lack of empathy and trust in the teacher. The learners are ontologically and epistemologically attached to the dialectical model of knowledge. Regarding the philosophical dimension of the teaching-learning processes, both parties share the same constructivist conception. The discrepancy lies in the procedural dimension when carrying out pre-professional activities.

**Keywords:** Teaching-Learning, University Education, Meaningful Learning, Student, Teacher.

## ***Processo de ensino e aprendizagem no ensino universitário equatoriano***

### **Resumo**

O processo de ensino-aprendizagem na universidade equatoriana é debatido por seus métodos e práticas distantes das necessidades dos estudantes. Neste contexto, surge a intencionalidade de compreender este processo a partir das perspectivas docente e estudantil. A abordagem da investigação foi introspectiva-experiential; o projeto descritivo-interpretativo e foi utilizado o método fenomenológico-hermenêutico. Os informantes-chave foram sete

estudiantes e onze profesores de universidades do Cantão de Quito, Município do Distrito Metropolitano de Quito, Equador; as técnicas de recolha foram entrevistas aprofundadas e inquéritos. O processamento da informação seguiu a seguinte sequência: transcrição, codificação, categorização, diagramagem de sistemas de relações, contraposição teórica e teorização. As conclusões evidenciam que o discurso docente se baseia na abordagem construtivista. A episteme estudantil evidencia a sua experiência com uma abordagem de ensino comportamentalista. Muitas das falhas na aprendizagem são atribuídas à falta de empatia e confiança no professor. Os alunos estão ontológica e epistemologicamente ligados ao modelo dialético do conhecimento. Em relação à dimensão filosófica dos processos de ensino-aprendizagem, ambas as partes compartilham a mesma concepção construtivista. A discrepância reside na dimensão processual na realização de atividades pré-profissionais.

**Palavras chave:** Ensino-Aprendizagem, Educação Universitária, Aprendizagem Significativa, Estudante, Docente.

## Introducción

La educación superior representa un desafío altamente complejo para el siglo XXI, reto que ha generado la atención y preocupación de diversos actores del entorno mundial involucrados en ella, quienes convergen en sus posturas y experiencias al manifestar que la educación universitaria requiere de una estructuración en su concepción, objetivos, métodos y prácticas. Tales bases curriculares deben estar encaminadas al desarrollo integral y contextualizado del individuo para afrontar las exigencias y complejidades del mundo actual y del devenir de la sociedad (Mendieta et al., 2021).

La educación superior en los últimos años ha experimentado cambios y transformaciones en su dimensión estructural y epistémica producto de la globalización, del avance de la tecnología, de la inteligencia artificial y del escenario sociocultural particular de cada país o nación. Muchos son los actores involucrados y los esfuerzos emprendidos para elevar la calidad educativa sin alcanzar los objetivos trazados (Londoño et al., 2023). Por esta razón, podría pensarse que la educación superior y, en específico, su proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra sujeto a intenciones idealizadas y prácticas separadas de las necesidades, experiencias, perspectivas y entorno del estudiante (Gonzabay et al. 2025; Aguado et al. 2024).

En la Declaración de Incheon y en el Marco de Acción para la realización del objetivo cuatro del Desarrollo Sostenible se expuso lo imprescindible que es comprender a profundidad el proceso de enseñanza y el aprendizaje en un entorno determinado (UNESCO, 2015), razón de interés para este estudio, que plantea como una de las causas del problema del proceso de enseñanza-aprendizaje, la práctica descontextualizada y contraria a los planteamientos constructivistas y humanistas en boga en el discurso oral y escrito de los académicos, pero inobservable en el quehacer educativo universitario

Al respecto, se ha evidenciado que las acciones de los docentes en el aula no han tenido una variación importante con la aplicación del modelo constructivista (Londoño et al., 2023), quizás debido a la continuidad de una enseñanza cimentada en conferencias o cátedras magistrales, centrada en la transferencia y recepción de contenidos pocos útiles y motivadores que responden a una disciplina y no al interés del estudiante; además permanece la evaluación sumativa mediante pruebas escritas (Chacón et al., 2023). Con todo lo dicho puede asumirse que en todos los niveles educativos sigue imperando una enseñanza tradicional, la cual se basa en el modelo de educación de masas de la revolución industrial, donde el aprendizaje está directamente asociado a una asistencia al espacio físico áulico, lugar principal para que este ocurra (UNESCO, 2015).

Se observa con frecuencia que el egresado universitario no está preparado para afrontar las exigencias del mercado laboral actual (Banco Mundial, 2017), efecto que se atribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación universitaria. Veintisiete años después de la conferencia mundial titulada: *La Educación superior en el siglo XXI visión y acción*, promovida por la UNESCO en 1998, se mantiene la preocupación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y se expresa la continuidad de un proceso centrado en el profesor, con una práctica pedagógica tradicional, donde la enseñanza prevalece sobre el aprendizaje (Orozco, 2025). Así lo ratifican Galván y Siado, (2021) cuando expresan que: “El proceso educativo se ha visto afectado por lo tradicional, lo memorístico y lo rutinario en lo intelectual, posiblemente, porque en los estudiantes no se fomenta una educación activa y participativa, sino repetitiva, (...) se incentiva un conocimiento a ciegas” (p.965).

A lo antes planteado, se le suma que el ejercicio de la enseñanza del docente universitario está impregnado de las formas y prácticas tradicionales con las que fue formado; en este sentido, Rodríguez (2023) explicita que: “la enseñanza de una disciplina lleva implícita una manera de enseñar que muchas veces tiene que ver con la manera en la que el mismo docente aprendió” (p.102), por ende, el docente emplea una enseñanza fundada en la acumulación del conocimiento y verdades absolutas distanciadas de las

experiencias y realidades del aprendiz y su contexto, acto contrario a los discursos de algunos académicos que tratan de convencer sobre las diferentes concepciones de la enseñanza no tradicional, aunque sus acciones no son cónsonas con estas.

