

PLANIFICACIÓN DOCENTE Y ANDRAGOGÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Estrategias para la **innovación**,
la **calidad** y el **aprendizaje** universitario.



INNOVACIÓN
EDUCATIVA



APRENDIZAJE
DE ADULTOS



PLANIFICACIÓN
ESTRATÉGICA



CALIDAD
ACADÉMICA



DOCENTE
COMPETENTE



FUNDAMENTOS
ANDRAGÓGICOS



DISEÑO
CURRICULAR



ESTRATEGIAS
DIDÁCTICAS



EVALUACIÓN
DEL APRENDIZAJE



TECNOLOGÍAS
Y EDUCACIÓN DIGITAL



CALIDAD E
INNOVACIÓN



Créditos

PLANIFICACIÓN DOCENTE Y ANDRAGOGÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:

**Estrategias para la innovación, la calidad y el
aprendizaje universitario**

Jimmy Antonio Zambrano Mazacón

Correo electrónico: jzambrano@utb.edu.ec /
jimazo1087@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5777-423X>

María Vanessa Delgado Cruz

Correo electrónico: mdelgadoc@utb.edu.ec
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0188-7147>

Betty Yaneth Rivas Burgos

Correo electrónico: brivas@utb.edu.ec /
bettirivasburgos@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1033-221X>

Juan Carlos Gaibor Luna

Correo electrónico: jgaibor@utb.edu.ec / reinaluna1957@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5181-7760>

Diana Valeria Sotomayor Padilla

Correo electrónico: dsotomayorp@utb.edu.ec /
diana1993sotomayor@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3777-5605>

Afiliación institucional:

Docentes de la Universidad Técnica de Babahoyo

Indexación

Dirección y Coordinación Editorial: Sara Díaz Villacís

Revisión de contenido Christian Armendáriz PhD

Revisión pedagógica: Fabrizzio Andrade PhD (c)

© ® Derechos de Copia y Propiedad Intelectual

Maquetación y Diseño de portada: *Sara Díaz V*

Libro bajo revisión técnica y didáctica de pares

Guayaquil - Ecuador

Julio del 2026



Descarga:

<https://liveworkingeditorial.com/product/978-9942-580-81-8>

Enlace del DOI:

<https://doi.org/10.63792/978-9942-580-81-8>





Certificado de autenticidad



ISBN: 978-9942-580-81-8



Google Play
Books

Índice general

Créditos	II
Indexación	III
Índice general	V
Índice de tablas	X
Prólogo	XI
Resumen	XV
Introducción	1
CAPÍTULO I	7
1. FUNDAMENTOS DE LA ANDRAGOGÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	7
1.1 El estudiante adulto en la universidad	8
1.2 Evolución y alcance de la andragogía	12
1.3 Pedagogía, andragogía y heutagogía	16
1.4 Principios del aprendizaje adulto	20
1.5 Experiencia previa y construcción del conocimiento	25
1.6 Motivación, relevancia y permanencia	29
1.7 Autonomía y aprendizaje autodirigido	32
1.8 Diversidad, inclusión y trayectorias	36
1.9 Horizontalidad y relación docente-estudiante	41

1.10 La pregunta como estrategia andragógica.....	45
1.11 Perfil del docente universitario andragógico.....	49
CAPÍTULO II	54
2. PLANIFICACIÓN DOCENTE Y DISEÑO CURRICULAR UNIVERSITARIO	54
2.1 Planificar como decisión pedagógica.....	55
2.2 Diagnóstico del contexto y necesidades.....	58
2.3 Perfil de egreso, competencias y resultados.....	62
2.4 Diseño inverso y alineación constructiva.....	66
2.5 Selección y secuenciación de contenidos.....	70
2.6 Diseño del sílabo universitario.....	74
2.7 Planificación de unidades y sesiones	78
2.8 Flexibilidad, multimodalidad y contingencias	82
2.9 Recursos, espacios y ambientes de aprendizaje	86
2.10 Planificación colaborativa e institucional	90
2.11 Modelo integrado de planificación andragógica	94
CAPÍTULO III.....	99
3. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y TECNOLOGÍAS PARA EL APRENDIZAJE ADULTO ...	99
3.1 Metodologías activas y participación adulta	100

3.2 Aprendizaje basado en problemas.....	104
3.3 Aprendizaje basado en proyectos.....	108
3.4 Estudio de casos y simulación.....	112
3.5 Aprendizaje colaborativo	116
3.6 Aula invertida y aprendizaje híbrido.....	119
3.7 Aprendizaje experiencial y vinculación	123
3.8 Debate, diálogo y andragogía de la pregunta	127
3.9 Tecnologías educativas y entornos virtuales.....	130
3.10 Inteligencia artificial generativa en la docencia.....	134
3.11 Accesibilidad e inclusión digital	139
3.12 Criterios para seleccionar e implementar estrategias	143
CAPÍTULO IV	148
4. EVALUACIÓN, CALIDAD E INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.....	148
4.1 Evaluación desde el enfoque andragógico	149
4.2 Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa	152
4.3 Evaluación auténtica y desempeño profesional	156
4.4 Rúbricas y criterios de calidad	160
4.5 Portafolios, proyectos y evidencias de proceso.....	165

4.6 Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación	168
4.7 Retroalimentación que produce mejora	172
4.8 Evaluación digital, inteligencia artificial e integridad	176
4.9 Calidad académica y profesionalización docente	180
4.10 Indicadores y evidencias para la mejora	183
4.11 Innovación y gestión del cambio	188
4.12 Modelo de mejora continua de la docencia.....	192
Síntesis integradora del capítulo IV	196
Conclusiones generales	199
Recomendaciones para la práctica docente	202
Glosario	204
Anexos	209
Anexo A. Ficha de diagnóstico del grupo	210
Anexo B. Plantilla de resultado de aprendizaje	212
Anexo C. Matriz de alineación de una unidad	214
Anexo D. Plan de sesión andragógica.....	216
Anexo E. Matriz para seleccionar una estrategia	218
Anexo F. Plantilla de rúbrica analítica	220
Anexo G. Protocolo de retroalimentación.....	222

Anexo H. Declaración de uso responsable de inteligencia artificial	224
Anexo I. Panel de seguimiento de la asignatura	226
Anexo J. Registro de mejora continua	228
Anexo K. Lista de cotejo para revisar la planificación docente	230
Anexo L. Guía de entrevista diagnóstica al estudiante adulto	232
Anexo M. Matriz para integrar inteligencia artificial y evaluación auténtica	234
Anexo N. Registro de colaboración y aprendizaje entre docentes.....	236
Anexo O. Ficha de observación de una sesión andragógica	238
Referencias.....	241

Índice de tablas

Tabla 1. Continuo de orientación del aprendizaje	20
Tabla 2. Barreras y respuestas de planificación inclusiva	40
Tabla 3. Matriz de alineación constructiva	70
Tabla 4. Estructura de una sesión andragógica	82
Tabla 5. Selección de estrategias según la acción cognitiva	104
Tabla 6. Niveles de uso académico de inteligencia artificial	138
Tabla 7. Ejemplo de criterios para una rúbrica analítica	164
Tabla 8. Panel básico de indicadores de una asignatura	187
Tabla 9. Términos centrales.....	204

Prólogo

Enseñar en la universidad implica trabajar con personas que han acumulado experiencias, responsabilidades y formas propias de interpretar el mundo. Una parte del estudiantado combina sus estudios con empleo, cuidado familiar, emprendimientos o participación comunitaria; otra parte llega directamente desde la educación media, pero ya ejerce decisiones adultas sobre su proyecto profesional. Esa heterogeneidad vuelve insuficiente cualquier planificación que suponga un grupo uniforme. El docente necesita reconocer los saberes previos, las expectativas y los ritmos reales de quienes aprenden, sin convertir esa diversidad en una reducción de las exigencias académicas. La andragogía ofrece una perspectiva útil para sostener esa tarea porque vincula autonomía, participación, experiencia y aplicación práctica.

Este libro se ocupa de la relación entre dos campos que a menudo se estudian por separado. La planificación docente organiza propósitos, resultados, actividades, recursos y evidencias; la andragogía orienta esas decisiones hacia las características del aprendizaje adulto. Cuando ambas se articulan, la planificación deja de ser un requisito administrativo y se convierte en una hipótesis de trabajo que

puede revisarse a partir de la respuesta del grupo. El programa de una asignatura, la secuencia de una clase, una rúbrica o una plataforma virtual adquieren sentido cuando ayudan a comprender, practicar, dialogar y transferir lo aprendido a situaciones profesionales reconocibles.

Las investigaciones recientes incluidas en esta obra muestran un panorama en movimiento. La revisión sistemática de Álvarez et al. (2025) identifica la eficacia de estrategias que promueven participación, autonomía y conexión con problemas reales. Arellano (2026), en una experiencia de formación docente desarrollada en modalidad virtual con dieciséis participantes, destaca la horizontalidad, la interacción, la evaluación y el uso de tecnologías como categorías relevantes. Saunders et al. (2025) recuerdan que los estudiantes de posgrado suelen equilibrar estudios, trabajo y responsabilidades familiares, por lo que la flexibilidad y la transparencia del diseño instructivo no son concesiones, sino condiciones para una experiencia académica exigente y viable.

La obra también examina los cambios introducidos por la inteligencia artificial generativa. La discusión no se reduce a prohibir o permitir herramientas. Interesa establecer qué

tareas puede apoyar la tecnología, qué evidencias deben producir los estudiantes, cómo se protege la autoría y de qué manera el docente acompaña la verificación de información. Campos Medina (2025) relaciona la andragogía con la heutagogía y plantea la necesidad de integrar tecnología y ética. Rengifo (2025) propone que el docente universitario actúe como facilitador y mentor ético, especialmente cuando la evaluación debe valorar decisiones, argumentos y desempeños que no pueden reducirse a la entrega de un texto final.

Los capítulos combinan análisis conceptual, orientaciones prácticas, tablas de decisión, casos y plantillas. No se plantea una receta universal. Cada carrera, asignatura e institución posee condiciones propias, y una misma estrategia puede ser adecuada para un grupo e inconveniente para otro. El lector encontrará criterios para diagnosticar esas condiciones y diseñar respuestas razonables. La invitación central consiste en observar la planificación como una práctica reflexiva: formular propósitos claros, recoger evidencias, escuchar al estudiante adulto y ajustar lo necesario sin perder de vista el rigor académico ni la responsabilidad institucional.

Punto de partida para la lectura

Antes de avanzar, conviene describir la propia práctica docente sin idealizarla.

1. Seleccione una asignatura o módulo que haya impartido recientemente.
2. Identifique una decisión de planificación que funcionó y otra que produjo dificultades.
3. Anote qué sabía del grupo antes de comenzar y qué descubrió durante el curso.
4. Formule una pregunta que espera responder mediante la lectura del libro.

Producto esperado: Una nota diagnóstica de una página que pueda retomarse al finalizar el capítulo IV.

Resumen

Planificación docente y andragogía en la educación superior examina la enseñanza universitaria desde la perspectiva del aprendizaje adulto y su relación con el diseño curricular, las metodologías activas, la tecnología educativa, la evaluación y la calidad académica. El libro parte de una idea sencilla: planificar no significa distribuir temas en un calendario, sino anticipar decisiones que permitan al estudiante comprender la finalidad de lo que aprende, relacionarlo con su experiencia y demostrarlo mediante desempeños verificables. A lo largo de cuatro capítulos se analizan los principios de la andragogía, la autonomía y el aprendizaje autodirigido; se presentan procedimientos para diagnosticar necesidades, formular resultados de aprendizaje y asegurar alineación entre actividades y evaluación; se estudian estrategias como problemas, proyectos, casos, simulaciones, colaboración, aula invertida y aprendizaje experiencial; y se proponen criterios para integrar plataformas digitales e inteligencia artificial con responsabilidad. La última parte aborda la evaluación diagnóstica, formativa y auténtica, el uso de rúbricas, la retroalimentación, la integridad académica, los indicadores de calidad y la gestión

del cambio. La obra incluye casos, matrices y anexos que pueden adaptarse a asignaturas presenciales, híbridas o virtuales. Su propósito es apoyar a docentes, coordinadores y equipos académicos en la construcción de experiencias exigentes, flexibles y pertinentes para estudiantes universitarios adultos.

Palabras clave: andragogía; planificación docente; aprendizaje adulto; educación superior; evaluación; innovación educativa.

Introducción

La educación superior atraviesa un proceso de transformación que exige revisar las formas tradicionales de enseñar, planificar y evaluar. Las universidades reciben a estudiantes con trayectorias, edades, experiencias laborales, responsabilidades familiares y expectativas profesionales diversas. Esta realidad impide organizar el aprendizaje únicamente desde modelos centrados en la transmisión de contenidos. La docencia requiere propuestas flexibles, pertinentes y conectadas con los problemas del entorno. En ese escenario, la planificación docente y la andragogía constituyen campos estrechamente relacionados, porque permiten diseñar experiencias formativas que reconocen la autonomía, la experiencia previa y la capacidad de decisión de las personas adultas.

La andragogía aporta principios que ayudan a interpretar cómo aprenden los adultos y qué condiciones favorecen su participación. A diferencia de los enfoques que conciben al estudiante como receptor pasivo, reconoce que las personas llegan al aula con conocimientos, intereses y criterios construidos a lo largo de su vida. Esos elementos deben incorporarse al proceso de enseñanza como recursos

para construir nuevos aprendizajes. El estudiante adulto necesita comprender la utilidad de lo que aprende, relacionarlo con situaciones concretas y participar en las decisiones que afectan su formación académica y profesional. Las revisiones recientes coinciden en la conveniencia de metodologías activas, contextualizadas y vinculadas con la autonomía del aprendiz (Álvarez et al., 2025; Erazo et al., 2025).

La aplicación de la andragogía no depende solo del conocimiento de sus fundamentos. Requiere una planificación capaz de traducirlos en resultados de aprendizaje, contenidos, actividades, recursos y procedimientos de evaluación. Una planificación de calidad anticipa condiciones, establece relaciones coherentes entre lo que se pretende lograr y las evidencias que permitirán valorar ese logro. Por ello, planificar no consiste en llenar formatos administrativos ni distribuir contenidos dentro de un calendario. Implica tomar decisiones pedagógicas justificadas, atender las características del grupo y adaptar la enseñanza a las demandas del contexto universitario.

El docente universitario desempeña un papel decisivo. Su función no se limita al dominio disciplinar o a la

exposición de información especializada. También organiza ambientes de aprendizaje, orienta la participación, promueve el análisis, plantea problemas y ofrece retroalimentación. Desde el enfoque andragógico, actúa como mediador y acompañante sin renunciar a la responsabilidad académica. La horizontalidad no elimina las diferencias de rol; modifica la manera de ejercerlas. El profesor conserva la obligación de establecer estándares, cuidar la calidad de la evidencia y sostener condiciones equitativas, mientras abre espacios para que el estudiante asuma responsabilidad sobre su proceso formativo.

La innovación educativa adquiere sentido cuando responde a necesidades reales. No toda modificación metodológica es innovadora y el uso de una herramienta digital no garantiza mejores resultados. La innovación exige revisar prácticas, identificar dificultades y proponer alternativas que aporten valor. En la educación superior puede expresarse mediante proyectos, estudios de casos, simulaciones, trabajo colaborativo, aula invertida, aprendizaje basado en problemas y otras estrategias que vinculan el conocimiento con la práctica. Su selección debe responder al perfil del grupo, a los resultados esperados y a las condiciones institucionales disponibles.

Las tecnologías educativas han ampliado las posibilidades de planificación, comunicación y evaluación. Los entornos virtuales, recursos multimedia, plataformas y aplicaciones de inteligencia artificial pueden facilitar el acceso a contenidos, la personalización de actividades y el seguimiento del progreso. Su incorporación, sin embargo, requiere criterios pedagógicos y éticos. La tecnología debe estar al servicio del aprendizaje. El docente necesita valorar pertinencia, accesibilidad y utilidad, además de prevenir riesgos relacionados con protección de datos, desinformación, dependencia tecnológica y producción académica sin verificación. Campos Medina (2025) y Rengifo (2025) sitúan este debate en la relación entre autonomía, ética y redefinición del rol docente.

La evaluación constituye otro componente de la planificación. Evaluar no significa únicamente asignar una calificación al final de una unidad. Permite conocer el punto de partida, acompañar el progreso, identificar dificultades y tomar decisiones para mejorar la enseñanza. Desde una perspectiva andragógica, conviene incorporar procedimientos que demuestren la aplicación del conocimiento en situaciones auténticas. Los proyectos, portafolios, casos, presentaciones y prácticas profesionales ofrecen evidencias más amplias que

una prueba centrada en memorización. La retroalimentación, la autoevaluación y la coevaluación fortalecen la reflexión y ayudan al estudiante a reconocer avances y aspectos por mejorar.

La calidad académica depende de la coherencia entre planificación, metodología y evaluación. Una asignatura puede contar con contenidos actualizados y presentar limitaciones cuando las actividades no conducen a los resultados esperados o cuando los instrumentos miden aspectos diferentes de los trabajados. La mejora exige analizar evidencias, documentar decisiones y realizar ajustes. También supone atender la diversidad, promover participación y garantizar condiciones equitativas. La calidad no se reduce a un indicador externo; se concreta en la experiencia cotidiana del estudiante, en la claridad de los criterios y en la capacidad del programa para producir aprendizajes útiles y defendibles.