Un estudio en América Latina realizado por el Banco Mundial (2017) demuestra que millones de estudiantes ingresan a la educación superior, pero no todos acceden a opciones de calidad porque no cuentan con un programa de estudio que los retenga hasta terminar de graduarse; tampoco están preparados para afrontar las demandas del mercado laboral actual. A esto se añade que solo el 50% de los estudiantes que ingresan a la educación universitaria llegan a graduarse.

En el contexto universitario ecuatoriano es común observar el uso de metodologías de enseñanza fundadas en el estímulo-respuesta, cuyos resultados se representan en las escasas competencias y habilidades académicas de los profesionales. Además, aquellos procesos metodológicos demostrados como efectivos son aplicados de forma inadecuada por parte del docente, porque no han tenido la debida preparación o capacitación (Mogro et al., 2025). Por su parte, Ramírez y Litardo, (2025) explican que en la universidad pública ecuatoriana predomina el paradigma tecnocrático en las formas de ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, porque la docencia universitaria se asienta en la transmisión de contenidos de las asignaturas, eventos o módulos para la formación de profesionales.

La docencia tecnocrática se caracteriza por la acumulación de conocimientos expuestos por el docente con énfasis en el establecimiento en las condiciones para captar la atención, pasividad y receptividad del aprendiz en el proceso de enseñanza-aprendizaje (García, 2022). La forma comúnmente empleada se manifiesta como la elaboración de presentaciones en Power-Point, organizadores gráficos y, video-conferencias (Villamar et al., 2025). A pesar de que la universidad ecuatoriana ha consolidado una malla curricular sustentada en competencias (Ochoa et al., 2025) sigue prevaleciendo la teorización y la memorización en la transmisión del saber con lo cual se limita el desarrollo del sujeto con todo y el uso de las herramientas tecnológicas.

Son estos los motivos por los cuales se origina el presente estudio, cuya intencionalidad investigativa consistió en comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad ecuatoriana desde las perspectivas docente y estudiantil. Se enmarca la investigación en el enfoque introspectivo-vivencial (Padrón, 2007) orientado por el método fenomenológico-hermenéutico y el diseño explicativo.

En este escenario surgen las siguientes interrogantes: ¿cómo es la praxis pedagógica empleada por el docente universitario ecuatoriano?, ¿cuáles son las experiencias de aprendizaje de los estudiantes ecuatorianos frente a la praxis pedagógica actual de los docentes universitarios?, ¿cuáles son los elementos teóricos del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes universitarios ecuatoriano?

Propósitos específicos: a) caracterizar la praxis pedagógica del docente universitario ecuatoriano, b) develar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes ecuatorianos frente a la praxis pedagógica de los docentes universitarios y c) producir explicaciones teóricas del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes universitarios ecuatorianos.

Este estudio es de suma importancia porque, en primer lugar, tiene como foco de interés primordial a las instituciones universitarias. Precisar falencias en los procesos básicos de enseñanza-aprendizaje redundará en una mayor eficiencia del proceso formativo del estudiante ecuatoriano y, con ello, una mayor satisfacción en la consecución de los logros enmarcados en la misión de la universidad y en su relación con la sociedad. Por otra parte, la pertinencia institucional de este estudio se basa en el despliegue de una parte de la gestión universitaria: aquella referida a las relaciones interpersonales y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hecho inherente a acciones organizacionales y funcionales específicas, pues aborda la realidad humana brindada por sus actores sociales: los estudiantes y los profesores que sirvieron como informantes en esta investigación.

Las universidades, en tanto instituciones creadas por gestiones propias del hombre, no están exentas ni de conflictos de intereses entre los actores principales cohabitantes en ellas, ni de actuaciones pedagógicas poco adecuadas; por lo tanto, se convierte la investigación en un elemento relevante para fomentar la ejecución de cambios emergentes en los modos de ejercer la praxis pedagógica en las instituciones universitarias del Ecuador.

## Metodología

Se asumió el enfoque epistemológico introspectivo-vivencial (Padrón, 2007), el cual busca llegar al conocimiento a partir de la observación a profundidad, y a la realidad intersubjetiva de hechos fenoménicos vividos por actores sociales, a través de sus creencias personales reveladas en la conciencia, los símbolos, los valores y los significados dados a lo vivido y que logran transmitirse intergeneracionalmente. Se caracteriza, además, por la interpretación de la realidad como aparece en el interior de los espacios estudiados, énfasis en la noción de sujeto-realidad subjetiva, fenómeno de estudio y actitudes.

El método seleccionado es el fenomenológico-hermenéutico (Fuster, 2019). El primero porque busca indagar e interpretar las experiencias, emociones, intereses, significados y vivencias de los participantes, el mundo circundante relacionado con la indagación del fenómeno, que en este estudio es la enseñanza-aprendizaje universitaria en la provincia de Pichincha. El segundo se orienta a interpretar, a descubrir el significado y sentido de los hechos. Dilthey (1949), señala que la hermenéutica es el: “proceso por medio del cual conocemos la vida psíquica con la ayuda de signos sensibles que son su manifestación” (p.6).

La investigación es de tipo explicativo. Parte de descripciones suficientemente exhaustivas (Iriarte, 2020) de la realidad del proceso enseñanza-aprendizaje en la educación superior de la República de Ecuador. El proceso investigativo ayuda a profundizar en el fenómeno de estudio desde distintas perspectivas para comprender los significados y el sentido que los sujetos otorgan a su realidad educativa cotidiana.

El diseño de la investigación se planificó siguiendo las secuencias operativas propuestas por Hernández y Mendoza (2018), quienes las estructuran en cinco momentos: inmersión inicial al campo, selección de informantes clave, recolección, procesamiento de la información y, por último, elaboración del informe.