El libro ha sido concebido como obra de consulta y aplicación para docentes, investigadores, estudiantes de posgrado, directivos académicos y profesionales interesados en la enseñanza universitaria. El primer capítulo estudia los fundamentos de la andragogía y las características del aprendizaje adulto. El segundo desarrolla la planificación y el

diseño curricular. El tercero analiza estrategias didácticas y tecnologías aplicables a la formación de adultos. El cuarto aborda evaluación, calidad, innovación y mejora continua. Los anexos reúnen instrumentos editables que pueden adaptarse a diferentes campos disciplinares.

La propuesta parte de una convicción: una enseñanza pertinente requiere docentes capaces de leer el contexto, comprender a sus estudiantes y justificar sus decisiones. La planificación proporciona una ruta; la andragogía aporta criterios para ajustarla al aprendizaje adulto. Cuando ambas se integran, la docencia gana coherencia y capacidad de respuesta. El desafío no consiste solo en transmitir conocimientos, sino en desarrollar pensamiento crítico, autonomía, colaboración, creatividad y responsabilidad profesional.

CAPÍTULO I

1. FUNDAMENTOS DE LA ANDRAGOGÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Este capítulo estudia al estudiante universitario como persona adulta en situación de aprendizaje. Presenta los principios de autonomía, experiencia, relevancia, horizontalidad y aprendizaje autodirigido, y analiza cómo esos principios modifican el rol del docente, la comunicación y la participación en el aula.

Propósitos del capítulo

- Distinguir andragogía, pedagogía y heutagogía sin convertirlas en categorías rígidas.
- Relacionar experiencia, motivación, autonomía y diversidad con decisiones concretas de enseñanza.
- Examinar el perfil del docente universitario desde la mediación, la pregunta y la responsabilidad académica.

1.1 El estudiante adulto en la universidad

El estudiante adulto no es una categoría definida únicamente por la edad, sino por su trayectoria, responsabilidades, capacidad de decisión y relación con el conocimiento. En la práctica universitaria, este asunto se vuelve visible cuando el docente debe decidir qué conservar, qué adaptar y qué explicar de manera distinta para un grupo adulto. El criterio no puede ser la comodidad del formato, sino la relación entre propósito, experiencia y evidencia de aprendizaje. El estudiante adulto en la universidad exige observar al estudiante como participante con historia, expectativas y responsabilidades, aunque también con vacíos que requieren acompañamiento. La exigencia académica se mantiene, pero cambia la forma de construir las condiciones para alcanzarla.

El análisis puede organizarse alrededor de trayectorias académicas y laborales, responsabilidades familiares y sociales, expectativas profesionales, conocimientos previos y disponibilidad de tiempo. Estas dimensiones no operan de manera aislada. Una decisión sobre la secuencia de contenidos afecta la motivación; una evaluación mal ubicada puede

desviar el esfuerzo hacia la memorización; una actividad sin relación con el campo profesional puede percibirse como carga. Por esa razón, el enfoque andragógico obliga a explicar el sentido de las tareas y a ofrecer márgenes razonables de elección. La libertad no supone ausencia de estructura. Supone que los criterios sean comprensibles y que el estudiante pueda tomar decisiones informadas dentro de límites académicos explícitos.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. La propuesta para estudiantes de posgrado destaca relevancia, flexibilidad, reconocimiento de la experiencia y diseño inverso como bases de una enseñanza dirigida a adultos (Saunders et al. (2025). La tesis con docentes y estudiantes de educación superior identifica el valor de metodologías activas, experiencia previa y autonomía, junto con limitaciones en evaluación y retroalimentación (Villegas (2026). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar,

analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. En un curso nocturno coinciden una profesional con diez años de experiencia, un joven que trabaja por primera vez y una madre que retoma sus estudios después de una pausa. La misma consigna produce respuestas y necesidades de apoyo diferentes. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son suponer homogeneidad, confundir experiencia con dominio conceptual y ignorar las restricciones de tiempo. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del

adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda aplicar un diagnóstico inicial, recoger expectativas de uso profesional, ofrecer rutas de apoyo diferenciadas, explicar la carga de trabajo y revisar la participación durante el curso. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

1.2 Evolución y alcance de la andragogía

Hablar de evolución y alcance de la andragogía supone revisar una idea frecuente: que el conocimiento disciplinar basta para organizar la enseñanza. La andragogía se ha consolidado como un marco para pensar la educación de adultos, aunque su valor depende de interpretarla como orientación flexible y no como oposición absoluta a la pedagogía. El dominio del tema es indispensable, pero no resuelve por sí solo la secuencia, la mediación ni la forma de demostrar el aprendizaje. En grupos adultos, la falta de sentido práctico suele producir participación superficial, incluso cuando los estudiantes cumplen con las entregas. Una planificación atenta conecta el contenido con decisiones profesionales, problemas del entorno y experiencias que el grupo puede analizar. Esa conexión no trivializa la teoría; le proporciona una pregunta y un campo de aplicación.

En este apartado interesan especialmente educación permanente, aprendizaje situado, participación del adulto, formación profesional y continuidad entre etapas educativas. El docente puede leer estas dimensiones como preguntas de diseño. ¿Qué experiencia del grupo es pertinente y cuál podría inducir a una generalización incorrecta? ¿Qué parte del

trabajo requiere guía directa y cuál admite exploración autónoma? ¿Cómo se ofrecerá apoyo sin convertirlo en dependencia? Las respuestas no deben quedar implícitas. Al comunicarlas, el profesor reduce incertidumbre y permite que el estudiante administre mejor su tiempo. La claridad de la ruta también facilita ajustes, porque hace posible identificar dónde se produjo una dificultad y qué decisión conviene modificar.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. Su revisión sistemática reúne evidencia sobre estrategias andragógicas que favorecen participación, autonomía, aprendizaje colaborativo y aplicación profesional en educación superior (Álvarez et al. (2025). El ensayo advierte que la universidad puede mantener prácticas que niegan autonomía y participación cuando trata al adulto como receptor dependiente (Hernández (2025). La revisión sistemática relaciona la andragogía con la superación profesional docente y con la necesidad de estrategias ajustadas a la experiencia del adulto (Erazo et al. (2025). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje

autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Un programa de actualización profesional conserva clases magistrales extensas porque siempre se ha impartido así. La revisión andragógica no elimina la exposición, pero exige justificarla y combinarla con análisis de problemas del trabajo. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son presentar la andragogía como moda, reducirla a técnicas participativas y aplicar supuestos sin diagnóstico. Estos problemas suelen aparecer

cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda revisar la historia del programa, distinguir principios de técnicas, conectar teoría con contexto, analizar evidencias de aprendizaje y documentar ajustes. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

1.3 Pedagogía, andragogía y heutagogía

Pedagogía, andragogía y heutagogía no debe entenderse como una fórmula que se aplica del mismo modo en todas las carreras. Pedagogía, andragogía y heutagogía describen énfasis distintos en la orientación, la autonomía y la autodeterminación, pero pueden coexistir dentro de una misma experiencia formativa. Una asignatura clínica, un taller de diseño, un seminario jurídico y un curso de estadística trabajan con evidencias distintas. El principio común consiste en hacer visible la relación entre lo que se espera que el estudiante comprenda, las acciones mediante las cuales practicará y los criterios con los que se valorará su desempeño. Cuando esa relación es débil, el estudiante adulto suele concentrarse en descifrar el formato de aprobación y deja en segundo plano la comprensión.

La discusión incluye grado de dirección docente, capacidad de elección, autorregulación, construcción de metas y uso de recursos abiertos. Conviene tratarlas como decisiones encadenadas. Por ejemplo, reconocer la experiencia previa exige diagnosticarla; diagnosticarla conduce a ajustar apoyos; ajustar apoyos modifica las actividades; y esas actividades necesitan evidencias compatibles con los resultados. El valor

de la andragogía está en esa cadena, no en una lista de técnicas atractivas. Una actividad participativa puede ser poco formativa si carece de propósito, y una exposición puede resultar pertinente cuando organiza conceptos que luego serán aplicados. La calidad depende de la función que cada recurso cumple dentro del conjunto.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. El análisis sobre inteligencia artificial y andragogía propone avanzar hacia aprendizajes autodeterminados sin separar innovación tecnológica, ética y responsabilidad humana (Campos Medina (2025)). El estudio sobre docentes como agentes de aprendizaje autodirigido subraya la formación continua, la reflexión y el compromiso personal como condiciones para promover autonomía en el alumnado (Botha et al. (2026)). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir

decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. En una asignatura inicial el profesor modela un procedimiento paso a paso; después permite que los equipos elijan un caso y, en el proyecto final, negocien parte del producto y de la ruta de investigación. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son usar etiquetas para descalificar métodos, delegar decisiones antes de tiempo y confundir autodeterminación con ausencia de seguimiento. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona

universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda graduar la autonomía, definir decisiones negociables, mantener criterios comunes, acompañar la metacognición y evaluar la preparación del grupo. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

Tabla 1. Continuo de orientación del aprendizaje

Enfoque	Decisiones del docente	Decisiones del estudiante	Uso adecuado
Pedagógico con alta guía	Define secuencia, recursos y práctica inicial.	Sigue una ruta y aprende procedimientos básicos.	Cuando faltan prerrequisitos o el riesgo del error es alto.
Andragógico	Explica propósitos, propone problemas y negocia aspectos secundarios.	Aporta experiencia, elige rutas y asume responsabilidad.	En formación universitaria y profesional con resultados comunes.
Heutagógico	Ofrece marco, recursos y acompañamiento para metas abiertas.	Define parte de los objetivos, recursos y evidencias.	En proyectos avanzados con alta capacidad de autorregulación.

1.4 Principios del aprendizaje adulto

En la educación superior, principios del aprendizaje adulto suele presentarse como un asunto técnico, aunque en realidad expresa una postura sobre quién aprende y quién

decide. Los principios andragógicos orientan la planificación cuando se traducen en decisiones sobre utilidad, participación, experiencia, resolución de problemas y responsabilidad del estudiante. Cada vez que el docente fija una fecha, selecciona una lectura, propone un problema o define una rúbrica, distribuye responsabilidades y posibilidades de participación. Un enfoque andragógico revisa esas decisiones para evitar dos extremos: el control excesivo, que reduce autonomía, y la improvisación, que deja al estudiante sin orientación. La alternativa es una estructura negociable en aspectos secundarios y firme en los resultados, la ética y la calidad de la evidencia.

Para comprender el tema se consideran necesidad de saber, autoconcepto, experiencia previa, disposición para aprender, orientación a problemas y motivación interna. Estas dimensiones ayudan a distinguir flexibilidad de permisividad. La flexibilidad modifica caminos, tiempos o formatos cuando existen razones pedagógicas; la permisividad elimina criterios o acepta evidencias insuficientes. El estudiante adulto agradece opciones reales, pero también necesita saber qué estándar debe alcanzar. Por eso, la comunicación de expectativas forma parte de la planificación. Una consigna precisa, un ejemplo comentado y una rúbrica discutida a

tiempo pueden prevenir más dificultades que una explicación correctiva al final del periodo.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. Su revisión sistemática reúne evidencia sobre estrategias andragógicas que favorecen participación, autonomía, aprendizaje colaborativo y aplicación profesional en educación superior (Álvarez et al. (2025). La experiencia de formación docente en línea con dieciséis participantes destacó horizontalidad, participación, evaluación y uso de tecnología como categorías del aprendizaje andragógico (Arellano (2026). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Antes de iniciar una unidad de estadística, el docente presenta un conjunto de

decisiones profesionales que requieren interpretar datos. Cada concepto se introduce en relación con una de esas decisiones y no como definición aislada. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son enumerar principios sin aplicarlos, forzar ejemplos irrelevantes y considerar toda motivación como intrínseca. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las

dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda explicar la utilidad, activar conocimientos previos, plantear problemas auténticos, ofrecer opciones limitadas y vincular evaluación y desempeño. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

Actividad 1. Traducir principios en decisiones

Seleccione una unidad y examine cómo se expresan los principios del aprendizaje adulto.

1. Escriba el resultado principal de la unidad.
2. Indique cómo se comunica su utilidad.
3. Identifique dónde se recupera experiencia previa.
4. Proponga una decisión que aumente autonomía sin perder criterios.

Producto esperado: Una tabla de cuatro columnas con principio, evidencia actual, dificultad y ajuste.

1.5 Experiencia previa y construcción del conocimiento

La experiencia del adulto es un recurso de aprendizaje cuando se somete a contraste, conceptualización y revisión, no cuando se acepta sin análisis. Esta afirmación adquiere especial importancia en programas donde conviven estudiantes con experiencia laboral amplia y otros que apenas comienzan su trayectoria profesional. Experiencia previa y construcción del conocimiento permite diseñar puentes entre ambos perfiles. La experiencia se usa como material para analizar, no como argumento de autoridad; la teoría se emplea para interpretar la práctica, no como información distante. La relación es recíproca: los conceptos ayudan a revisar hábitos y las situaciones reales permiten comprobar los límites de una explicación. Una clase que logra ese movimiento evita tanto el academicismo cerrado como la simple narración de anécdotas.

Los elementos principales son relatos profesionales, saberes tácitos, errores consolidados, transferencia entre contextos y reflexión sobre la práctica. Su integración requiere tiempo de aula para comparar perspectivas, justificar decisiones y revisar errores. El aprendizaje adulto no ocurre

solo porque la actividad sea práctica. También necesita conceptualización, lenguaje preciso y oportunidades para volver sobre una primera respuesta. Una tarea bien diseñada incluye momentos de anticipación, ejecución, contraste y mejora. Así, la experiencia deja de ser un dato previo y se convierte en objeto de reflexión. El docente acompaña ese tránsito mediante preguntas, ejemplos y criterios que permitan al estudiante reconocer por qué una solución es adecuada en un contexto y no en otro.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. La tesis con docentes y estudiantes de educación superior identifica el valor de metodologías activas, experiencia previa y autonomía, junto con limitaciones en evaluación y retroalimentación (Villegas (2026). El ensayo advierte que la universidad puede mantener prácticas que niegan autonomía y participación cuando trata al adulto como receptor dependiente (Hernández (2025). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir

oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Un grupo de administradores analiza un caso de conflicto laboral. Las primeras respuestas se apoyan en costumbres de sus empresas; luego contrastan esas decisiones con marcos normativos y elaboran una solución revisada. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son romantizar la experiencia, reproducir prejuicios del oficio y permitir que unas voces dominen el grupo. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También

pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda usar incidentes críticos, comparar experiencias, introducir evidencia externa, pedir justificación conceptual y cerrar con una síntesis revisable. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

1.6 Motivación, relevancia y permanencia

El estudio de motivación, relevancia y permanencia comienza por reconocer que la universidad enseña a personas que toman decisiones sobre su tiempo, su inversión y su futuro profesional. La motivación adulta se sostiene cuando el estudiante comprende el propósito, percibe una ruta viable y recibe evidencia de progreso. Esa condición modifica la forma de presentar el propósito de una actividad y de acompañar el esfuerzo. Los adultos pueden mostrar alta motivación y, al mismo tiempo, enfrentar limitaciones de horario, conectividad o confianza académica. La respuesta no consiste en bajar el nivel, sino en organizar rutas comprensibles, apoyos oportunos y evidencias que permitan avanzar desde el punto real de partida.

Se examinan metas profesionales, valor de la tarea, confianza académica, carga de trabajo y retroalimentación temprana. Cada dimensión aporta información distinta. La motivación explica por qué el estudiante inicia una tarea; la autorregulación ayuda a sostenerla; la retroalimentación permite corregir el rumbo; y la relevancia facilita transferir el aprendizaje. Si uno de estos componentes falla, el desempeño puede deteriorarse aunque exista interés. De ahí la

importancia de observar no solo el producto final, sino el proceso que lo hizo posible. La planificación andragógica incluye momentos para pedir ayuda, verificar comprensión y revisar decisiones antes de que el error se vuelva irreversible.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. La propuesta para estudiantes de posgrado destaca relevancia, flexibilidad, reconocimiento de la experiencia y diseño inverso como bases de una enseñanza dirigida a adultos (Saunders et al. (2025). El estudio de percepciones estudiantiles en formación docente analiza la manera en que las estrategias de enseñanza son vividas por futuros profesionales de la educación (Morales (2026). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. En un curso virtual varios estudiantes dejan las actividades para el final. El docente reorganiza la unidad en entregas breves, muestra cómo cada producto alimenta el proyecto final y comenta una primera evidencia antes de la evaluación principal. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son sobrecarga invisible, actividades sin propósito y retroalimentación tardía. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar

señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda mostrar la ruta de aprendizaje, estimar tiempos reales, dividir tareas complejas, ofrecer ejemplos de calidad y detectar abandono temprano. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

1.7 Autonomía y aprendizaje autodirigido

La autonomía no es un rasgo fijo del estudiante, sino una capacidad que puede desarrollarse mediante metas, estrategias, seguimiento y reflexión. En la práctica universitaria, este asunto se vuelve visible cuando el docente debe decidir qué conservar, qué adaptar y qué explicar de

manera distinta para un grupo adulto. El criterio no puede ser la comodidad del formato, sino la relación entre propósito, experiencia y evidencia de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje autodirigido exige observar al estudiante como participante con historia, expectativas y responsabilidades, aunque también con vacíos que requieren acompañamiento. La exigencia académica se mantiene, pero cambia la forma de construir las condiciones para alcanzarla.