Los informantes clave son siete estudiantes de universidades públicas y privadas de Quito, cursantes del último semestre y once profesores de las carreras relacionadas con ciencias de la salud que administran unidades curriculares en el penúltimo o último semestre. En la Tabla 1 se ofrece una descripción de las unidades de análisis y los criterios de selección.

**Tabla 1. Unidades de análisis y criterios de selección**

Unidades de análisis	Criterios de representatividad
Estudiantes de las universidades públicas y privadas de la ciudad de Quito, Ecuador	Estudiantes de las carreras relacionadas con ciencia de la salud. Cursantes del penúltimo o último semestre de la carrera. En realización de las prácticas profesionales. Estudiantes que hayan establecido rapport con la investigadora.
Docentes de las universidades públicas y privadas de la ciudad de Quito, Ecuador.	Docentes de las carreras relacionadas con ciencia de la salud. Dictan cátedra en el penúltimo o último semestre de la carrera. Dispuestos de manera voluntaria a ofrecer información experiencial en torno a su práctica pedagógica. Con más de 7 años de desempeño docente.

El escenario de la investigación estuvo conformado por instituciones de educación superior públicas y privadas de la ciudad de Quito, Ecuador donde se imparten las carreras relacionadas con ciencias de la salud, tales como: medicina, enfermería, obstetricia, laboratorio clínico, fisioterapia, imagenología y radiología, nutrición y dietética. Las universidades seleccionadas fueron la Universidad Central del Ecuador, la Universidad Iberoamericana del Ecuador y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Todas están ubicadas en el centro-norte de Quito. Su escogencia se debió a que todas ellas ofrecen la carrera de nutrición y dietética, razón por la cual los informantes clave cursan esa especialidad.

Las técnicas e instrumentos de recolección de la información fueron: a) la entrevista en profundidad con la guía de entrevista como instrumento, conformada por diez preguntas abiertas y b) la encuesta que ayudó a recoger el discurso de los docentes apoyada en un cuestionario de doce preguntas abiertas. La validez de los instrumentos se hizo mediante el juicio de expertos.

El procesamiento de la información siguió las fases de: a) transcripción, b) codificación de informantes, c) categorización, d) diagramación de sistema de relaciones, e) contrastación teórica y f) teorización. La figura 1 describe las fases mencionadas.

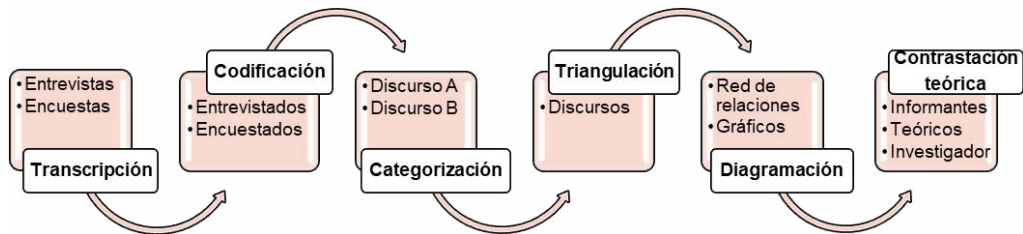


Figura 1. Fases del procesamiento de la información

## Resultados

En este segmento se muestran los hallazgos más significativos emergidos del proceso de categorización e interpretación tanto del discurso estudiantil, como del discurso docente y de la contrastación entre ellos. Del análisis de las narrativas afloran cinco categorías: estrategias de enseñanza, características del aprendizaje, cualidades pedagógicas del docente, planificación docente y comunicación e interacción. El proceso de codificación utilizado para la identificación de los estudiantes se corresponde con la nomenclatura EE: EE1-EE2-EE3 (...). Para los profesores la codificación usada se identifica con EP: EP1-EP2-EP3 (...). Los resultados se ofrecen en categorías producto de las narrativas de los informantes.

## Discurso estudiantil: el sentir de los entrevistados

En la *categoría estrategias de enseñanza* la mayoría de los informantes manifiesta que el uso de las diapositivas resulta la estrategia predominante de los docentes. EE1 opina que la diapositiva es una estrategia de enseñanza expositiva y EE2-EE3-EE4-EE6-EE7 afirman que es la estrategia más utilizada. EE5 afirma que hay “Falta de estrategias de enseñanza creativas”. EE6 explica que “Faltan estrategias de enseñanza promotoras de mayor participación”. Agrega EE6 que “Faltan estrategias de enseñanza más flexibles”. Mientras que EE7 dice que hay “Necesidad de estrategias de enseñanza prácticas”.

Los entrevistados refieren opiniones antagónicas que apuntan a estrategias de enseñanza conductistas y preeminencia de una enseñanza teórica en detrimento de la práctica. EE1 sostiene que “predomina una estrategia de enseñanza conductista” y que “falta enseñanza práctica”. EE2 confirma la preponderancia de “estrategias de enseñanza conductistas” y la existencia de “profesores con estrategias antiguas de enseñanza”. EE3 alude al “predominio de la enseñanza teórica”, al considerar que las “estrategias de enseñanza no promueven aprendizajes” y que existe la “necesidad de estrategias de enseñanza práctica”. EE4 plantea la “falta de un enfoque de enseñanza constructivista”. EE5 habla de la “exposición como estrategia de enseñanza predominante” y de la “falta de enseñanza creativa”. EE6 resalta la “enseñanza tradicional”, EE1 piensa que “falta motivar al estudiante”.

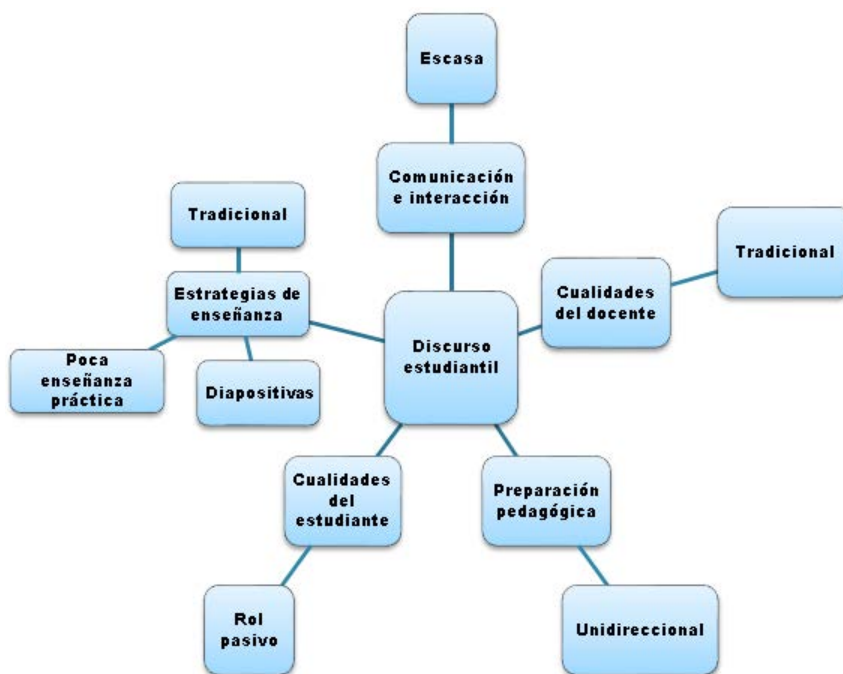
El aprendizaje promovido por los docentes se fundamenta en el sustrato mnemónico. Esta afirmación la sustentan los estudiantes cuando abordan la *categoría características del aprendizaje*. En efecto, EE2-EE5-EE7 explican que el aprendizaje promovido por los docentes es memorístico. EE6 dice que “el docente debe fomentar el rol activo del estudiante”. EE2 enuncia que existen “limitaciones del aprendizaje memorístico en la práctica preprofesional”. Y EE5 declara que hay “predominio de aprendizaje memorístico y repetición mecanizada del conocimiento”. EE7 asevera que el “aprendizaje memorístico es efímero”. EE3 y EE6 explicitan la pertinencia de la “aplicabilidad del conocimiento”, porque el aprendizaje es significativo cuando se lleva a la práctica.

No hay otra forma de interpretar el sentido de lo expresado por los estudiantes si no es con la frase conservadurismo pedagógico, al referirse a la *categoría cualidades pedagógicas del docente*. Al respecto, la mayoría de los estudiantes entrevistados alegan que en la Facultad de Ciencias de la Salud de las Universidades públicas de Ecuador los profesores pueden etiquetarse

como docente tradicional. Así lo expresan EE1-EE2-EE3-EE6-EE7. EE4 declara que hay “docentes mediadores de aprendizaje y docentes tradicionales” y EE5 considera que hay “docentes que consideran el funcionamiento cerebral y docentes tradicionales”.

En torno a la *categoría planificación docente*, según los informantes EE1, EE5 y EE7 “la planificación docente es unidireccional”. EE2 y EE3 coinciden al aseverar que existe “participación parcial del estudiante en la planificación del syllabus”, EE6 opina que “el estudiante no participa en la planificación” y EE3 asegura que existe un “divorcio entre teoría y práctica clínica”.

Sobre la categoría comunicación e interacción se encontró correspondencia entre los informantes EE1, EE6 y EE7, quienes confirman que “existe falta de comunicación entre docente y estudiante”. EE5 añade que “el docente no propicia la interacción en el aula”; EE4 plantea que “la falta de interacción se da entre estudiante y estudiante”. EE1 refiere que la “actitud del docente es cerrada al diálogo”. La Figura 2 esquematiza el sentir de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.



**Figura 2.** *Discurso estudiantil*

### **Discurso del docente: el sentir de los encuestados**

La implementación de estrategias de enseñanza cognitivas y constructivistas, interactivas y teórico-prácticas constituyen las dimensiones más

destacadas en el discurso docente imbricados con la *categoría estrategias de enseñanza*. Los informantes EP1, EP2 y EP7 propugnan estrategias constructivistas y cognitivas; por ejemplo, EP1 declara que aplica “estrategias de enseñanza cognitivas y constructivistas”. EP6 enfatiza el uso de “estrategias de estudios de caso y de aplicabilidad de conocimientos” y EP5 defiende que sus estrategias de enseñanza buscan la “vinculación entre teoría y práctica”. EP2 pondera la aplicación de “estrategias de enseñanza teórico-prácticas”.

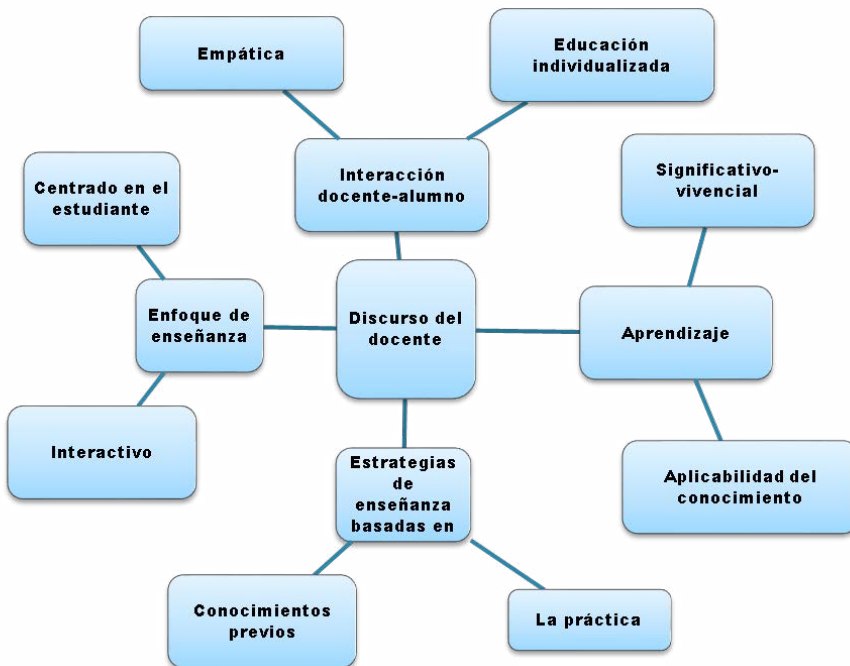
La relevancia de dos tipos de aprendizaje: el significativo y el colaborativo ocupan la atención de los docentes al referirse a la *categoría características del aprendizaje* que ellos fomentan y favorecen. Por ejemplo, EP1 expone que el: “aprendizaje significativo es la forma de construir saber” y EP4 habla de propiciar el “aprendizaje colaborativo”. EP9 resalta la pertinencia de emplear la metodología de la acción o “aprender haciendo”. EP10 está en sintonía con la afirmación de EP9 cuando refiere la necesidad de un “aprendizaje basado en el saber, el hacer y el ser”. Sin embargo, EP2 y EP8 entran en contradicción con los encuestados citados anteriormente, pues declaran que existe “predominio del aprendizaje memorístico”. Para ellos el “aprendizaje memorístico prevalece por encima del significativo” y esto es responsabilidad del estudiante.