El análisis puede organizarse alrededor de formulación de metas, gestión del tiempo, selección de recursos, monitoreo del avance y solicitud de ayuda. Estas dimensiones no operan de manera aislada. Una decisión sobre la secuencia de contenidos afecta la motivación; una evaluación mal ubicada puede desviar el esfuerzo hacia la memorización; una actividad sin relación con el campo profesional puede percibirse como carga. Por esa razón, el enfoque andragógico obliga a explicar el sentido de las tareas y a ofrecer márgenes razonables de elección. La libertad no supone ausencia de estructura. Supone que los criterios sean comprensibles y que el estudiante pueda tomar decisiones informadas dentro de límites académicos explícitos.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. El estudio sobre docentes como agentes de aprendizaje autodirigido subraya la formación continua, la reflexión y el compromiso personal como condiciones para promover autonomía en el alumnado (Botha et al. (2026). La propuesta para estudiantes de posgrado destaca relevancia, flexibilidad, reconocimiento de la experiencia y diseño inverso como bases de una enseñanza dirigida a adultos (Saunders et al. (2025). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. En un seminario de investigación, cada estudiante define una pregunta propia, pero trabaja con hitos comunes: delimitación, búsqueda, matriz de lectura, borrador y revisión entre pares. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede

resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son abandonar al estudiante, ofrecer demasiadas opciones y evaluar solo el producto final. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda enseñar a planificar, usar hitos visibles, incorporar autoevaluación, crear canales de consulta y revisar estrategias

de estudio. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

1.8 Diversidad, inclusión y trayectorias

Hablar de diversidad, inclusión y trayectorias supone revisar una idea frecuente: que el conocimiento disciplinar basta para organizar la enseñanza. Una planificación andragógica reconoce diferencias de experiencia, lengua, discapacidad, conectividad y capital académico sin convertirlas en etiquetas permanentes. El dominio del tema es indispensable, pero no resuelve por sí solo la secuencia, la mediación ni la forma de demostrar el aprendizaje. En grupos adultos, la falta de sentido práctico suele producir participación superficial, incluso cuando los estudiantes cumplen con las entregas. Una planificación atenta conecta el

contenido con decisiones profesionales, problemas del entorno y experiencias que el grupo puede analizar. Esa conexión no trivializa la teoría; le proporciona una pregunta y un campo de aplicación.

En este apartado interesan especialmente accesibilidad, participación equitativa, apoyos razonables, diversidad cultural y seguridad psicológica. El docente puede leer estas dimensiones como preguntas de diseño. ¿Qué experiencia del grupo es pertinente y cuál podría inducir a una generalización incorrecta? ¿Qué parte del trabajo requiere guía directa y cuál admite exploración autónoma? ¿Cómo se ofrecerá apoyo sin convertirlo en dependencia? Las respuestas no deben quedar implícitas. Al comunicarlas, el profesor reduce incertidumbre y permite que el estudiante administre mejor su tiempo. La claridad de la ruta también facilita ajustes, porque hace posible identificar dónde se produjo una dificultad y qué decisión conviene modificar.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. El estudio sobre preparación docente para estudiantes con planes individualizados destaca que la inclusión depende de capacidades concretas y apoyo institucional (Gibson (2026). El análisis de escuelas inclusivas muestra que la disposición

para adaptar la enseñanza requiere recursos, competencias y coordinación (Oktaviane et al. (2026). La revisión desde un modelo de empoderamiento social recuerda que la inclusión debe considerar necesidades psicosociales y barreras del entorno (Adeniyi y Adeniyi (2026). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Una actividad de debate exige intervención oral inmediata y deja en desventaja a estudiantes con dificultades de procesamiento o con menor dominio del idioma. El docente incorpora preparación escrita, turnos y opciones de respuesta equivalentes. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El

docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son confundir igualdad con uniformidad, exponer información personal y crear adaptaciones que reducen el objetivo. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda diseñar opciones accesibles, consultar necesidades, proteger la privacidad, mantener resultados comunes y evaluar barreras del entorno. Estas acciones deben quedar reflejadas en el

sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

Tabla 2. Barreras y respuestas de planificación inclusiva

Barrera observada	Efecto posible	Respuesta de diseño
Conectividad inestable	Interrupción de acceso y entrega tardía.	Material descargable, plazos razonables y alternativa de bajo consumo.
Diferencias experiencia académica	en Desigualdad en lectura, escritura o búsqueda.	Diagnóstico, ejemplos comentados y apoyos escalonados.

Barrera observada	Efecto posible	Respuesta de diseño
Dificultad sensorial o de procesamiento	Acceso parcial a recursos o participación.	Formatos accesibles, preparación anticipada y opciones equivalentes.
Responsabilidades laborales o familiares	Menor disponibilidad sincrónica.	Combinación de actividades síncronas y asíncronas con criterios comunes.

1.9 Horizontalidad y relación docente-estudiante

Horizontalidad y relación docente-estudiante no debe entenderse como una fórmula que se aplica del mismo modo en todas las carreras. La horizontalidad reconoce al adulto como interlocutor y coconstructor, aunque el docente conserve responsabilidades sobre criterios, ética y conducción académica. Una asignatura clínica, un taller de diseño, un seminario jurídico y un curso de estadística trabajan con evidencias distintas. El principio común consiste en hacer visible la relación entre lo que se espera que el estudiante comprenda, las acciones mediante las cuales practicará y los

criterios con los que se valorará su desempeño. Cuando esa relación es débil, el estudiante adulto suele concentrarse en descifrar el formato de aprobación y deja en segundo plano la comprensión.

La discusión incluye respeto mutuo, negociación limitada, autoridad académica, comunicación de expectativas y participación responsable. Conviene tratarlas como decisiones encadenadas. Por ejemplo, reconocer la experiencia previa exige diagnosticarla; diagnosticarla conduce a ajustar apoyos; ajustar apoyos modifica las actividades; y esas actividades necesitan evidencias compatibles con los resultados. El valor de la andragogía está en esa cadena, no en una lista de técnicas atractivas. Una actividad participativa puede ser poco formativa si carece de propósito, y una exposición puede resultar pertinente cuando organiza conceptos que luego serán aplicados. La calidad depende de la función que cada recurso cumple dentro del conjunto.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. La experiencia de formación docente en línea con dieciséis participantes destacó horizontalidad, participación, evaluación y uso de tecnología como categorías del

aprendizaje andragógico (Arellano (2026). El ensayo advierte que la universidad puede mantener prácticas que niegan autonomía y participación cuando trata al adulto como receptor dependiente (Hernández (2025). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Al comenzar el semestre, el profesor presenta resultados y criterios no negociables, pero consulta ejemplos, modalidades de participación y distribución de algunos plazos dentro de la unidad. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta

manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son confundir horizontalidad con ausencia de liderazgo, negociar estándares esenciales y favorecer a quienes hablan más. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda distinguir roles, establecer acuerdos de trabajo, habilitar canales diversos, explicar decisiones y resolver conflictos con criterios. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de

apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

1.10 La pregunta como estrategia andragógica

En la educación superior, la pregunta como estrategia andragógica suele presentarse como un asunto técnico, aunque en realidad expresa una postura sobre quién aprende y quién decide. Las preguntas de calidad desplazan la atención desde la repetición hacia la interpretación, la argumentación y la toma de decisiones. Cada vez que el docente fija una fecha, selecciona una lectura, propone un problema o define una rúbrica, distribuye responsabilidades y posibilidades de participación. Un enfoque andragógico revisa esas decisiones para evitar dos extremos: el control excesivo, que reduce autonomía, y la improvisación, que deja al estudiante sin orientación. La alternativa es una estructura negociable en aspectos secundarios y firme en los resultados, la ética y la calidad de la evidencia.

Para comprender el tema se consideran niveles cognitivos, preguntas problematizadoras, tiempo de espera, diálogo académico y retroalimentación mediante preguntas. Estas dimensiones ayudan a distinguir flexibilidad de permisividad. La flexibilidad modifica caminos, tiempos o formatos cuando existen razones pedagógicas; la permisividad elimina criterios o acepta evidencias insuficientes. El estudiante adulto agradece opciones reales, pero también necesita saber qué estándar debe alcanzar. Por eso, la comunicación de expectativas forma parte de la planificación. Una consigna precisa, un ejemplo comentado y una rúbrica discutida a tiempo pueden prevenir más dificultades que una explicación correctiva al final del periodo.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. El trabajo sobre la andragogía de la pregunta relaciona el cuestionamiento con pensamiento crítico, diálogo académico y autonomía del estudiante universitario (Rodríguez et al. (2026). El vínculo entre andragogía y creatividad se plantea desde la actitud investigativa, el desarrollo de ideas y su divulgación responsable (García (2026). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios.

También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. En lugar de pedir una definición de liderazgo, el docente presenta una decisión ambigua, solicita identificar información faltante y pide justificar qué principio orientaría la respuesta. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son preguntas demasiado amplias, interrogatorio que genera temor y aceptar opiniones

sin evidencia. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda preparar secuencias de preguntas, dar tiempo para pensar, pedir fundamentos, recoger respuestas parciales y cerrar con conceptualización. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la

planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

1.11 Perfil del docente universitario andragógico

El docente andragógico combina dominio disciplinar, diseño de experiencias, comunicación, juicio ético y capacidad para aprender de su propia práctica. Esta afirmación adquiere especial importancia en programas donde conviven estudiantes con experiencia laboral amplia y otros que apenas comienzan su trayectoria profesional. Perfil del docente universitario andragógico permite diseñar puentes entre ambos perfiles. La experiencia se usa como material para analizar, no como argumento de autoridad; la teoría se emplea para interpretar la práctica, no como información distante. La relación es recíproca: los conceptos ayudan a revisar hábitos y las situaciones reales permiten comprobar los límites de una explicación. Una clase que logra ese movimiento evita tanto el academicismo cerrado como la simple narración de anécdotas.

Los elementos principales son mediación, empatía profesional, retroalimentación, competencia digital, reflexión docente y colaboración. Su integración requiere tiempo de aula para comparar perspectivas, justificar decisiones y

revisar errores. El aprendizaje adulto no ocurre solo porque la actividad sea práctica. También necesita conceptualización, lenguaje preciso y oportunidades para volver sobre una primera respuesta. Una tarea bien diseñada incluye momentos de anticipación, ejecución, contraste y mejora. Así, la experiencia deja de ser un dato previo y se convierte en objeto de reflexión. El docente acompaña ese tránsito mediante preguntas, ejemplos y criterios que permitan al estudiante reconocer por qué una solución es adecuada en un contexto y no en otro.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. El perfil del docente universitario se examina desde competencias de mediación, comunicación y acompañamiento propias de una praxis andragógica (Velazco y Bravo (2026). El estudio sobre docentes como agentes de aprendizaje autodirigido subraya la formación continua, la reflexión y el compromiso personal como condiciones para promover autonomía en el alumnado (Botha et al. (2026). La investigación cualitativa relaciona colaboración entre docentes con bienestar, apoyo profesional y capacidad para sostener la práctica (Ness Wroge (2026). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios.

También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Un profesor experto en su disciplina detecta que sus estudiantes comprenden las lecturas, pero no pueden aplicarlas. En lugar de atribuir el problema a falta de esfuerzo, revisa las actividades y solicita observación de un colega. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son centrar la identidad en la exposición, resistirse a la retroalimentación y usar tecnología

sin propósito. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda mantener formación continua, analizar evidencias, trabajar con colegas, pedir opinión al grupo y registrar cambios de diseño. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

Actividad 2. Perfil docente basado en evidencia

Realice una autoevaluación breve de su práctica como facilitador del aprendizaje adulto.

1. Seleccione dos fortalezas y dos áreas por mejorar.
2. Asocie cada juicio con una evidencia concreta.
3. Solicite retroalimentación a un colega o estudiante.
4. Defina una acción de mejora para el próximo mes.

Producto esperado: Un compromiso profesional verificable con fecha y evidencia de seguimiento.

CAPÍTULO II

2. PLANIFICACIÓN DOCENTE Y DISEÑO CURRICULAR UNIVERSITARIO

El segundo capítulo traduce los principios andragógicos en decisiones de planificación. Desde el diagnóstico hasta el diseño de sesiones, se analiza cómo asegurar coherencia entre resultados, actividades, recursos y evaluación, sin convertir el currículo en una estructura rígida.

Propósitos del capítulo

- Aplicar un diagnóstico de contexto y de necesidades del estudiante adulto.
- Formular resultados de aprendizaje observables y alinearlos con actividades y evidencias.
- Diseñar sílabos y sesiones flexibles, viables y transparentes.

2.1 Planificar como decisión pedagógica

El estudio de planificar como decisión pedagógica comienza por reconocer que la universidad enseña a personas que toman decisiones sobre su tiempo, su inversión y su futuro profesional. Planificar significa anticipar relaciones entre propósito, estudiantes, contenido, tiempo y evidencia, no completar un documento para archivo. Esa condición modifica la forma de presentar el propósito de una actividad y de acompañar el esfuerzo. Los adultos pueden mostrar alta motivación y, al mismo tiempo, enfrentar limitaciones de horario, conectividad o confianza académica. La respuesta no consiste en bajar el nivel, sino en organizar rutas comprensibles, apoyos oportunos y evidencias que permitan avanzar desde el punto real de partida.

Se examinan intencionalidad, coherencia, viabilidad, comunicación y revisión. Cada dimensión aporta información distinta. La motivación explica por qué el estudiante inicia una tarea; la autorregulación ayuda a sostenerla; la retroalimentación permite corregir el rumbo; y la relevancia facilita transferir el aprendizaje. Si uno de estos componentes falla, el desempeño puede deteriorarse aunque exista interés. De ahí la importancia de observar no solo el producto final,

sino el proceso que lo hizo posible. La planificación andragógica incluye momentos para pedir ayuda, verificar comprensión y revisar decisiones antes de que el error se vuelva irreversible.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. La propuesta para estudiantes de posgrado destaca relevancia, flexibilidad, reconocimiento de la experiencia y diseño inverso como bases de una enseñanza dirigida a adultos (Saunders et al. (2025). La experiencia de centros de formación industrial muestra la utilidad de la planificación estratégica para preparar docentes de ingeniería (Zaslavskaya et al. (2026). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Una asignatura posee un sílabo detallado, pero las evaluaciones se deciden semana a semana. Los estudiantes no saben qué evidencia tendrá mayor peso y orientan su esfuerzo hacia tareas menores. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son separar el formato de la práctica, sobrecargar el programa y no revisar lo planificado. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión,

documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda definir decisiones clave, usar el formato como mapa, comunicar prioridades, prever contingencias y evaluar la ejecución. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

2.2 Diagnóstico del contexto y necesidades

El diagnóstico inicial permite conocer el punto de partida y evitar que la planificación se apoye en supuestos sobre conocimientos, recursos o disponibilidad. En la práctica universitaria, este asunto se vuelve visible cuando el docente debe decidir qué conservar, qué adaptar y qué explicar de manera distinta para un grupo adulto. El criterio no puede ser la comodidad del formato, sino la relación entre propósito,

experiencia y evidencia de aprendizaje. Diagnóstico del contexto y necesidades exige observar al estudiante como participante con historia, expectativas y responsabilidades, aunque también con vacíos que requieren acompañamiento. La exigencia académica se mantiene, pero cambia la forma de construir las condiciones para alcanzarla.

El análisis puede organizarse alrededor de perfil del grupo, prerrequisitos, experiencia profesional, condiciones tecnológicas y expectativas. Estas dimensiones no operan de manera aislada. Una decisión sobre la secuencia de contenidos afecta la motivación; una evaluación mal ubicada puede desviar el esfuerzo hacia la memorización; una actividad sin relación con el campo profesional puede percibirse como carga. Por esa razón, el enfoque andragógico obliga a explicar el sentido de las tareas y a ofrecer márgenes razonables de elección. La libertad no supone ausencia de estructura. Supone que los criterios sean comprensibles y que el estudiante pueda tomar decisiones informadas dentro de límites académicos explícitos.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. El estudio de caso sobre planificación de infraestructura educativa articula necesidades, plan de trabajo y presupuesto

institucional (Hasan (2026). La revisión desde un modelo de empoderamiento social recuerda que la inclusión debe considerar necesidades psicosociales y barreras del entorno (Adeniyi y Adeniyi (2026). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Antes de un curso híbrido se descubre que un tercio del grupo solo dispone de conexión móvil. El docente rediseña los materiales y reserva las actividades de mayor consumo de datos para espacios con apoyo institucional. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no

solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son diagnósticos demasiado extensos, recoger datos que no se usan y confundir opinión con evidencia. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda formular preguntas breves, combinar autoinforme y tarea inicial, analizar barreras, devolver hallazgos al grupo y ajustar la ruta. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de

apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

2.3 Perfil de egreso, competencias y resultados

Hablar de perfil de egreso, competencias y resultados supone revisar una idea frecuente: que el conocimiento disciplinar basta para organizar la enseñanza. Los resultados de aprendizaje convierten las intenciones generales en desempeños que pueden enseñarse, practicarse y evaluarse. El dominio del tema es indispensable, pero no resuelve por sí solo la secuencia, la mediación ni la forma de demostrar el aprendizaje. En grupos adultos, la falta de sentido práctico suele producir participación superficial, incluso cuando los estudiantes cumplen con las entregas. Una planificación atenta conecta el contenido con decisiones profesionales, problemas del entorno y experiencias que el grupo puede analizar. Esa conexión no trivializa la teoría; le proporciona una pregunta y un campo de aplicación.