En la *categoría cualidades pedagógicas del docente*, los informantes reiteran que: a) dominan las habilidades pedagógicas (EP1-EP3-EP5-EP6-EP7-EP10-EP11), b) poseen habilidades cognitivas (EP1-EP4-EP7-EP8-EP9-EP11) y c) muestran habilidades comunicativas (EP1-EP2-EP3-EP6-EP8-EP10-EP11). EP1 subraya la “aplicación práctica y reflexiva de los conocimientos”, lo cual implica resolución de problemas con base en el análisis, el pensamiento crítico y el uso efectivo de herramientas ofrecidas en clase. El docente para promover el aprendizaje significativo debe poseer, según EP3, “habilidades de planificación curricular, motivación al logro, comunicación efectiva”; para este fin se requiere preparar clases, motivar al alumnado, escuchar y resolver dudas, proporcionar recursos, guías y actividades. EP6 considera que “un docente debe poseer conocimientos teóricos, habilidades pedagógicas, destrezas comunicativas y motivación por la enseñanza”. Por último, EP7 reflexiona sobre la práctica pedagógica de los docentes, quienes deben “ser conceptuales, procedimentales y actitudinales para interactuar con estudiantes. Ser didácticos para aportar conocimientos, experiencias previas y considerar las diferencias individuales de los estudiantes”.

Dos aspectos definen la planificación: “los conocimientos previos y las cualidades del grupo” (EP6-EP7-EP8). Es en lo que insisten los profesores

citados respecto de la *categoría planificación docente*. Igualmente, aseguran que “la planificación se rige por principios cognitivistas y constructivistas del aprendizaje” (EP1-EP2-EP11). “Los cambios de la planificación son definidos por los estilos de aprendizaje y la efectividad de las estrategias” (EP7-EP8). Sin embargo, dos encuestados (EP1 y EP10) dicen que hay “imposibilidad de hacer cambios en la planificación”. Finalmente, EP3-EP5-EP7 defienden que en su práctica pedagógica “existe innovación de estrategias de enseñanza”.

En la *categoría comunicación e interacción* los docentes comentan la existencia de una comunicación intersubjetiva y empática entre docente y estudiante. EP1-EP2-EP3- EP4 y EP7 concuerdan al decir que la relación comunicativa es empática, de respeto y confianza entre estudiantes y docentes. Por ejemplo, EP1 argumenta que se propicia una “relación intersubjetiva empática docente-estudiante”. EP2 explica que la “relación docente-estudiante es de confianza y respeto”. EP3 acota que la “comunicación estudiante-docente debe ser de cordialidad y respeto. EP4 defiende la preminencia de la “comunicación empática entre docente-estudiante”. EP5-EP6-EP7 enuncian que la “relación docente-estudiante es de confianza”. En la Figura 3 se describe el sentir de los docentes en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.



**Figura 3. Sentir de los docentes**

## Triangulación de discursos

El resultado de la triangulación de los discursos estudiantil y docente patentiza dos narrativas contrastantes, descritos en la Tabla 2.

**Tabla 2. Triangulación de discursos**

Categorías	Discurso docente	Discurso estudiantil
Estrategias de enseñanza	Constructivistas, cognitivistas, interactivas. Basadas en conocimientos previos. Centradas en conocimientos teórico-prácticos. Innovadoras y creativas.	La diapositiva es la estrategia predominante de los docentes. Prevalencia de estrategias expositivas. Estrategias de enseñanza tradicional. Enseñanza basada en la teoría. Faltan estrategias de enseñanza creativas y prácticas.
Características del aprendizaje	Promueven aprendizaje significativo y colaborativo. Metodología de la acción: "Aprender haciendo". Participación activa del estudiante.	Aprendizaje promovido por el docente es memorístico. Repeticion mecanizada del conocimiento. Participación pasiva del estudiante.
Cualidades pedagógicas del docente	Docente con habilidades pedagógicas, cognitivas y comunicativas. Promotor de aprendizajes significativos.	Predominio de docente tradicional. Docente expositivo. Promotor de aprendizaje memorístico.
Planificación docente	Planificación centrada en conocimientos previos y características del grupo. Se rige por principios constructivistas y cognitivistas.	Planificación unidireccional. Participación parcial del estudiante en la planificación. Divorcio entre teoría y práctica clínica.
Comunicación e interacción	Comunicación intersubjetiva y empática docente-estudiante. Relación empática de confianza y respeto.	Falta de comunicación entre docente-estudiante. Docente no propicia la interacción en el aula.