En este apartado interesan especialmente verbo observable, contenido, condición, nivel de calidad y contexto profesional. El docente puede leer estas dimensiones como preguntas de diseño. ¿Qué experiencia del grupo es pertinente y cuál podría inducir a una generalización incorrecta? ¿Qué parte del trabajo requiere guía directa y cuál admite exploración autónoma? ¿Cómo se ofrecerá apoyo sin convertirlo en dependencia? Las respuestas no deben quedar implícitas. Al comunicarlas, el profesor reduce incertidumbre y permite que el estudiante administre mejor su tiempo. La claridad de la ruta también facilita ajustes, porque hace posible identificar dónde se produjo una dificultad y qué decisión conviene modificar.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. La propuesta para estudiantes de posgrado destaca relevancia, flexibilidad, reconocimiento de la experiencia y diseño inverso como bases de una enseñanza dirigida a adultos (Saunders et al. (2025). La propuesta pedagógica sobre rendición de cuentas organiza conocimientos administrativos para servidores vinculados con enseñanza, investigación y extensión (Martins (2026). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la

formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Un resultado declara “comprender la gestión de proyectos”. El equipo lo reformula para que el estudiante elabore y defienda un plan viable, con alcance, recursos, riesgos y criterios de seguimiento. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son usar verbos ambiguos, incluir demasiados resultados y desconectar el resultado del

perfil. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda seleccionar desempeños centrales, definir condiciones, explicitar calidad, revisar progresión y validar con el perfil de egreso. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

Actividad 3. Reformulación de resultados

Revise tres resultados de aprendizaje de una asignatura.

1. Subraye verbos ambiguos.
2. Defina el desempeño observable.
3. Añada condición y criterio de calidad.
4. Compruebe su relación con el perfil de egreso.

Producto esperado: Tres resultados reformulados y una explicación de los cambios.

2.4 Diseño inverso y alineación constructiva

Diseño inverso y alineación constructiva no debe entenderse como una fórmula que se aplica del mismo modo en todas las carreras. El diseño inverso inicia con la evidencia de aprendizaje esperada y organiza actividades y contenidos a partir de ella. Una asignatura clínica, un taller de diseño, un seminario jurídico y un curso de estadística trabajan con evidencias distintas. El principio común consiste en hacer visible la relación entre lo que se espera que el estudiante comprenda, las acciones mediante las cuales practicará y los criterios con los que se valorará su desempeño. Cuando esa relación es débil, el estudiante adulto suele concentrarse en descifrar el formato de aprobación y deja en segundo plano la comprensión.

La discusión incluye resultado final, evidencia auténtica, criterios, práctica gradual y retroalimentación. Conviene tratarlas como decisiones encadenadas. Por ejemplo, reconocer la experiencia previa exige diagnosticarla; diagnosticarla conduce a ajustar apoyos; ajustar apoyos modifica las actividades; y esas actividades necesitan evidencias compatibles con los resultados. El valor de la andragogía está en esa cadena, no en una lista de técnicas atractivas. Una actividad participativa puede ser poco formativa si carece de propósito, y una exposición puede resultar pertinente cuando organiza conceptos que luego serán aplicados. La calidad depende de la función que cada recurso cumple dentro del conjunto.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. La propuesta para estudiantes de posgrado destaca relevancia, flexibilidad, reconocimiento de la experiencia y diseño inverso como bases de una enseñanza dirigida a adultos (Saunders et al. (2025). El protocolo de intervención escolar ilustra la importancia de definir población, componentes, implementación, resultados y seguimiento antes de ejecutar un programa (Stjernqvist et al. (2026). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios.

También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. El producto final de una asignatura es una propuesta de intervención. El docente diseña primero la rúbrica, luego identifica los conocimientos necesarios y finalmente organiza entregas parciales que permitan construir el proyecto. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son enseñar contenidos sin ruta, evaluar capacidades no practicadas y cambiar criterios al final. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda definir evidencia antes de actividades, crear hitos, alinear cada tarea, compartir criterios y revisar la carga. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una

próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

Tabla 3. **Matriz de alineación constructiva**

Resultado de aprendizaje	Evidencia	Actividad práctica	de	Criterio principal
Analizar un problema profesional con evidencia.	Informe de defensa.	y Caso guiado, búsqueda y discusión.	Calidad del análisis y pertinencia de fuentes.	
Diseñar una propuesta viable.	Proyecto aplicado.	Prototipos revisión hitos.	y por	Coherencia, factibilidad y justificación.
Comunicar una decisión técnica.	Presentación a audiencia definida.	Ensayo, retroalimentación y preguntas.		Claridad, precisión y respuesta argumentada.

2.5 Selección y secuenciación de contenidos

En la educación superior, selección y secuenciación de contenidos suele presentarse como un asunto técnico, aunque en realidad expresa una postura sobre quién aprende y quién

decide. Seleccionar contenidos implica distinguir lo indispensable, lo complementario y lo que puede aprenderse de manera autónoma. Cada vez que el docente fija una fecha, selecciona una lectura, propone un problema o define una rúbrica, distribuye responsabilidades y posibilidades de participación. Un enfoque andragógico revisa esas decisiones para evitar dos extremos: el control excesivo, que reduce autonomía, y la improvisación, que deja al estudiante sin orientación. La alternativa es una estructura negociable en aspectos secundarios y firme en los resultados, la ética y la calidad de la evidencia.

Para comprender el tema se consideran conceptos umbral, procedimientos, actitudes profesionales, progresión de dificultad y integración. Estas dimensiones ayudan a distinguir flexibilidad de permisividad. La flexibilidad modifica caminos, tiempos o formatos cuando existen razones pedagógicas; la permisividad elimina criterios o acepta evidencias insuficientes. El estudiante adulto agradece opciones reales, pero también necesita saber qué estándar debe alcanzar. Por eso, la comunicación de expectativas forma parte de la planificación. Una consigna precisa, un ejemplo comentado y una rúbrica discutida a tiempo pueden prevenir

más dificultades que una explicación correctiva al final del periodo.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. El marco 5-gogy se presenta como una integración de enfoques de aprendizaje para cursos steam y análisis del ciclo de vida (Rajan et al. (2026). Su revisión sistemática reúne evidencia sobre estrategias andragógicas que favorecen participación, autonomía, aprendizaje colaborativo y aplicación profesional en educación superior (Álvarez et al. (2025). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Un curso intenta cubrir todos los capítulos de un manual y no deja tiempo para aplicar. El docente reduce temas repetitivos y organiza el semestre alrededor de cuatro problemas que exigen recuperar

conceptos esenciales. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son confundir cobertura con aprendizaje, fragmentar excesivamente y repetir contenidos previos. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda priorizar ideas generativas, mapear prerequisites, alternar teoría y práctica, reservar tiempo para revisión y coordinar con otras asignaturas. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

2.6 Diseño del sílabo universitario

El sílabo es un acuerdo académico que comunica resultados, ruta, criterios, responsabilidades y apoyos disponibles. Esta afirmación adquiere especial importancia en programas donde conviven estudiantes con experiencia laboral amplia y otros que apenas comienzan su trayectoria profesional. Diseño del sílabo universitario permite diseñar puentes entre ambos perfiles. La experiencia se usa como material para analizar, no como argumento de autoridad; la

teoría se emplea para interpretar la práctica, no como información distante. La relación es recíproca: los conceptos ayudan a revisar hábitos y las situaciones reales permiten comprobar los límites de una explicación. Una clase que logra ese movimiento evita tanto el academicismo cerrado como la simple narración de anécdotas.

Los elementos principales son descripción clara, cronograma realista, políticas de evaluación, integridad académica y canales de comunicación. Su integración requiere tiempo de aula para comparar perspectivas, justificar decisiones y revisar errores. El aprendizaje adulto no ocurre solo porque la actividad sea práctica. También necesita conceptualización, lenguaje preciso y oportunidades para volver sobre una primera respuesta. Una tarea bien diseñada incluye momentos de anticipación, ejecución, contraste y mejora. Así, la experiencia deja de ser un dato previo y se convierte en objeto de reflexión. El docente acompaña ese tránsito mediante preguntas, ejemplos y criterios que permitan al estudiante reconocer por qué una solución es adecuada en un contexto y no en otro.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. La conferencia plantea la necesidad de que docentes y estudiantes

compartan criterios explícitos sobre lo permitido y lo no permitido al utilizar inteligencia artificial (Cooper (2026). La propuesta para estudiantes de posgrado destaca relevancia, flexibilidad, reconocimiento de la experiencia y diseño inverso como bases de una enseñanza dirigida a adultos (Saunders et al. (2025). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Los estudiantes reciben un sílabo con lenguaje legalista y descubren los criterios reales en mensajes posteriores. El equipo rediseña el documento con tablas, ejemplos y una sección de preguntas frecuentes. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene

practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son documentos inaccesibles, políticas contradictorias y fechas sin relación con carga. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda usar lenguaje directo, verificar coherencia, incluir estimaciones de tiempo, explicar cambios y mantener una versión única. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una

planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

2.7 Planificación de unidades y sesiones

El estudio de planificación de unidades y sesiones comienza por reconocer que la universidad enseña a personas que toman decisiones sobre su tiempo, su inversión y su futuro profesional. La sesión de aprendizaje articula apertura, desarrollo, práctica, verificación y cierre en función de un resultado concreto. Esa condición modifica la forma de presentar el propósito de una actividad y de acompañar el esfuerzo. Los adultos pueden mostrar alta motivación y, al mismo tiempo, enfrentar limitaciones de horario, conectividad o confianza académica. La respuesta no consiste en bajar el nivel, sino en organizar rutas comprensibles, apoyos oportunos y evidencias que permitan avanzar desde el punto real de partida.

Se examinan activación de saberes, explicación focalizada, práctica guiada, aplicación y comprobación. Cada dimensión aporta información distinta. La motivación explica por qué el estudiante inicia una tarea; la autorregulación ayuda a sostenerla; la retroalimentación permite corregir el rumbo; y la relevancia facilita transferir el aprendizaje. Si uno de estos componentes falla, el desempeño puede deteriorarse aunque exista interés. De ahí la importancia de observar no solo el producto final, sino el proceso que lo hizo posible. La planificación andragógica incluye momentos para pedir ayuda, verificar comprensión y revisar decisiones antes de que el error se vuelva irreversible.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. El estudio sobre planificación en la primera lengua sugiere que preparar ideas antes de hablar puede reducir carga cognitiva y mejorar dimensiones del desempeño oral (Rojas (2026). La experiencia de formación docente en línea con dieciséis participantes destacó horizontalidad, participación, evaluación y uso de tecnología como categorías del aprendizaje andragógico (Arellano (2026). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del

problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Una clase de tres horas se divide en exposición continua. Al rediseñarla, el docente alterna explicación breve, resolución en parejas, discusión de errores y una salida escrita que orienta la siguiente sesión. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son llenar el tiempo con actividades, cambiar de dinámica sin propósito y cerrar sin verificar comprensión. Estos problemas suelen aparecer

cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda definir una evidencia de salida, estimar tiempos, preparar transiciones, anticipar errores y guardar margen para preguntas. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

Tabla 4. **Estructura de una sesión andragógica**

Momento	Propósito	Ejemplo de acción	Evidencia rápida
Apertura	Activar y dar sentido.	Problema breve o pregunta de decisión.	Respuesta inicial o mapa de ideas.
Desarrollo	Organizar conceptos.	Explicación focalizada con ejemplos.	Preguntas de comprobación.
Práctica	Aplicar con apoyo.	Caso, ejercicio o simulación.	Borrador, procedimiento o decisión.
Cierre	Sintetizar y proyectar.	Comparación de respuestas y conexión con la siguiente tarea.	Ticket de salida o autoevaluación.

2.8 Flexibilidad, multimodalidad y contingencias

Una planificación flexible mantiene los resultados y adapta rutas, tiempos o formatos cuando las condiciones lo requieren. En la práctica universitaria, este asunto se vuelve visible cuando el docente debe decidir qué conservar, qué adaptar y qué explicar de manera distinta para un grupo

adulto. El criterio no puede ser la comodidad del formato, sino la relación entre propósito, experiencia y evidencia de aprendizaje. Flexibilidad, multimodalidad y contingencias exige observar al estudiante como participante con historia, expectativas y responsabilidades, aunque también con vacíos que requieren acompañamiento. La exigencia académica se mantiene, pero cambia la forma de construir las condiciones para alcanzarla.

El análisis puede organizarse alrededor de presencialidad, virtualidad, sincronía, asincronía y alternativas equivalentes. Estas dimensiones no operan de manera aislada. Una decisión sobre la secuencia de contenidos afecta la motivación; una evaluación mal ubicada puede desviar el esfuerzo hacia la memorización; una actividad sin relación con el campo profesional puede percibirse como carga. Por esa razón, el enfoque andragógico obliga a explicar el sentido de las tareas y a ofrecer márgenes razonables de elección. La libertad no supone ausencia de estructura. Supone que los criterios sean comprensibles y que el estudiante pueda tomar decisiones informadas dentro de límites académicos explícitos.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. La experiencia de formación docente en línea con dieciséis participantes destacó horizontalidad, participación, evaluación y uso de tecnología como categorías del aprendizaje andragógico (Arellano (2026). La experiencia con dreambuilder muestra cómo una plataforma orientada al emprendimiento puede articular tecnología, tareas aplicadas y aprendizaje adulto en una universidad pública (Garrido (2025). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Una interrupción institucional obliga a trasladar dos semanas a modalidad virtual. Como los materiales y criterios ya estaban organizados, el cambio afecta la interacción, pero no altera el resultado ni la evidencia final. La respuesta andragógica

comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son improvisar equivalencias, duplicar trabajo y usar la misma actividad en cualquier modalidad. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda diseñar un núcleo común, preparar alternativas, reducir dependencia de una herramienta, comunicar cambios y registrar decisiones. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

2.9 Recursos, espacios y ambientes de aprendizaje

Hablar de recursos, espacios y ambientes de aprendizaje supone revisar una idea frecuente: que el conocimiento disciplinar basta para organizar la enseñanza. Los recursos y espacios forman parte del diseño porque habilitan o limitan interacción, práctica y acceso. El dominio del tema es indispensable, pero no resuelve por sí solo la secuencia, la mediación ni la forma de demostrar el aprendizaje. En grupos adultos, la falta de sentido práctico suele producir

participación superficial, incluso cuando los estudiantes cumplen con las entregas. Una planificación atenta conecta el contenido con decisiones profesionales, problemas del entorno y experiencias que el grupo puede analizar. Esa conexión no trivializa la teoría; le proporciona una pregunta y un campo de aplicación.

En este apartado interesan especialmente aula física, plataforma virtual, materiales, equipamiento y soporte técnico. El docente puede leer estas dimensiones como preguntas de diseño. ¿Qué experiencia del grupo es pertinente y cuál podría inducir a una generalización incorrecta? ¿Qué parte del trabajo requiere guía directa y cuál admite exploración autónoma? ¿Cómo se ofrecerá apoyo sin convertirlo en dependencia? Las respuestas no deben quedar implícitas. Al comunicarlas, el profesor reduce incertidumbre y permite que el estudiante administre mejor su tiempo. La claridad de la ruta también facilita ajustes, porque hace posible identificar dónde se produjo una dificultad y qué decisión conviene modificar.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. El estudio de caso sobre planificación de infraestructura educativa articula necesidades, plan de trabajo y presupuesto

institucional (Hasan (2026). La experiencia de centros de formación industrial muestra la utilidad de la planificación estratégica para preparar docentes de ingeniería (Zaslavskaya et al. (2026). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Un taller requiere trabajo colaborativo, pero el mobiliario está fijo y la plataforma no permite edición conjunta. El docente reorganiza la actividad en estaciones y usa documentos compartidos de bajo consumo. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al

final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son seleccionar recursos por novedad, ignorar mantenimiento y depender de licencias inaccesibles. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda auditar recursos disponibles, probar antes de usar, prever alternativa, considerar accesibilidad y coordinar soporte. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de

apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

2.10 Planificación colaborativa e institucional

Planificación colaborativa e institucional no debe entenderse como una fórmula que se aplica del mismo modo en todas las carreras. La calidad de una asignatura mejora cuando la planificación se conecta con colegas, coordinaciones, servicios de apoyo y el conjunto del programa. Una asignatura clínica, un taller de diseño, un seminario jurídico y un curso de estadística trabajan con evidencias distintas. El principio común consiste en hacer visible la relación entre lo que se espera que el estudiante comprenda, las acciones mediante las cuales practicará y los criterios con los que se valorará su desempeño. Cuando esa relación es débil, el estudiante adulto suele concentrarse en descifrar el formato de aprobación y deja en segundo plano la comprensión.