## Discusión

De la indagación y develamiento de los hallazgos se constatan dos discursos contrastantes, dos concepciones de mundos de vida contrapuestos. Del discurso docente se entiende su alineación con un enfoque teórico de la enseñanza-aprendizaje de naturaleza humanista y constructivista centrada en las necesidades y estilos de aprendizaje del estudiante. Por su parte, los discentes alegan experimentar procedimientos pedagógicos apegados a principios propios del conductismo. En este sentido, esas cosmovisiones se reflejan en:

**Estrategias de enseñanza.** Hay visiones disímiles entre estudiantes y docentes. Los primeros alegan recibir una educación tradicional, la cual se

sustenta en la participación activa del docente y el rol pasivo del estudiante (Estupiñán et al., 2016). Las estrategias de enseñanza usadas por los docentes coinciden con el enfoque conductista. El predominante uso de diapositivas y de exposiciones por parte del educador así lo evidencian. Álvarez (2017) lo confirma cuando expone que tanto las clases expositivas como el uso de diapositivas promueven la transmisión unidireccional del saber.

Este hallazgo discrepa de lo expresado por Posso et al., (2020) quienes encontraron que en una universidad de Ecuador “los estudiantes en su mayoría son conductistas, pues necesitan de un docente que aplique el modelo educativo conductista para cumplir con sus obligaciones académicas” (p.9). En la investigación realizada los discentes reclaman una educación más humanista y constructivista. El discurso de los informantes evidencia una concepción constructivista de la enseñanza-aprendizaje: solicitan una participación activa, una enseñanza práctica y relacionada con sus necesidades e intereses, tal como lo dice EE7 cuando señala que las “estrategias de enseñanza práctica generan aprendizaje significativo”.

Los docentes, por su parte, argumentan en su discurso teórico que las estrategias de enseñanza-aprendizaje están sustentadas tanto en el modelo constructivista, como en el modelo humanista; así, apelar a los conocimientos previos, descubrir y conectar lo nuevo con la información de su bagaje cultural para moldear nuevos conocimientos y experiencias es centro del primer modelo. De igual forma, propiciar espacios de participación, empatía, respeto y convivencia democrática son cualidades del modelo humanista. Es por esto que Erazo, (2024) afirma: “los individuos desde sus emociones pueden contribuir a hacer realidad nuevas oportunidades de vida, producto de una educación cívica como educación moral, en el que el ciudadano virtuoso sea capaz de sentir interés por los demás” (p.23). Desde esta visión constructivista, además, se pondera el papel del aprendizaje significativo vivencial y la aplicabilidad del conocimiento teórico para la formación profesional. Como puede apreciarse la contrastación entre los discursos en cuestión releva su incompatibilidad sémica.

**Características del aprendizaje.** Los aprendientes consideran que sus docentes promueven el aprendizaje memorístico, pues se incentiva la repetición mecanizada del conocimiento a la par que su participación es pasiva. En contraposición, los profesores alegan la incentivación del aprendizaje significativo y colaborativo en sus discentes usando la metodología de la acción: “Aprender haciendo” impulsando la participación activa del estudiante. Estas afirmaciones guardan vinculación con el enfoque de enseñanza-aprendizaje constructivista que dicen aplicar en sus aulas de clase. La discrepancia en la concepción pedagógica entre ambos informantes quizá se deba a lo planteado por Solar y Díaz (2009) quienes sostienen que:

*Los docentes no están frecuentemente conscientes del tipo de enseñanza que realizan o cómo manejan muchas decisiones emergentes en el aula. Puesto que muchas cosas suceden simultáneamente durante una clase, es algunas veces difícil, para algunos docentes, estar conscientes de lo que allí sucede (p. 13).*

**Cualidades pedagógicas del docente.** La autopercepción del docente difiere de la percepción expresada por el estudiante. El docente considera que posee habilidades pedagógicas, cognitivas y comunicativas, y se define como un promotor de aprendizajes significativos: asume el enfoque centrado en el sujeto. Describen una enseñanza basada en él, ajustada a sus intereses, estilos de aprendizaje y conocimientos previos. Dicen ofrecer, además, atención individualizada para reforzar el aprendizaje de contenidos programáticos. Hablan de un proceso interactivo en el cual el aprendiente juega un papel protagónico donde la práctica tiene un papel relevante para la construcción del conocimiento. El educando, por lo contrario, percibe un docente tradicional, expositivo y promotor del aprendizaje memorístico, cuyo enfoque de enseñanza gira en torno del profesor (Soler et al., 2018).

**Planificación docente.** Los encuestados (docentes) afirman que está “centrada en los conocimientos previos y las características del grupo y regida por principios constructivistas y cognitivistas”. Los jóvenes universitarios ofrecen planteamientos antagónicos. Dicen que la planificación es unidireccional, que su participación es parcial y, en algunos casos, no participan de ella. Este resultado coincide con lo referido por Hidalgo y Perines (2018) quienes encontraron en su investigación que:

*la mayoría del profesorado afirma estar totalmente de acuerdo en que una de sus prioridades es favorecer la participación de sus estudiantes en el aula. No obstante, cuando se les pregunta cómo les incluyen en la selección de contenidos, la elección de estrategias didácticas o en los instrumentos de evaluación, la respuesta es rotundamente contraria: la mayoría de docentes solamente informa con antelación al alumnado lo relativo a estos temas o en algún caso incluyen sus sugerencias. Así, podemos afirmar que existe una diferencia notable entre lo que los grupos docentes piensan y creen sobre la participación y cómo desarrollan este concepto en la realidad del aula (p.24).*

**La comunicación y la interacción.** Los discursos reflejan un punto de discrepancia: los profesores manifiestan la existencia de un vínculo intersubjetivo empático entre docente y estudiante. Explican que propician la empatía, la

confianza y el respeto. Sin embargo, el discurso estudiantil contradice estas afirmaciones, pues opinan que la comunicación docente-estudiante es escasa porque no se incentiva la interacción en el aula. Este resultado armoniza con los hallazgos de Guevara et al., (2025), la autoevaluación del profesor es positiva en cuanto a generar espacios de diálogo e interacción, mientras que la percepción del alumno no se amolda a la intención del educador.