La discusión incluye coherencia horizontal, progresión vertical, carga estudiantil, acuerdos de evaluación y bienestar docente. Conviene tratarlas como decisiones encadenadas. Por ejemplo, reconocer la experiencia previa exige diagnosticarla; diagnosticarla conduce a ajustar apoyos; ajustar apoyos modifica las actividades; y esas actividades necesitan evidencias compatibles con los resultados. El valor de la andragogía está en esa cadena, no en una lista de técnicas atractivas. Una actividad participativa puede ser poco formativa si carece de propósito, y una exposición puede resultar pertinente cuando organiza conceptos que luego serán aplicados. La calidad depende de la función que cada recurso cumple dentro del conjunto.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. La investigación cualitativa relaciona colaboración entre docentes con bienestar, apoyo profesional y capacidad para sostener la práctica (Ness Wroge (2026). El estudio de gestión de calidad vincula desarrollo profesional docente, conducción institucional y mejora de las prácticas educativas (Nasruddin et al. (2026). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no

puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Tres asignaturas solicitan proyectos extensos en la misma semana. La coordinación revisa cronogramas, identifica productos integrables y distribuye hitos durante el semestre. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son trabajo aislado, reuniones sin decisiones y sobrecarga del equipo. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre,

presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda compartir mapas curriculares, coordinar fechas, observar clases, documentar acuerdos y proteger tiempos de colaboración. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

2.11 Modelo integrado de planificación andragógica

En la educación superior, modelo integrado de planificación andragógica suele presentarse como un asunto técnico, aunque en realidad expresa una postura sobre quién aprende y quién decide. Un modelo integrado conecta diagnóstico, resultados, evidencias, actividades, recursos, comunicación y revisión continua. Cada vez que el docente fija una fecha, selecciona una lectura, propone un problema o define una rúbrica, distribuye responsabilidades y posibilidades de participación. Un enfoque andragógico revisa esas decisiones para evitar dos extremos: el control excesivo, que reduce autonomía, y la improvisación, que deja al estudiante sin orientación. La alternativa es una estructura negociable en aspectos secundarios y firme en los resultados, la ética y la calidad de la evidencia.

Para comprender el tema se consideran diagnóstico, diseño inverso, secuencia, acompañamiento, evaluación y mejora. Estas dimensiones ayudan a distinguir flexibilidad de permisividad. La flexibilidad modifica caminos, tiempos o formatos cuando existen razones pedagógicas; la permisividad elimina criterios o acepta evidencias insuficientes. El estudiante adulto agradece opciones reales,

pero también necesita saber qué estándar debe alcanzar. Por eso, la comunicación de expectativas forma parte de la planificación. Una consigna precisa, un ejemplo comentado y una rúbrica discutida a tiempo pueden prevenir más dificultades que una explicación correctiva al final del periodo.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. La aplicación del modelo adkar organiza el cambio curricular mediante conciencia, deseo, conocimiento, capacidad y refuerzo (Zoelkhairy et al. (2026). El estudio de gestión de calidad vincula desarrollo profesional docente, conducción institucional y mejora de las prácticas educativas (Nasruddin et al. (2026). El protocolo de intervención escolar ilustra la importancia de definir población, componentes, implementación, resultados y seguimiento antes de ejecutar un programa (Stjernqvist et al. (2026). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar,

analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Un equipo rediseña una asignatura con datos de abandono, entrevistas y productos anteriores. Define dos resultados centrales, elimina tareas redundantes y crea un proyecto con retroalimentación en tres hitos. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son convertir el modelo en plantilla rígida, no asignar responsables y cerrar el curso sin evaluación del diseño. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma

desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda usar una matriz única, asignar evidencias a resultados, calendarizar apoyos, recoger datos de proceso y realizar una revisión final. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

Actividad 4. Auditoría de alineación

Aplique el modelo integrado a una unidad completa.

1. Ubique resultado, evidencia y actividades en una matriz.
2. Elimine tareas que no aportan al resultado.
3. Identifique apoyos y retroalimentación.
4. Defina dos indicadores para revisar la implementación.

Producto esperado: Una matriz de alineación lista para discusión con el equipo docente.

CAPÍTULO III

3. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y TECNOLOGÍAS PARA EL APRENDIZAJE ADULTO

El tercer capítulo analiza estrategias que sitúan al estudiante adulto frente a problemas, proyectos, casos y decisiones. También presenta criterios para integrar entornos virtuales e inteligencia artificial sin desplazar el juicio docente, la autoría ni la verificación de fuentes.

Propósitos del capítulo

- Seleccionar metodologías activas según resultados, grupo y recursos.
- Diseñar actividades que conecten experiencia, teoría y desempeño profesional.
- Integrar tecnologías e inteligencia artificial con criterios de accesibilidad, ética y evidencia.

3.1 Metodologías activas y participación adulta

Una metodología es activa cuando el estudiante realiza operaciones cognitivas y profesionales relevantes, no solo cuando se mueve, conversa o utiliza una aplicación. Esta afirmación adquiere especial importancia en programas donde conviven estudiantes con experiencia laboral amplia y otros que apenas comienzan su trayectoria profesional. Metodologías activas y participación adulta permite diseñar puentes entre ambos perfiles. La experiencia se usa como material para analizar, no como argumento de autoridad; la teoría se emplea para interpretar la práctica, no como información distante. La relación es recíproca: los conceptos ayudan a revisar hábitos y las situaciones reales permiten comprobar los límites de una explicación. Una clase que logra ese movimiento evita tanto el academicismo cerrado como la simple narración de anécdotas.

Los elementos principales son análisis, toma de decisiones, producción, discusión y revisión. Su integración requiere tiempo de aula para comparar perspectivas, justificar decisiones y revisar errores. El aprendizaje adulto no ocurre solo porque la actividad sea práctica. También necesita conceptualización, lenguaje preciso y oportunidades para

volver sobre una primera respuesta. Una tarea bien diseñada incluye momentos de anticipación, ejecución, contraste y mejora. Así, la experiencia deja de ser un dato previo y se convierte en objeto de reflexión. El docente acompaña ese tránsito mediante preguntas, ejemplos y criterios que permitan al estudiante reconocer por qué una solución es adecuada en un contexto y no en otro.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. Su revisión sistemática reúne evidencia sobre estrategias andragógicas que favorecen participación, autonomía, aprendizaje colaborativo y aplicación profesional en educación superior (Álvarez et al. (2025). El estudio de percepciones estudiantiles en formación docente analiza la manera en que las estrategias de enseñanza son vividas por futuros profesionales de la educación (Morales (2026). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar,

analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Una clase incluye una encuesta interactiva cada quince minutos, pero las preguntas solo verifican recuerdo. El docente reemplaza parte de ellas por un caso breve que exige interpretar datos y defender una decisión. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son confundir actividad con aprendizaje, usar dinámicas decorativas y no reservar tiempo para conceptualizar. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La

autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda partir del resultado, definir la acción cognitiva, recoger evidencia, discutir errores y cerrar con síntesis. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

Tabla 5. Selección de estrategias según la acción cognitiva

Acción esperada	Estrategias posibles	Evidencia
Explicar relaciones	Mapa conceptual, pregunta guiada, microensayo.	Explicación con conexiones justificadas.
Resolver problemas	ABP, casos, simulación.	Decisión y procedimiento defendidos.
Diseñar	Proyecto, prototipo, estudio de usuario.	Producto con criterios y revisión.
Colaborar	Tarea interdependiente, revisión entre pares.	Producto común y evidencia individual.
Reflexionar	Portafolio, bitácora, incidente crítico.	Análisis de decisiones y cambios.

3.2 Aprendizaje basado en problemas

El estudio de aprendizaje basado en problemas comienza por reconocer que la universidad enseña a personas que toman decisiones sobre su tiempo, su inversión y su futuro profesional. El aprendizaje basado en problemas organiza la indagación alrededor de una situación abierta que requiere

identificar información, formular hipótesis y justificar decisiones. Esa condición modifica la forma de presentar el propósito de una actividad y de acompañar el esfuerzo. Los adultos pueden mostrar alta motivación y, al mismo tiempo, enfrentar limitaciones de horario, conectividad o confianza académica. La respuesta no consiste en bajar el nivel, sino en organizar rutas comprensibles, apoyos oportunos y evidencias que permitan avanzar desde el punto real de partida.

Se examinan problema auténtico, conocimientos previos, búsqueda dirigida, trabajo en equipo y síntesis. Cada dimensión aporta información distinta. La motivación explica por qué el estudiante inicia una tarea; la autorregulación ayuda a sostenerla; la retroalimentación permite corregir el rumbo; y la relevancia facilita transferir el aprendizaje. Si uno de estos componentes falla, el desempeño puede deteriorarse aunque exista interés. De ahí la importancia de observar no solo el producto final, sino el proceso que lo hizo posible. La planificación andragógica incluye momentos para pedir ayuda, verificar comprensión y revisar decisiones antes de que el error se vuelva irreversible.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. Su revisión sistemática reúne evidencia sobre estrategias

andragógicas que favorecen participación, autonomía, aprendizaje colaborativo y aplicación profesional en educación superior (Álvarez et al. (2025). El trabajo sobre la andragogía de la pregunta relaciona el cuestionamiento con pensamiento crítico, diálogo académico y autonomía del estudiante universitario (Rodríguez et al. (2026). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Estudiantes de salud reciben un caso con síntomas, datos incompletos y restricciones del servicio. Antes de buscar respuestas, identifican qué saben, qué necesitan saber y cómo comprobarán la calidad de la información. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere

instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son problemas demasiado amplios, búsqueda sin criterios y reparto superficial de tareas. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda delimitar el caso, proporcionar hitos, enseñar a buscar, pedir decisiones justificadas y evaluar proceso y solución. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas,

los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

3.3 Aprendizaje basado en proyectos

El proyecto integra conocimientos y habilidades en la producción de un resultado complejo destinado a un usuario o problema reconocible. En la práctica universitaria, este asunto se vuelve visible cuando el docente debe decidir qué conservar, qué adaptar y qué explicar de manera distinta para un grupo adulto. El criterio no puede ser la comodidad del formato, sino la relación entre propósito, experiencia y evidencia de aprendizaje. Aprendizaje basado en proyectos exige observar al estudiante como participante con historia, expectativas y responsabilidades, aunque también con vacíos que requieren acompañamiento. La exigencia académica se mantiene, pero cambia la forma de construir las condiciones para alcanzarla.

El análisis puede organizarse alrededor de pregunta guía, producto final, hitos, roles y presentación pública. Estas dimensiones no operan de manera aislada. Una decisión sobre la secuencia de contenidos afecta la motivación; una evaluación mal ubicada puede desviar el esfuerzo hacia la memorización; una actividad sin relación con el campo profesional puede percibirse como carga. Por esa razón, el enfoque andragógico obliga a explicar el sentido de las tareas y a ofrecer márgenes razonables de elección. La libertad no supone ausencia de estructura. Supone que los criterios sean comprensibles y que el estudiante pueda tomar decisiones informadas dentro de límites académicos explícitos.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. La experiencia con dreambuilder muestra cómo una plataforma orientada al emprendimiento puede articular tecnología, tareas aplicadas y aprendizaje adulto en una universidad pública (Garrido (2025). La capacitación con medios basados en el entorno vincula aprendizaje práctico, alfabetización científica y numeración en un contexto local (Naen et al. (2026). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no

puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Un curso de marketing diseña una campaña para un emprendimiento local. Los estudiantes investigan al público, elaboran prototipos, reciben comentarios del cliente y justifican cambios en el producto final. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son proyectos sin usuario real, evaluar solo la presentación y permitir que una persona haga todo. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se

adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda definir propósito y audiencia, crear entregas parciales, asignar roles rotativos, usar rúbrica y incorporar revisión. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

3.4 Estudio de casos y simulación

Hablar de estudio de casos y simulación supone revisar una idea frecuente: que el conocimiento disciplinar basta para organizar la enseñanza. Los casos y simulaciones permiten practicar juicio profesional en un entorno donde el error puede analizarse antes de afectar situaciones reales. El dominio del tema es indispensable, pero no resuelve por sí solo la secuencia, la mediación ni la forma de demostrar el aprendizaje. En grupos adultos, la falta de sentido práctico suele producir participación superficial, incluso cuando los estudiantes cumplen con las entregas. Una planificación atenta conecta el contenido con decisiones profesionales, problemas del entorno y experiencias que el grupo puede analizar. Esa conexión no trivializa la teoría; le proporciona una pregunta y un campo de aplicación.

En este apartado interesan especialmente contexto, información incompleta, criterios de decisión, consecuencias y debriefing. El docente puede leer estas dimensiones como preguntas de diseño. ¿Qué experiencia del grupo es pertinente y cuál podría inducir a una generalización incorrecta? ¿Qué parte del trabajo requiere guía directa y cuál admite exploración autónoma? ¿Cómo se ofrecerá apoyo sin

convertirlo en dependencia? Las respuestas no deben quedar implícitas. Al comunicarlas, el profesor reduce incertidumbre y permite que el estudiante administre mejor su tiempo. La claridad de la ruta también facilita ajustes, porque hace posible identificar dónde se produjo una dificultad y qué decisión conviene modificar.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. El marco 5-gogy se presenta como una integración de enfoques de aprendizaje para cursos steam y análisis del ciclo de vida (Rajan et al. (2026). El programa de inglés con enfoque andragógico y música muestra la posibilidad de conectar intereses, contexto profesional y práctica comunicativa (Hilmy et al. (2026). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. En una simulación de negociación, cada equipo recibe información distinta. Después de la actividad, el grupo reconstruye decisiones, identifica supuestos y relaciona lo ocurrido con conceptos del curso. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son casos con una respuesta obvia, competencia sin reflexión y simulación sin cierre. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las

dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda diseñar ambigüedad razonable, definir roles, observar decisiones, realizar debriefing y pedir transferencia a otro caso. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

Actividad 5. Diseño de un caso

Construya un caso breve para practicar una decisión profesional.

1. Defina contexto, actor y conflicto.
2. Incluya información suficiente y un elemento de incertidumbre.
3. Formule tres preguntas de análisis.
4. Prepare un debriefing que conecte experiencia y concepto.

Producto esperado: Un caso de una página y una guía docente de aplicación.

3.5 Aprendizaje colaborativo

Aprendizaje colaborativo no debe entenderse como una fórmula que se aplica del mismo modo en todas las carreras. La colaboración produce aprendizaje cuando existe interdependencia, responsabilidad individual, interacción y revisión del trabajo común. Una asignatura clínica, un taller de diseño, un seminario jurídico y un curso de estadística trabajan con evidencias distintas. El principio común consiste en hacer visible la relación entre lo que se espera que el estudiante comprenda, las acciones mediante las cuales practicará y los criterios con los que se valorará su desempeño. Cuando esa relación es débil, el estudiante adulto suele concentrarse en descifrar el formato de aprobación y deja en segundo plano la comprensión.

La discusión incluye meta compartida, roles, responsabilidad individual, coordinación y evaluación del proceso. Conviene tratarlas como decisiones encadenadas. Por ejemplo, reconocer la experiencia previa exige diagnosticarla; diagnosticarla conduce a ajustar apoyos; ajustar apoyos modifica las actividades; y esas actividades necesitan evidencias compatibles con los resultados. El valor de la andragogía está en esa cadena, no en una lista de técnicas

atractivas. Una actividad participativa puede ser poco formativa si carece de propósito, y una exposición puede resultar pertinente cuando organiza conceptos que luego serán aplicados. La calidad depende de la función que cada recurso cumple dentro del conjunto.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. La experiencia de formación docente en línea con dieciséis participantes destacó horizontalidad, participación, evaluación y uso de tecnología como categorías del aprendizaje andragógico (Arellano (2026). La investigación cualitativa relaciona colaboración entre docentes con bienestar, apoyo profesional y capacidad para sostener la práctica (Ness Wroge (2026). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Un equipo entrega un informe coherente, pero dos integrantes no pueden explicar las decisiones. El docente incorpora defensas individuales, bitácoras y rotación de roles durante el siguiente proyecto. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son división mecánica del trabajo, desigualdad de participación y confundir armonía con calidad. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión,

documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda diseñar tareas interdependientes, hacer visibles los aportes, enseñar acuerdos, evaluar producto y proceso y atender conflictos. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

3.6 Aula invertida y aprendizaje híbrido

En la educación superior, aula invertida y aprendizaje híbrido suele presentarse como un asunto técnico, aunque en realidad expresa una postura sobre quién aprende y quién decide. El aula invertida desplaza parte de la exposición fuera del encuentro para reservar el tiempo compartido a práctica, discusión y retroalimentación. Cada vez que el docente fija una fecha, selecciona una lectura, propone un problema o

define una rúbrica, distribuye responsabilidades y posibilidades de participación. Un enfoque andragógico revisa esas decisiones para evitar dos extremos: el control excesivo, que reduce autonomía, y la improvisación, que deja al estudiante sin orientación. La alternativa es una estructura negociable en aspectos secundarios y firme en los resultados, la ética y la calidad de la evidencia.

Para comprender el tema se consideran material previo breve, actividad de preparación, aplicación presencial, apoyo inmediato y seguimiento. Estas dimensiones ayudan a distinguir flexibilidad de permisividad. La flexibilidad modifica caminos, tiempos o formatos cuando existen razones pedagógicas; la permisividad elimina criterios o acepta evidencias insuficientes. El estudiante adulto agradece opciones reales, pero también necesita saber qué estándar debe alcanzar. Por eso, la comunicación de expectativas forma parte de la planificación. Una consigna precisa, un ejemplo comentado y una rúbrica discutida a tiempo pueden prevenir más dificultades que una explicación correctiva al final del periodo.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. La experiencia de formación docente en línea con dieciséis

participantes destacó horizontalidad, participación, evaluación y uso de tecnología como categorías del aprendizaje andragógico (Arellano (2026). La propuesta para estudiantes de posgrado destaca relevancia, flexibilidad, reconocimiento de la experiencia y diseño inverso como bases de una enseñanza dirigida a adultos (Saunders et al. (2025). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Los estudiantes reciben un video de cuarenta minutos y llegan sin verlo. El docente lo sustituye por dos recursos breves, una pregunta de preparación y una tarea en clase que depende explícitamente de esa revisión. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué

conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son sobrecargar el trabajo previo, repetir en clase el material y penalizar sin ofrecer apoyo. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda limitar la extensión, comprobar preparación, usar el encuentro para aplicar, ofrecer transcripción y analizar datos de acceso. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El

valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

3.7 Aprendizaje experiencial y vinculación

El aprendizaje experiencial convierte una acción real en conocimiento cuando incluye observación, conceptualización y nueva experimentación. Esta afirmación adquiere especial importancia en programas donde conviven estudiantes con experiencia laboral amplia y otros que apenas comienzan su trayectoria profesional. Aprendizaje experiencial y vinculación permite diseñar puentes entre ambos perfiles. La experiencia se usa como material para analizar, no como argumento de autoridad; la teoría se emplea para interpretar la práctica, no como información distante. La relación es recíproca: los conceptos ayudan a revisar hábitos y las situaciones reales permiten comprobar los límites de una explicación. Una clase que logra ese movimiento evita tanto

el academicismo cerrado como la simple narración de anécdotas.

Los elementos principales son experiencia concreta, reflexión, conceptualización, prueba y servicio o práctica. Su integración requiere tiempo de aula para comparar perspectivas, justificar decisiones y revisar errores. El aprendizaje adulto no ocurre solo porque la actividad sea práctica. También necesita conceptualización, lenguaje preciso y oportunidades para volver sobre una primera respuesta. Una tarea bien diseñada incluye momentos de anticipación, ejecución, contraste y mejora. Así, la experiencia deja de ser un dato previo y se convierte en objeto de reflexión. El docente acompaña ese tránsito mediante preguntas, ejemplos y criterios que permitan al estudiante reconocer por qué una solución es adecuada en un contexto y no en otro.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. La capacitación con medios basados en el entorno vincula aprendizaje práctico, alfabetización científica y numeración en un contexto local (Naen et al. (2026). La propuesta pedagógica sobre rendición de cuentas organiza conocimientos administrativos para servidores vinculados con

enseñanza, investigación y extensión (Martins (2026). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Después de una visita técnica, los estudiantes no entregan un resumen descriptivo. Elaboran un mapa de decisiones, comparan la práctica observada con criterios del curso y proponen una mejora viable. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son confundir experiencia con aprendizaje, usar comunidades solo como escenario y no preparar al estudiante. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda definir preguntas de observación, establecer responsabilidades éticas, realizar reflexión guiada, conectar con teoría y devolver un producto útil. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia

del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

3.8 Debate, diálogo y andragogía de la pregunta

El estudio de debate, diálogo y andragogía de la pregunta comienza por reconocer que la universidad enseña a personas que toman decisiones sobre su tiempo, su inversión y su futuro profesional. El diálogo académico requiere preguntas, evidencia, escucha y posibilidad de revisar una postura, no solo intercambio de opiniones. Esa condición modifica la forma de presentar el propósito de una actividad y de acompañar el esfuerzo. Los adultos pueden mostrar alta motivación y, al mismo tiempo, enfrentar limitaciones de horario, conectividad o confianza académica. La respuesta no consiste en bajar el nivel, sino en organizar rutas comprensibles, apoyos oportunos y evidencias que permitan avanzar desde el punto real de partida.

Se examinan pregunta central, fuentes, turnos, argumentación y síntesis. Cada dimensión aporta información distinta. La motivación explica por qué el estudiante inicia una tarea; la autorregulación ayuda a sostenerla; la retroalimentación permite corregir el rumbo; y la relevancia

facilita transferir el aprendizaje. Si uno de estos componentes falla, el desempeño puede deteriorarse aunque exista interés. De ahí la importancia de observar no solo el producto final, sino el proceso que lo hizo posible. La planificación andragógica incluye momentos para pedir ayuda, verificar comprensión y revisar decisiones antes de que el error se vuelva irreversible.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. El trabajo sobre la andragogía de la pregunta relaciona el cuestionamiento con pensamiento crítico, diálogo académico y autonomía del estudiante universitario (Rodríguez et al. (2026). La conferencia plantea la necesidad de que docentes y estudiantes compartan criterios explícitos sobre lo permitido y lo no permitido al utilizar inteligencia artificial (Cooper (2026). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir

decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Un debate sobre inteligencia artificial se polariza entre prohibición y entusiasmo. El docente introduce escenarios concretos, criterios institucionales y casos donde cada posición debe reconocer límites. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son debates sin evidencia, exposición pública que intimida y premiar rapidez sobre reflexión. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La

autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda preparar fuentes, establecer normas, dar tiempo de escritura, solicitar contraargumentos y cerrar con acuerdos y desacuerdos. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

3.9 Tecnologías educativas y entornos virtuales

La tecnología educativa debe seleccionarse por la función que cumple en el aprendizaje, la accesibilidad y la

sostenibilidad de su uso. En la práctica universitaria, este asunto se vuelve visible cuando el docente debe decidir qué conservar, qué adaptar y qué explicar de manera distinta para un grupo adulto. El criterio no puede ser la comodidad del formato, sino la relación entre propósito, experiencia y evidencia de aprendizaje. Tecnologías educativas y entornos virtuales exige observar al estudiante como participante con historia, expectativas y responsabilidades, aunque también con vacíos que requieren acompañamiento. La exigencia académica se mantiene, pero cambia la forma de construir las condiciones para alcanzarla.

El análisis puede organizarse alrededor de comunicación, producción, colaboración, retroalimentación y analítica. Estas dimensiones no operan de manera aislada. Una decisión sobre la secuencia de contenidos afecta la motivación; una evaluación mal ubicada puede desviar el esfuerzo hacia la memorización; una actividad sin relación con el campo profesional puede percibirse como carga. Por esa razón, el enfoque andragógico obliga a explicar el sentido de las tareas y a ofrecer márgenes razonables de elección. La libertad no supone ausencia de estructura. Supone que los criterios sean comprensibles y que el estudiante pueda tomar

decisiones informadas dentro de límites académicos explícitos.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. La experiencia con dreambuilder muestra cómo una plataforma orientada al emprendimiento puede articular tecnología, tareas aplicadas y aprendizaje adulto en una universidad pública (Garrido (2025)). La experiencia de formación docente en línea con dieciséis participantes destacó horizontalidad, participación, evaluación y uso de tecnología como categorías del aprendizaje andragógico (Arellano (2026)). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Una plataforma ofrece numerosas funciones, pero el grupo usa cinco canales diferentes y pierde información. El docente define un entorno

principal, un calendario único y reglas de comunicación. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son fragmentación digital, dependencia de una herramienta y recolección innecesaria de datos. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda definir función, reducir canales, configurar accesibilidad, probar con estudiantes y mantener alternativa. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

3.10 Inteligencia artificial generativa en la docencia

Hablar de inteligencia artificial generativa en la docencia supone revisar una idea frecuente: que el conocimiento disciplinar basta para organizar la enseñanza. La inteligencia artificial puede apoyar ideación, explicación, práctica y retroalimentación, pero sus resultados requieren verificación, atribución y límites de uso. El dominio del tema es indispensable, pero no resuelve por sí solo la secuencia, la mediación ni la forma de demostrar el aprendizaje. En grupos adultos, la falta de sentido práctico suele producir

participación superficial, incluso cuando los estudiantes cumplen con las entregas. Una planificación atenta conecta el contenido con decisiones profesionales, problemas del entorno y experiencias que el grupo puede analizar. Esa conexión no trivializa la teoría; le proporciona una pregunta y un campo de aplicación.

En este apartado interesan especialmente propósito de uso, calidad de instrucciones, verificación, privacidad y declaración. El docente puede leer estas dimensiones como preguntas de diseño. ¿Qué experiencia del grupo es pertinente y cuál podría inducir a una generalización incorrecta? ¿Qué parte del trabajo requiere guía directa y cuál admite exploración autónoma? ¿Cómo se ofrecerá apoyo sin convertirlo en dependencia? Las respuestas no deben quedar implícitas. Al comunicarlas, el profesor reduce incertidumbre y permite que el estudiante administre mejor su tiempo. La claridad de la ruta también facilita ajustes, porque hace posible identificar dónde se produjo una dificultad y qué decisión conviene modificar.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. El análisis sobre inteligencia artificial y andragogía propone avanzar hacia aprendizajes autodeterminados sin separar

innovación tecnológica, ética y responsabilidad humana (Campos Medina (2025)). El análisis postpandemia redefine al profesor como facilitador, alfabetizador ético y diseñador de evaluaciones auténticas en contextos mediados por inteligencia artificial (Rengifo (2025)). El estudio de percepciones docentes aborda oportunidades y reservas frente a la integración de inteligencia artificial en el aprendizaje de lenguas (AryaSatya y Taufiq (2026)). La investigación cualitativa recoge experiencias y percepciones de académicos sobre chatgpt en la formación de nutrición y dietética (Yılmaz et al. (2026)). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. En una tarea de análisis, los estudiantes pueden usar IA para proponer hipótesis, pero deben contrastarlas con fuentes, registrar las

decisiones aceptadas o rechazadas y defender el producto oralmente. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son información inventada, sustitución del razonamiento y exposición de datos personales. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Tabla 6. Niveles de uso académico de inteligencia artificial

Nivel	Uso permitido	Evidencia requerida	Riesgo principal
Sin uso	La tarea se realiza sin herramientas generativas.	Trabajo supervisado o defensa.	Regla difícil de verificar fuera de entornos controlados.
Apoyo limitado	Ideación, preguntas, revisión lingüística.	Declaración o registro de cambios.	Aceptar sugerencias sin comprobar.
Uso integrado o	Generación de alternativas, simulación o retroalimentación.	Prompts, contraste con fuentes y justificación.	Sustitución del razonamiento.
Objeto de estudio	Comparación crítica de respuestas del sistema.	Análisis de errores, sesgos y decisiones.	Confundir fluidez con exactitud.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda definir usos permitidos, pedir trazabilidad, enseñar verificación, diseñar evidencia procesual y actualizar

políticas. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

3.11 Accesibilidad e inclusión digital

Accesibilidad e inclusión digital no debe entenderse como una fórmula que se aplica del mismo modo en todas las carreras. La inclusión digital combina acceso material, diseño comprensible, opciones de participación y apoyo para desarrollar competencias. Una asignatura clínica, un taller de diseño, un seminario jurídico y un curso de estadística trabajan con evidencias distintas. El principio común consiste en hacer visible la relación entre lo que se espera que el estudiante comprenda, las acciones mediante las cuales practicará y los criterios con los que se valorará su desempeño. Cuando esa relación es débil, el estudiante adulto suele

concentrarse en descifrar el formato de aprobación y deja en segundo plano la comprensión.

La discusión incluye conectividad, dispositivos, formatos accesibles, alfabetización digital y acompañamiento. Conviene tratarlas como decisiones encadenadas. Por ejemplo, reconocer la experiencia previa exige diagnosticarla; diagnosticarla conduce a ajustar apoyos; ajustar apoyos modifica las actividades; y esas actividades necesitan evidencias compatibles con los resultados. El valor de la andragogía está en esa cadena, no en una lista de técnicas atractivas. Una actividad participativa puede ser poco formativa si carece de propósito, y una exposición puede resultar pertinente cuando organiza conceptos que luego serán aplicados. La calidad depende de la función que cada recurso cumple dentro del conjunto.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. El estudio sobre preparación docente para estudiantes con planes individualizados destaca que la inclusión depende de capacidades concretas y apoyo institucional (Gibson (2026). El análisis de escuelas inclusivas muestra que la disposición para adaptar la enseñanza requiere recursos, competencias y coordinación (Oktaviane et al. (2026). Estos aportes no

constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Un recurso interactivo no funciona con lectores de pantalla y consume muchos datos. El docente ofrece versión textual estructurada y conserva la misma actividad de análisis mediante un formato alternativo. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son suponer disponibilidad universal, crear alternativas de menor calidad y hacer pública la necesidad de apoyo. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda usar formatos compatibles, probar navegación, ofrecer descarga, mantener equivalencia y consultar al servicio de inclusión. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar

cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

3.12 Criterios para seleccionar e implementar estrategias

En la educación superior, criterios para seleccionar e implementar estrategias suele presentarse como un asunto técnico, aunque en realidad expresa una postura sobre quién aprende y quién decide. La selección metodológica debe responder a resultados, evidencia, características del grupo, tiempo, recursos y capacidad docente. Cada vez que el docente fija una fecha, selecciona una lectura, propone un problema o define una rúbrica, distribuye responsabilidades y posibilidades de participación. Un enfoque andragógico revisa esas decisiones para evitar dos extremos: el control excesivo, que reduce autonomía, y la improvisación, que deja al estudiante sin orientación. La alternativa es una estructura negociable en aspectos secundarios y firme en los resultados, la ética y la calidad de la evidencia.

Para comprender el tema se consideran alineación, complejidad, carga, recursos, riesgo y evaluación. Estas dimensiones ayudan a distinguir flexibilidad de permisividad. La flexibilidad modifica caminos, tiempos o formatos cuando existen razones pedagógicas; la permisividad elimina criterios

o acepta evidencias insuficientes. El estudiante adulto agradece opciones reales, pero también necesita saber qué estándar debe alcanzar. Por eso, la comunicación de expectativas forma parte de la planificación. Una consigna precisa, un ejemplo comentado y una rúbrica discutida a tiempo pueden prevenir más dificultades que una explicación correctiva al final del periodo.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. El marco 5-gogy se presenta como una integración de enfoques de aprendizaje para cursos steam y análisis del ciclo de vida (Rajan et al. (2026). La formación de tutores de equivalencia enfatiza actualización de competencias y acompañamiento de participantes adultos (Ramadhana et al. (2026). El estudio de gestión de calidad vincula desarrollo profesional docente, conducción institucional y mejora de las prácticas educativas (Nasruddin et al. (2026). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir

decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Un equipo desea aplicar proyectos, gamificación, aula invertida e IA en la misma unidad. La matriz de selección muestra que la carga es inviable y prioriza un proyecto con retroalimentación y uso acotado de IA. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son acumular innovaciones, copiar experiencias ajenas y no evaluar la implementación. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se

desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda comparar alternativas, realizar una prueba piloto, limitar herramientas, recoger datos y escalar de forma gradual. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

Actividad 6. Matriz de selección metodológica

Compare tres estrategias para una misma unidad.

1. Defina el resultado y la evidencia.
2. Valore tiempo, recursos, accesibilidad y carga.
3. Identifique riesgos de cada estrategia.
4. Seleccione una y justifique la decisión.

Producto esperado: Una matriz comparativa y una decisión argumentada.

CAPÍTULO IV

4. EVALUACIÓN, CALIDAD E INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

El capítulo final integra evaluación, retroalimentación, integridad académica, indicadores de calidad y gestión del cambio. La evaluación se presenta como parte del aprendizaje y como fuente de evidencia para revisar la planificación docente.

Propósitos del capítulo

- Diseñar evaluaciones diagnósticas, formativas y auténticas alineadas con resultados.
- Utilizar rúbricas, portafolios y retroalimentación para orientar mejora.
- Construir indicadores de calidad y conducir cambios sostenibles en la práctica docente.

4.1 Evaluación desde el enfoque andragógico

La evaluación andragógica hace visibles criterios, permite comprender el progreso y ofrece oportunidades razonables para mejorar antes de la decisión final. Esta afirmación adquiere especial importancia en programas donde conviven estudiantes con experiencia laboral amplia y otros que apenas comienzan su trayectoria profesional. Evaluación desde el enfoque andragógico permite diseñar puentes entre ambos perfiles. La experiencia se usa como material para analizar, no como argumento de autoridad; la teoría se emplea para interpretar la práctica, no como información distante. La relación es recíproca: los conceptos ayudan a revisar hábitos y las situaciones reales permiten comprobar los límites de una explicación. Una clase que logra ese movimiento evita tanto el academicismo cerrado como la simple narración de anécdotas.