Un punto en común subyace en el discurso de ambos actores y es la racionalidad comunicativa (Habermas, 1999) ponderadora del lenguaje y el entendimiento gracias a la palabra. Se resalta el valor del respeto, la confianza y la empatía entre estudiantes, por una parte, y entre docentes y estudiantes, por otra, como factor importante en el desarrollo de las actividades académicas en la universidad, para la construcción del conocimiento científico. Para ambos grupos la comunicación efectiva optimiza el desarrollo socioemocional, principalmente el aprendizaje significativo frente a la escasa interacción colocal, cuando predominan enfoques conductistas reductores de la interacción en el aula al considerar al estudiante como un ente pasivo.

El discurso de los educadores está en sintonía con lo expresado por Gutiérrez (2017), quien explicita que en las aulas universitarias el profesor desempeña un rol vital, al ser el responsable de orientar, mediar y guiar la participación de los discentes de una manera dialógica, mediante la escucha atenta y retroalimentando las distintas visiones de mundo para potenciar tanto la construcción, como la deconstrucción de saberes y conocimientos.

A nivel epistemológico se observan concepciones disímiles de la comunicación. Los profesionales de la educación en su discurso muestran una concepción de la comunicación educativa basada en el proceso (Gutiérrez, 2017), problematizadora de la realidad objeto de estudio, el sujeto aprende a aprender, se potencia el pensamiento, el análisis crítico y la interpretación mediante la participación activa de quien aprende. El discurso estudiantil manifiesta que la concepción de comunicación de los docentes ofrecida en la práctica áulica es enfocada en el contenido (Gutiérrez, 2017) porque está cimentada en la educación tradicional, se le resta importancia al diálogo y a la retroalimentación, se prioriza la memorización y se coarta la interpretación personal, la problematización y el análisis crítico, se relegan los conocimientos previos y las experiencias personales. La comunicación se da en niveles jerárquicos, se promueven conductas pasivas.

## **Conclusiones**

Del proceso investigativo emergen algunas conclusiones útiles para entender en toda su extensión y profundidad el fenómeno de estudio: el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes universitarios ecuatorianos.

Se desglosan las conclusiones en atención a las intencionalidades investigativas iniciales:

1. En relación con la caracterización de la praxis pedagógica empleada por el docente universitario ecuatoriano se develó que la mayoría de los docentes dicen aplicar enfoques de enseñanza apegados a la visión constructivista (apoyado en el currículo por competencias, o sea en el saber hacer), centrada en los procesos cognitivos, en la ponderación del sujeto cognoscente como protagonista en la construcción de su propio conocimiento. Su teoría implícita releva una concepción educativa humanista que reconoce el lenguaje como recurso para promover y desarrollar los procesos intersubjetivos, la relación empática y de confianza entre docente y estudiante; es decir, el desarrollo del ser.
2. Las experiencias de aprendizaje de los estudiantes ecuatorianos frente a la praxis pedagógica de los docentes universitarios confirman que a) las prácticas áulicas se rigen por la pedagogía tradicional fundamentada en contenidos y con fuerte arraigo teórico en un currículo por objetivos; b) lo procedimental se ve minimizado por un desarrollo conceptual de mucho peso en la dimensión teórica por lo que la praxis preprofesional se observa carente del desarrollo de competencias y del aprendizaje basado en problemas reales, propios de las Ciencias de la Salud. La enseñanza, entonces, está apoyada más en el saber conocer y menos en el saber hacer. Empatía, entendimiento hacia el otro, comprensión interpersonal factores muy cercanos al saber ser se ven reducidos en su despliegue áulico por causa de la asunción de prácticas pedagógicas unidireccionales.
3. En lo que concierne a las explicaciones teóricas del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes universitarios ecuatorianos se constata en su discurso que subyace una racionalidad comunicativa (Habermas, 1999) que valora el entendimiento y los procesos intersubjetivos empáticos entre estudiante-docente y entre estudiantes. También poseen una concepción pedagógica constructivista cimentada en el principio del modelo epistémico dialéctico, el cual se cristaliza con estrategias enfocadas en los estudiantes, sus estilos de aprendizaje e intereses y con estrategias de enseñanza interactivas que promueven el diálogo y la interacción. Estas concepciones lingüísticas y pedagógicas no coinciden con la actuación pedagógica del docente en la universidad de allí las discrepancias discursivas entre ambos grupos de informantes.

4. Tocante a la dimensión filosófica de los procesos de enseñanza y aprendizaje ambos actores poseen la misma concepción constructivista: rol activo del aprendiente, papel mediador del docente y resolución de problemas reales. La discrepancia se encuentra en la dimensión procedimental a la hora de llevar a cabo actividades preprofesionales, por ejemplo.

En la dimensión social docentes y estudiantes presentan un conocimiento a mano y unas tipificaciones (Schutz, 2008) que vienen por vías diferentes: por lo instruccional y por lo normativo. Los docentes toman de la ciencia un discurso que recontextualizan para impartirlo a los discentes en función de unas regulaciones curriculares establecidas previamente: currículo por competencias. El estudiante recibe ese discurso recontextualizado de la ciencia y lo reinterpreta desde sus tipificaciones personales. Y ese discurso da cuenta de un aprendizaje basado en un currículo tradicional.

En la dimensión cognitiva, la insistencia de los estudiantes en el ABP deriva de la importancia que el constructivismo le da a la solución de los problemas. La preocupación surge, precisamente, porque el docente a nivel de su praxis pedagógica enfatiza más en la transmisión de información y menos en el rol mediador que este debe tener en esta concepción.