Los elementos principales son transparencia, participación, evidencia, aplicación y mejora. Su integración requiere tiempo de aula para comparar perspectivas, justificar decisiones y revisar errores. El aprendizaje adulto no ocurre solo porque la actividad sea práctica. También necesita conceptualización, lenguaje preciso y oportunidades para

volver sobre una primera respuesta. Una tarea bien diseñada incluye momentos de anticipación, ejecución, contraste y mejora. Así, la experiencia deja de ser un dato previo y se convierte en objeto de reflexión. El docente acompaña ese tránsito mediante preguntas, ejemplos y criterios que permitan al estudiante reconocer por qué una solución es adecuada en un contexto y no en otro.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. La experiencia de formación docente en línea con dieciséis participantes destacó horizontalidad, participación, evaluación y uso de tecnología como categorías del aprendizaje andragógico (Arellano (2026). La tesis con docentes y estudiantes de educación superior identifica el valor de metodologías activas, experiencia previa y autonomía, junto con limitaciones en evaluación y retroalimentación (Villegas (2026). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar,

analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Un examen final concentra toda la nota y sorprende al grupo con casos no practicados. El rediseño incorpora ejercicios diagnósticos, casos de baja ponderación y una defensa final alineada con la práctica previa. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son usar la calificación como control, evaluar sin enseñar criterios y no permitir revisión. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se

desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda comunicar estándares, recoger evidencia temprana, practicar el formato, ofrecer retroalimentación y separar error de sanción. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

4.2 Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa

El estudio de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa comienza por reconocer que la universidad enseña a personas que toman decisiones sobre su tiempo, su inversión y su futuro profesional. Las tres funciones de la evaluación

responden a preguntas distintas: dónde comienza el estudiante, cómo progresa y qué nivel alcanzó. Esa condición modifica la forma de presentar el propósito de una actividad y de acompañar el esfuerzo. Los adultos pueden mostrar alta motivación y, al mismo tiempo, enfrentar limitaciones de horario, conectividad o confianza académica. La respuesta no consiste en bajar el nivel, sino en organizar rutas comprensibles, apoyos oportunos y evidencias que permitan avanzar desde el punto real de partida.

Se examinan diagnóstico, monitoreo, decisión final, retroalimentación y ajuste docente. Cada dimensión aporta información distinta. La motivación explica por qué el estudiante inicia una tarea; la autorregulación ayuda a sostenerla; la retroalimentación permite corregir el rumbo; y la relevancia facilita transferir el aprendizaje. Si uno de estos componentes falla, el desempeño puede deteriorarse aunque exista interés. De ahí la importancia de observar no solo el producto final, sino el proceso que lo hizo posible. La planificación andragógica incluye momentos para pedir ayuda, verificar comprensión y revisar decisiones antes de que el error se vuelva irreversible.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. Su revisión sistemática reúne evidencia sobre estrategias andragógicas que favorecen participación, autonomía, aprendizaje colaborativo y aplicación profesional en educación superior (Álvarez et al. (2025). El protocolo de intervención escolar ilustra la importancia de definir población, componentes, implementación, resultados y seguimiento antes de ejecutar un programa (Stjernqvist et al. (2026). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Una prueba inicial revela diferencias amplias en escritura académica. El docente crea apoyos optativos y usa una primera entrega para valorar progreso sin convertir el diagnóstico en sanción. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y

qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son calificar el diagnóstico, acumular tareas formativas y usar la evaluación final para descubrir problemas antiguos. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda definir función de cada evidencia, limitar la ponderación, analizar patrones, ajustar enseñanza y comunicar el uso de resultados. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

4.3 Evaluación auténtica y desempeño profesional

Una evaluación es auténtica cuando exige aplicar conocimientos y criterios en una situación semejante a la práctica, con restricciones y audiencia definidas. En la práctica universitaria, este asunto se vuelve visible cuando el docente debe decidir qué conservar, qué adaptar y qué explicar de manera distinta para un grupo adulto. El criterio no puede ser la comodidad del formato, sino la relación entre propósito, experiencia y evidencia de aprendizaje. Evaluación

auténtica y desempeño profesional exige observar al estudiante como participante con historia, expectativas y responsabilidades, aunque también con vacíos que requieren acompañamiento. La exigencia académica se mantiene, pero cambia la forma de construir las condiciones para alcanzarla.

El análisis puede organizarse alrededor de contexto, producto o actuación, criterios profesionales, audiencia y defensa. Estas dimensiones no operan de manera aislada. Una decisión sobre la secuencia de contenidos afecta la motivación; una evaluación mal ubicada puede desviar el esfuerzo hacia la memorización; una actividad sin relación con el campo profesional puede percibirse como carga. Por esa razón, el enfoque andragógico obliga a explicar el sentido de las tareas y a ofrecer márgenes razonables de elección. La libertad no supone ausencia de estructura. Supone que los criterios sean comprensibles y que el estudiante pueda tomar decisiones informadas dentro de límites académicos explícitos.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. El análisis postpandemia redefine al profesor como facilitador, alfabetizador ético y diseñador de evaluaciones auténticas en contextos mediados por inteligencia artificial (Rengifo

(2025). La propuesta para estudiantes de posgrado destaca relevancia, flexibilidad, reconocimiento de la experiencia y diseño inverso como bases de una enseñanza dirigida a adultos (Saunders et al. (2025). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Estudiantes de contabilidad elaboran un informe para una organización simulada, justifican decisiones ante un comité y responden preguntas sobre riesgos y límites de la información. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta

manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son crear tareas demasiado complejas, confundir realismo con falta de estructura y evaluar presentación sobre contenido. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda delimitar el escenario, proporcionar datos suficientes, definir criterios, incluir defensa y pedir reflexión sobre límites. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del

formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

4.4 Rúbricas y criterios de calidad

Hablar de rúbricas y criterios de calidad supone revisar una idea frecuente: que el conocimiento disciplinar basta para organizar la enseñanza. La rúbrica traduce un resultado complejo en criterios y niveles que orientan producción, autoevaluación y calificación. El dominio del tema es indispensable, pero no resuelve por sí solo la secuencia, la mediación ni la forma de demostrar el aprendizaje. En grupos adultos, la falta de sentido práctico suele producir participación superficial, incluso cuando los estudiantes cumplen con las entregas. Una planificación atenta conecta el contenido con decisiones profesionales, problemas del entorno y experiencias que el grupo puede analizar. Esa conexión no trivializa la teoría; le proporciona una pregunta y un campo de aplicación.

En este apartado interesan especialmente criterios relevantes, descriptores, niveles, evidencia y uso formativo. El docente puede leer estas dimensiones como preguntas de diseño. ¿Qué experiencia del grupo es pertinente y cuál podría inducir a una generalización incorrecta? ¿Qué parte del trabajo requiere guía directa y cuál admite exploración autónoma? ¿Cómo se ofrecerá apoyo sin convertirlo en dependencia? Las respuestas no deben quedar implícitas. Al comunicarlas, el profesor reduce incertidumbre y permite que el estudiante administre mejor su tiempo. La claridad de la ruta también facilita ajustes, porque hace posible identificar dónde se produjo una dificultad y qué decisión conviene modificar.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. La tesis con docentes y estudiantes de educación superior identifica el valor de metodologías activas, experiencia previa y autonomía, junto con limitaciones en evaluación y retroalimentación (Villegas (2026). El trabajo sobre la andragogía de la pregunta relaciona el cuestionamiento con pensamiento crítico, diálogo académico y autonomía del estudiante universitario (Rodríguez et al. (2026). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios.

También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Una rúbrica contiene términos como excelente o adecuado sin explicar diferencias. El equipo sustituye adjetivos por rasgos observables: precisión, justificación, uso de evidencia y viabilidad. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son rúbricas demasiado largas, criterios solapados y usar la rúbrica solo al final. Estos

problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda limitar criterios, describir evidencia, comentar ejemplos, permitir autoevaluación y revisar consistencia. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

Tabla 7. Ejemplo de criterios para una rúbrica analítica

Criterio	Nivel inicial	Nivel en desarrollo	Nivel logrado
Análisis	Describe datos sin relación.	Establece algunas relaciones con vacíos.	Interpreta relaciones y considera alternativas.
Evidencia	Usa fuentes sin justificar.	Selecciona fuentes pertinentes con integración parcial.	Integra fuentes pertinentes y explica su función.
Viabilidad	Propone acciones generales.	Incluye recursos y tiempos incompletos.	Define recursos, tiempos, riesgos y responsables.
Comunicación	Presenta información desordenada.	Organiza la mayor parte del argumento.	Comunica con estructura, precisión y respuesta a preguntas.

Actividad 7. Construcción de una rúbrica

Elabore una rúbrica analítica para un producto complejo.

1. Seleccione entre tres y cinco criterios.
2. Describa evidencia observable en tres niveles.
3. Aplique la rúbrica a un ejemplo.
4. Corrija solapamientos o términos vagos.

Producto esperado: Una rúbrica probada y revisada.

4.5 Portafolios, proyectos y evidencias de proceso

Portafolios, proyectos y evidencias de proceso no debe entenderse como una fórmula que se aplica del mismo modo en todas las carreras. Los portafolios permiten mostrar progreso, decisiones y revisiones, siempre que exista una selección razonada de evidencias. Una asignatura clínica, un taller de diseño, un seminario jurídico y un curso de estadística trabajan con evidencias distintas. El principio común consiste en hacer visible la relación entre lo que se espera que el estudiante comprenda, las acciones mediante las cuales practicará y los criterios con los que se valorará su desempeño. Cuando esa relación es débil, el estudiante adulto suele concentrarse en descifrar el formato de aprobación y deja en segundo plano la comprensión.

La discusión incluye selección, organización, reflexión, revisión y defensa. Conviene tratarlas como decisiones

encadenadas. Por ejemplo, reconocer la experiencia previa exige diagnosticarla; diagnosticarla conduce a ajustar apoyos; ajustar apoyos modifica las actividades; y esas actividades necesitan evidencias compatibles con los resultados. El valor de la andragogía está en esa cadena, no en una lista de técnicas atractivas. Una actividad participativa puede ser poco formativa si carece de propósito, y una exposición puede resultar pertinente cuando organiza conceptos que luego serán aplicados. La calidad depende de la función que cada recurso cumple dentro del conjunto.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. El estudio sobre docentes como agentes de aprendizaje autodirigido subraya la formación continua, la reflexión y el compromiso personal como condiciones para promover autonomía en el alumnado (Botha et al. (2026). La propuesta pedagógica sobre rendición de cuentas organiza conocimientos administrativos para servidores vinculados con enseñanza, investigación y extensión (Martins (2026). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos

o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Un portafolio acumula todos los archivos del semestre sin explicación. El docente pide elegir cinco evidencias, justificar su inclusión y mostrar qué cambio se produjo entre versiones. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son convertir el portafolio en depósito, evaluar cantidad y no proteger información sensible. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir

por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda definir propósito, limitar evidencias, pedir reflexión, incluir versiones y establecer privacidad. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

4.6 Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación

En la educación superior, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación suele presentarse como un asunto técnico,

aunque en realidad expresa una postura sobre quién aprende y quién decide. La participación del estudiante en la evaluación desarrolla criterio cuando se apoya en estándares, ejemplos y responsabilidad. Cada vez que el docente fija una fecha, selecciona una lectura, propone un problema o define una rúbrica, distribuye responsabilidades y posibilidades de participación. Un enfoque andragógico revisa esas decisiones para evitar dos extremos: el control excesivo, que reduce autonomía, y la improvisación, que deja al estudiante sin orientación. La alternativa es una estructura negociable en aspectos secundarios y firme en los resultados, la ética y la calidad de la evidencia.

Para comprender el tema se consideran autoevaluación, evaluación entre pares, evaluación docente, calibración y metacognición. Estas dimensiones ayudan a distinguir flexibilidad de permisividad. La flexibilidad modifica caminos, tiempos o formatos cuando existen razones pedagógicas; la permisividad elimina criterios o acepta evidencias insuficientes. El estudiante adulto agradece opciones reales, pero también necesita saber qué estándar debe alcanzar. Por eso, la comunicación de expectativas forma parte de la planificación. Una consigna precisa, un ejemplo comentado y una rúbrica discutida a tiempo pueden prevenir

más dificultades que una explicación correctiva al final del periodo.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. La experiencia de formación docente en línea con dieciséis participantes destacó horizontalidad, participación, evaluación y uso de tecnología como categorías del aprendizaje andragógico (Arellano (2026). El estudio sobre docentes como agentes de aprendizaje autodirigido subraya la formación continua, la reflexión y el compromiso personal como condiciones para promover autonomía en el alumnado (Botha et al. (2026). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Antes de entregar un informe, los estudiantes aplican la rúbrica a un ejemplo,

comparan sus decisiones y revisan su propio borrador. La coevaluación se usa para mejorar, no para asignar la nota principal. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son opiniones personales, sesgos entre compañeros y autoevaluación sin evidencia. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda entrenar con ejemplos, anonimizar cuando sea posible, limitar el peso, pedir justificación y comparar valoraciones. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

4.7 Retroalimentación que produce mejora

La retroalimentación es útil cuando llega a tiempo, se relaciona con criterios y señala una acción que el estudiante puede ejecutar. Esta afirmación adquiere especial importancia en programas donde conviven estudiantes con experiencia laboral amplia y otros que apenas comienzan su trayectoria profesional. Retroalimentación que produce mejora permite diseñar puentes entre ambos perfiles. La experiencia se usa como material para analizar, no como argumento de autoridad; la teoría se emplea para interpretar la práctica, no

como información distante. La relación es recíproca: los conceptos ayudan a revisar hábitos y las situaciones reales permiten comprobar los límites de una explicación. Una clase que logra ese movimiento evita tanto el academicismo cerrado como la simple narración de anécdotas.

Los elementos principales son momento, especificidad, priorización, diálogo y uso posterior. Su integración requiere tiempo de aula para comparar perspectivas, justificar decisiones y revisar errores. El aprendizaje adulto no ocurre solo porque la actividad sea práctica. También necesita conceptualización, lenguaje preciso y oportunidades para volver sobre una primera respuesta. Una tarea bien diseñada incluye momentos de anticipación, ejecución, contraste y mejora. Así, la experiencia deja de ser un dato previo y se convierte en objeto de reflexión. El docente acompaña ese tránsito mediante preguntas, ejemplos y criterios que permitan al estudiante reconocer por qué una solución es adecuada en un contexto y no en otro.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. La tesis con docentes y estudiantes de educación superior identifica el valor de metodologías activas, experiencia previa y autonomía, junto con limitaciones en evaluación y

retroalimentación (Villegas (2026). El estudio de percepciones estudiantiles en formación docente analiza la manera en que las estrategias de enseñanza son vividas por futuros profesionales de la educación (Morales (2026). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Un docente escribe comentarios detallados en un trabajo que no tendrá segunda versión. En la siguiente edición, traslada parte de la retroalimentación a un borrador y pide una nota de cambios en la entrega final. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no

solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son comentarios excesivos, juicios sobre la persona y retroalimentación sin oportunidad de uso. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda priorizar dos o tres aspectos, vincular con criterio, formular preguntas, exigir revisión y analizar errores comunes. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su

capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

4.8 Evaluación digital, inteligencia artificial e integridad

El estudio de evaluación digital, inteligencia artificial e integridad comienza por reconocer que la universidad enseña a personas que toman decisiones sobre su tiempo, su inversión y su futuro profesional. La integridad académica se fortalece cuando los usos de tecnología son explícitos y la evaluación recoge evidencia del proceso, la decisión y la defensa. Esa condición modifica la forma de presentar el propósito de una actividad y de acompañar el esfuerzo. Los adultos pueden mostrar alta motivación y, al mismo tiempo, enfrentar limitaciones de horario, conectividad o confianza académica. La respuesta no consiste en bajar el nivel, sino en organizar rutas comprensibles, apoyos oportunos y evidencias que permitan avanzar desde el punto real de partida.

Se examinan política de uso, trazabilidad, verificación, autoría y privacidad. Cada dimensión aporta información distinta. La motivación explica por qué el estudiante inicia una

tarea; la autorregulación ayuda a sostenerla; la retroalimentación permite corregir el rumbo; y la relevancia facilita transferir el aprendizaje. Si uno de estos componentes falla, el desempeño puede deteriorarse aunque exista interés. De ahí la importancia de observar no solo el producto final, sino el proceso que lo hizo posible. La planificación andragógica incluye momentos para pedir ayuda, verificar comprensión y revisar decisiones antes de que el error se vuelva irreversible.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. La conferencia plantea la necesidad de que docentes y estudiantes compartan criterios explícitos sobre lo permitido y lo no permitido al utilizar inteligencia artificial (Cooper (2026). El análisis postpandemia redefine al profesor como facilitador, alfabetizador ético y diseñador de evaluaciones auténticas en contextos mediados por inteligencia artificial (Rengifo (2025). La investigación cualitativa recoge experiencias y percepciones de académicos sobre chatgpt en la formación de nutrición y dietética (Yılmaz et al. (2026). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje

autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Una tarea permite IA para organizar ideas, pero exige una matriz de fuentes, historial de cambios y defensa oral. El docente evalúa la calidad del juicio, no la ausencia absoluta de herramientas. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son prohibiciones imposibles de comprobar, dependencia de detectores y reglas diferentes entre docentes. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o

entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda definir usos permitidos, explicar razones, pedir evidencias de proceso, proteger datos y revisar políticas. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

4.9 Calidad académica y profesionalización docente

La calidad académica se construye mediante condiciones institucionales, desarrollo profesional, evidencia y coordinación, no solo mediante evaluación individual del profesor. En la práctica universitaria, este asunto se vuelve visible cuando el docente debe decidir qué conservar, qué adaptar y qué explicar de manera distinta para un grupo adulto. El criterio no puede ser la comodidad del formato, sino la relación entre propósito, experiencia y evidencia de aprendizaje. Calidad académica y profesionalización docente exige observar al estudiante como participante con historia, expectativas y responsabilidades, aunque también con vacíos que requieren acompañamiento. La exigencia académica se mantiene, pero cambia la forma de construir las condiciones para alcanzarla.