## Referencias

- Aguado, L., Harvey, D. y Palacios, F. (2024). Práctica pedagógica en el nivel superior, retos actuales para una enseñanza de calidad: una revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 954-968. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.776>
- Álvarez, C. (2017). ¿Es interactiva la enseñanza en la Educación Superior? La perspectiva del alumnado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 97-112.  
DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6075>
- Banco Mundial (17 de mayo de 2017). *Graduarse: solo la mitad lo logra en América Latina*. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2017/05/17/graduating-only-half-of-latin-american-students-manage-to-do-so>
- Chacón, P., Yáñez, J., Soria, M., Caillagua, D. y Siza, C. (2023). Evaluación formativa y sumativa en el proceso educativo: Revisión de técnicas innovadoras y sus efectos en el aprendizaje del estudiante. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 1478-1497.  
DOI: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i2.5414](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5414)
- Dilthey, W. (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu. En la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Erazo, P. (2024). La propuesta de Martha Nussbaum: una educación humanista para la formación del ciudadano en el marco de una sociedad liberal. *Revista Filosofía UIS*, 23(2), 155-179,  
DOI: <https://doi.org/10.18273/revfil.v23n2-2024013>
- Estupiñán, J., Carpio, D., Verdesoto, J. y Romero, V. (2016). Participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior en Ecuador. *Revista Magazine de la Ciencia*, 1(2), 35-50. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/50>

- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Revista Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Galván, A. y Siado, E. (2021). Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *Revista de Humanidades y Educación CIENCIAMATRIA*, VII(12), 962-975. DOI [10.35381/cm.v7i12.457](https://doi.org/10.35381/cm.v7i12.457)
- García, L. (2022). El devenir de la práctica pedagógica... entre el pensamiento tecnocrático y el pensamiento reflexivo e investigativo. *Revista Colombiana Análisis*, 54(100), 12-20. <https://doi.org/10.15332/21459169.7184>
- Gonzabay, E., Castro, L., Ruiz, A. y Vera, L. (2025). La enseñanza y aprendizaje a nivel superior. Una revisión sistemática. *Revista RECIAMUC*, 9(2), 19-34. <https://www.reciamuc.com/index.php/RECIAMUC/article/view/1517/2494>
- Guevara, L., Carpio, K., Salazar, Z. y Gómez, N. (2025). Estrategias de comunicación asertiva entre docentes y estudiantes: un análisis en bachillerato técnico. *Revista Arandu UTIC*, 12(4), 682-692. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i4.1698>
- Gutiérrez, D. (2017). Comunicación en el aula. *Revista de Tecnología*, 16(2), 90-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6791708>
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalización de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hidalgo, N. y Perines, H. (2018) Dar voz a los protagonistas: La participación estudiantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Educación*, 42(2), 1-20. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27567>
- Iriarte, A. (2020). Fenomenología-hermenéutica de la investigación formativa. El formador de formadores: de la imposición a la transformación. *Revista de Investigación Desarrollo e Innovación*, 10(2), 311-322. doi: [10.19053/20278306.v10.n2.2020.10722](https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10722)
- Londoño, D., Velásquez, C. y Dillon, F. (2023). Contrastes entre las teorías de aprendizaje aplicadas en el aula actual. Una mirada hacia la hibridación de sus características específicas. *Revista Estudios de Psicología Wimb Lu*, 18(2), 103-125. DOI: <https://doi.org/10.15517/wl.v18i2.58721>
- Mendieta, L., Manosalvas, F. y Barco, R. (2021). Educación en valores: empatía y tolerancia en las aulas universitarias. *Revista de Educación Mérito*, 3(9), 223-233. <https://doi.org/10.33996/merito.v3i9.716>
- Mogro, J., Viñan, R., Vera, M., y Hurtado, M. (2025). El impacto de la formación docente en la calidad educativa. Revisión de literatura. *Sapiens in Higher Education*, 2(3), 1-10. <https://doi.org/10.71068/mc6nx057>
- Orozco Alvarado, J. (2025). El aprendizaje significativo. Una mirada desde la perspectiva del profesorado de Educación Superior. *Revista Criterio*, 5(8), 71-82. <https://doi.org/10.62319/criterio.v5i8.36>
- Padrón, J. (2007). Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el Siglo XXI. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales Cinta de Moebio*. 28(3), 1-28. <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/28/padron.pdf>.
- Posso, R., Barba, L. y Otáñez, N. (2020). El conductismo en la formación de los estudiantes universitarios. *Revista Educare*, 24(1), 1-12. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1229>
- Ramírez, M. y Litardo, L. (2025). Ética y responsabilidad en el uso de inteligencia artificial en la Educación Superior. *Estudios y Perspectivas Revista Científica Académica*, 5(2), 66-84. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i2.1095>

- Rodríguez, J. (2023). *La enseñanza acorde con estilos de aprendizajes y capacidades sensoriales, optimiza la efectividad del aprendizaje en los estudiantes de una Universidad de Florida-USA: Mito o Realidad*. [Tesis Doctoral, Universidad Nova Southeastern]. [https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1659&context=fse\\_etd](https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1659&context=fse_etd)
- Solar, M. y Díaz, C. (2009). El discurso pedagógico de académicos universitarios: un análisis de sus creencias respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad. *Revista Investigación y Postgrado*, 24(1), 115-141. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65815763005>
- Soler, M., Cárdenas, F., y Hernández, F. (2018). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias. *Revista Ciencia y Educación*, 24(4), 993-1012. <https://dx.doi.org/10.1590/1516-731320180040012>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI Visión y acción* <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015). *Repensando la educación: ¿hacia un bien común global?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Villamar, G., Carranco, S., Jurado, M. y Guillén, P. (2025). La educación superior. Un análisis de la calidad y la relevancia en la formación de los docentes. Una revisión sistemática. *Revista RECIMUNDO*, 9(1), 692-712. <https://doi.org/10.26820/recimundo/9>.