El análisis puede organizarse alrededor de formación, acompañamiento, recursos, liderazgo y cultura de mejora. Estas dimensiones no operan de manera aislada. Una decisión sobre la secuencia de contenidos afecta la motivación; una evaluación mal ubicada puede desviar el esfuerzo hacia la memorización; una actividad sin relación con el campo profesional puede percibirse como carga. Por esa razón, el

enfoque andragógico obliga a explicar el sentido de las tareas y a ofrecer márgenes razonables de elección. La libertad no supone ausencia de estructura. Supone que los criterios sean comprensibles y que el estudiante pueda tomar decisiones informadas dentro de límites académicos explícitos.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. El estudio de gestión de calidad vincula desarrollo profesional docente, conducción institucional y mejora de las prácticas educativas (Nasruddin et al. (2026). La investigación cualitativa relaciona colaboración entre docentes con bienestar, apoyo profesional y capacidad para sostener la práctica (Ness Wroge (2026). La formación de tutores de equivalencia enfatiza actualización de competencias y acompañamiento de participantes adultos (Ramadhana et al. (2026). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir

decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Una institución ofrece talleres aislados, pero no tiempo para rediseñar ni observar resultados. El nuevo plan combina formación, comunidades de práctica, asesoría y revisión de evidencias de los cursos. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son capacitación sin seguimiento, indicadores punitivos y cambio sin recursos. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se

desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda vincular formación con problemas reales, asignar tiempo, crear apoyo experto, reconocer colaboración y evaluar efectos. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

4.10 Indicadores y evidencias para la mejora

Hablar de indicadores y evidencias para la mejora supone revisar una idea frecuente: que el conocimiento disciplinar basta para organizar la enseñanza. Los indicadores son útiles cuando responden a preguntas de gestión y se

interpretan junto con evidencia cualitativa y contexto. El dominio del tema es indispensable, pero no resuelve por sí solo la secuencia, la mediación ni la forma de demostrar el aprendizaje. En grupos adultos, la falta de sentido práctico suele producir participación superficial, incluso cuando los estudiantes cumplen con las entregas. Una planificación atenta conecta el contenido con decisiones profesionales, problemas del entorno y experiencias que el grupo puede analizar. Esa conexión no trivializa la teoría; le proporciona una pregunta y un campo de aplicación.

En este apartado interesan especialmente logro de resultados, participación, progreso, permanencia, satisfacción y carga. El docente puede leer estas dimensiones como preguntas de diseño. ¿Qué experiencia del grupo es pertinente y cuál podría inducir a una generalización incorrecta? ¿Qué parte del trabajo requiere guía directa y cuál admite exploración autónoma? ¿Cómo se ofrecerá apoyo sin convertirlo en dependencia? Las respuestas no deben quedar implícitas. Al comunicarlas, el profesor reduce incertidumbre y permite que el estudiante administre mejor su tiempo. La claridad de la ruta también facilita ajustes, porque hace posible identificar dónde se produjo una dificultad y qué decisión conviene modificar.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. El estudio de gestión de calidad vincula desarrollo profesional docente, conducción institucional y mejora de las prácticas educativas (Nasruddin et al. (2026). El protocolo de intervención escolar ilustra la importancia de definir población, componentes, implementación, resultados y seguimiento antes de ejecutar un programa (Stjernqvist et al. (2026). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Una tasa de aprobación aumenta después de un rediseño, pero los proyectos muestran menor profundidad. El equipo combina datos de calificación con rúbricas, muestras de trabajo y entrevistas. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo.

Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son usar un único indicador, comparar grupos sin contexto y convertir satisfacción en sinónimo de aprendizaje. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda formular preguntas, triangular datos, definir periodicidad,

proteger privacidad y tomar decisiones documentadas. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

Tabla 8. **Panel básico de indicadores de una asignatura**

Dimensión	Indicador	Fuente	Pregunta de decisión
Aprendizaje	Porcentaje que alcanza cada criterio.	Rúbrica y muestras.	¿Qué criterio requiere más práctica?
Participación	Entrega y participación por actividad.	Plataforma y registro.	¿Dónde se produce desconexión?
Progreso	Cambio entre primera y	Versión comparable s.	¿La retroalimentación se utiliza?

Dimensión	Indicador	Fuente	Pregunta de decisión
	última evidencia.		
Carga	Tiempo estimado y reportado.	Plan y encuesta breve.	¿La carga es viable y bien distribuida?
Experiencia	Percepción argumentada del curso.	Encuesta y grupo focal.	¿Qué condiciones apoyan o dificultan aprender?

4.11 Innovación y gestión del cambio

Innovación y gestión del cambio no debe entenderse como una fórmula que se aplica del mismo modo en todas las carreras. La innovación se sostiene cuando existe una necesidad definida, participación de los actores, capacidad para implementar y refuerzo institucional. Una asignatura clínica, un taller de diseño, un seminario jurídico y un curso de estadística trabajan con evidencias distintas. El principio común consiste en hacer visible la relación entre lo que se espera que el estudiante comprenda, las acciones mediante las cuales practicará y los criterios con los que se valorará su desempeño. Cuando esa relación es débil, el estudiante adulto

suele concentrarse en descifrar el formato de aprobación y deja en segundo plano la comprensión.

La discusión incluye conciencia, motivación, conocimiento, capacidad y refuerzo. Conviene tratarlas como decisiones encadenadas. Por ejemplo, reconocer la experiencia previa exige diagnosticarla; diagnosticarla conduce a ajustar apoyos; ajustar apoyos modifica las actividades; y esas actividades necesitan evidencias compatibles con los resultados. El valor de la andragogía está en esa cadena, no en una lista de técnicas atractivas. Una actividad participativa puede ser poco formativa si carece de propósito, y una exposición puede resultar pertinente cuando organiza conceptos que luego serán aplicados. La calidad depende de la función que cada recurso cumple dentro del conjunto.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. La aplicación del modelo adkar organiza el cambio curricular mediante conciencia, deseo, conocimiento, capacidad y refuerzo (Zoelkhairy et al. (2026). La experiencia de centros de formación industrial muestra la utilidad de la planificación estratégica para preparar docentes de ingeniería (Zaslavskaya et al. (2026). Estos aportes no constituyen una receta única,

pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Una facultad adopta una nueva plataforma en todo el programa. Después de fallos iniciales, organiza pilotos, identifica docentes mentores y ajusta procedimientos antes de ampliar el uso. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son cambios por moda, implementación simultánea y no atender resistencia razonada. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda definir el problema, involucrar usuarios, realizar pilotos, formar con práctica y documentar y reforzar. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una

próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

4.12 Modelo de mejora continua de la docencia

En la educación superior, modelo de mejora continua de la docencia suele presentarse como un asunto técnico, aunque en realidad expresa una postura sobre quién aprende y quién decide. La mejora continua articula planificación, implementación, evidencia, reflexión y ajuste dentro de ciclos manejables. Cada vez que el docente fija una fecha, selecciona una lectura, propone un problema o define una rúbrica, distribuye responsabilidades y posibilidades de participación. Un enfoque andragógico revisa esas decisiones para evitar dos extremos: el control excesivo, que reduce autonomía, y la improvisación, que deja al estudiante sin orientación. La alternativa es una estructura negociable en aspectos secundarios y firme en los resultados, la ética y la calidad de la evidencia.

Para comprender el tema se consideran planificar, aplicar, observar, analizar, ajustar y compartir. Estas dimensiones ayudan a distinguir flexibilidad de permisividad. La flexibilidad modifica caminos, tiempos o formatos cuando existen razones pedagógicas; la permisividad elimina criterios

o acepta evidencias insuficientes. El estudiante adulto agradece opciones reales, pero también necesita saber qué estándar debe alcanzar. Por eso, la comunicación de expectativas forma parte de la planificación. Una consigna precisa, un ejemplo comentado y una rúbrica discutida a tiempo pueden prevenir más dificultades que una explicación correctiva al final del periodo.

La literatura reciente permite precisar esta discusión. El estudio sobre docentes como agentes de aprendizaje autodirigido subraya la formación continua, la reflexión y el compromiso personal como condiciones para promover autonomía en el alumnado (Botha et al. (2026). El estudio de gestión de calidad vincula desarrollo profesional docente, conducción institucional y mejora de las prácticas educativas (Nasruddin et al. (2026). La investigación cualitativa relaciona colaboración entre docentes con bienestar, apoyo profesional y capacidad para sostener la práctica (Ness Wroge (2026). Estos aportes no constituyen una receta única, pero coinciden en que la autonomía necesita diseño, acompañamiento y criterios. También muestran que la formación docente es parte del problema: un profesor no puede promover aprendizaje autodirigido si su propia práctica depende de guiones rígidos o de herramientas que no

comprende. La actualización profesional debe incluir oportunidades para experimentar, analizar evidencia y discutir decisiones con colegas, en lugar de limitarse a capacitaciones breves sin seguimiento.

Un ejemplo ayuda a situar el tema. Al finalizar una unidad, el docente revisa resultados de la rúbrica, preguntas frecuentes y tiempos reales. Cambia una consigna, añade una práctica y conserva las decisiones que funcionaron. La respuesta andragógica comienza por aclarar qué resultado se busca y qué información posee el grupo. Después se decide qué puede resolverse mediante experiencia previa, qué requiere instrucción explícita y qué conviene practicar con apoyo. El docente comunica la lógica de esa secuencia y solicita evidencia durante el proceso, no solo al final. De esta manera, el estudiante entiende por qué realiza cada paso y puede evaluar si su estrategia de trabajo está produciendo el aprendizaje esperado.

Los principales riesgos son cambiar demasiadas variables, no registrar versiones y interpretar una cohorte como regla universal. Estos problemas suelen aparecer cuando una decisión se adopta por costumbre, presión administrativa o entusiasmo tecnológico, sin analizar su

función. También pueden surgir por una lectura idealizada del adulto, como si toda persona universitaria fuese autónoma desde el inicio. La autonomía se desarrolla de manera gradual y depende de conocimientos, confianza y condiciones materiales. Por ello, el profesor debe observar señales de sobrecarga, exclusión o confusión, documentar las dificultades y ajustar apoyos sin alterar los resultados esenciales que la asignatura debe garantizar.

Para llevar el principio a la práctica se recomienda seleccionar un foco, guardar evidencias, comparar versiones, pedir revisión de colegas y comunicar aprendizajes. Estas acciones deben quedar reflejadas en el sílabo, las consignas, los instrumentos y la comunicación cotidiana. El valor de una planificación no se mide por la cantidad de apartados del formato, sino por la coherencia de las decisiones y por su capacidad para orientar el trabajo real. Al finalizar la unidad, conviene contrastar lo previsto con las evidencias obtenidas, escuchar la experiencia del grupo y registrar cambios para una próxima edición. Así, la planificación se convierte en un proceso acumulativo de aprendizaje docente.

Actividad 8. Ciclo de mejora

Planifique un cambio acotado para la próxima edición de una asignatura.

1. Seleccione un problema apoyado por evidencia.
2. Defina el cambio y el indicador.
3. Establezca cuándo y cómo recogerá datos.
4. Decida con quién revisará los resultados.

Producto esperado: Un plan de mejora de una página con responsable y fecha de revisión.

Síntesis integradora del capítulo IV

La evaluación, la calidad y la innovación forman un mismo circuito de decisión. La evaluación aporta evidencias sobre el punto de partida, el progreso y el desempeño alcanzado; la gestión de la calidad permite interpretar esas evidencias con relación a los propósitos de la asignatura; y la innovación introduce cambios cuando los resultados muestran una dificultad concreta. Separar estos procesos conduce a prácticas fragmentadas: se evalúa sin utilizar la información, se innova sin identificar un problema o se habla de calidad únicamente para cumplir un indicador externo.

Desde una perspectiva andragógica, la mejora debe conservar la exigencia académica y, al mismo tiempo, ofrecer

al estudiante adulto criterios comprensibles, oportunidades de revisión y tareas vinculadas con situaciones profesionales. Una rúbrica es útil cuando orienta decisiones; un portafolio tiene sentido cuando muestra progreso y no solo acumula archivos; la retroalimentación produce aprendizaje cuando llega a tiempo y puede aplicarse. Por ello, la evidencia debe examinar tanto el producto como el proceso que permitió construirlo.

La integración de inteligencia artificial exige el mismo criterio. Su uso no se resuelve mediante prohibiciones generales ni mediante una aceptación sin límites. Cada asignatura necesita definir qué apoyos son compatibles con sus resultados, qué tareas deben realizarse de forma personal, qué evidencias del proceso se solicitarán y cómo se verificarán datos, fuentes y decisiones. La responsabilidad final permanece en el estudiante y en el docente que diseña, acompaña y evalúa la experiencia.

El cierre del capítulo propone una práctica sencilla: seleccionar una dificultad observada, reunir dos o tres evidencias, formular un cambio acotado y establecer una fecha de revisión. Esta secuencia evita que la mejora continua se convierta en una declaración abstracta. También permite

que la planificación sea tratada como una hipótesis de trabajo: se diseña con fundamento, se aplica con atención, se revisa con evidencia y se modifica sin perder de vista los aprendizajes esenciales.

Conclusiones generales

La planificación docente y la andragogía se complementan porque responden a dos preguntas inseparables: qué aprendizaje se espera y bajo qué condiciones puede alcanzarlo una persona adulta. El primer interrogante obliga a definir resultados, criterios y evidencias; el segundo conduce a reconocer experiencia, motivación, responsabilidades, autonomía y diversidad. Cuando la universidad atiende solo al contenido, corre el riesgo de producir programas extensos con poca transferencia. Cuando atiende únicamente a preferencias, puede debilitar los estándares. La articulación propuesta en este libro busca sostener una enseñanza exigente y, al mismo tiempo, viable, transparente y conectada con la práctica.

El estudiante adulto aporta conocimientos y experiencias que enriquecen el aula, pero esas experiencias no sustituyen la conceptualización. Deben analizarse, contrastarse y, cuando sea necesario, corregirse. La horizontalidad tampoco elimina la responsabilidad docente. El profesor conserva la obligación de organizar la ruta, proteger la equidad, verificar fuentes y tomar decisiones justificadas. Su autoridad se ejerce mediante criterios visibles,

diálogo y retroalimentación, no por dependencia o arbitrariedad. La autonomía se desarrolla de forma gradual a través de metas, hitos, oportunidades de elección y evidencia de progreso.

La planificación adquiere valor cuando conecta diagnóstico, resultados, actividades y evaluación. El diseño inverso ayuda a evitar tareas que consumen tiempo sin aportar al aprendizaje principal. El sílabo comunica esa arquitectura y debe ser comprensible para el estudiante. Las sesiones, los recursos y las modalidades se organizan a partir de una evidencia concreta, con márgenes para contingencias. La colaboración institucional resulta necesaria para coordinar cargas, progresiones y apoyos; ninguna asignatura funciona de manera aislada dentro de un programa.

Las metodologías activas no se justifican por su novedad. Problemas, proyectos, casos, simulaciones, colaboración y aula invertida producen aprendizaje cuando exigen operaciones relevantes y cuentan con guía, criterios y cierre conceptual. Una actividad puede ser dinámica y, sin embargo, superficial. La selección debe considerar resultados, punto de partida, tiempo, accesibilidad y capacidad docente. La tecnología sigue la misma regla: se adopta por su función.

Las herramientas de inteligencia artificial amplían posibilidades de ideación y práctica, pero requieren verificación, trazabilidad, protección de datos y evaluaciones que recojan decisiones y procesos.

La evaluación constituye una fuente de aprendizaje y de información para la mejora. Diagnóstico, seguimiento y decisión final cumplen funciones distintas. Las evidencias auténticas permiten valorar aplicación, mientras que rúbricas, autoevaluación y retroalimentación ayudan a construir criterio. La integridad académica se fortalece mediante reglas comprensibles, tareas defendibles y evidencia procesual; no puede descansar en un porcentaje automatizado o en prohibiciones que el diseño no puede sostener. Por último, la calidad docente se construye con formación, colaboración, recursos, liderazgo y ciclos de revisión. Mejorar significa seleccionar un problema real, aplicar un cambio acotado, observar sus efectos y compartir lo aprendido.

Recomendaciones para la práctica docente

- 1. Diagnosticar antes de decidir.** Aplicar una actividad inicial breve que permita reconocer conocimientos, experiencia, barreras y expectativas. Utilizar los resultados para ajustar apoyos o secuencias y comunicar al grupo qué decisiones se modificaron.
- 2. Reducir y alinear.** Priorizar resultados centrales y eliminar actividades que no aporten evidencia. Cada tarea debe cumplir una función identificable dentro de la ruta de aprendizaje.
- 3. Comunicar la lógica del curso.** Explicar por qué se seleccionan determinadas actividades, cómo se relacionan con el desempeño profesional y con qué criterios se valorarán.
- 4. Graduar la autonomía.** Ofrecer elección en temas, casos o formatos cuando el grupo posee preparación suficiente, pero conservar estándares comunes y puntos de seguimiento.

5. **Diseñar retroalimentación utilizable.** Entregar comentarios antes de una versión definitiva, priorizar aspectos y solicitar que el estudiante explique los cambios realizados.
6. **Integrar tecnología con límites.** Definir la función de cada herramienta, asegurar alternativa accesible y establecer reglas de privacidad, verificación y declaración de uso de inteligencia artificial.
7. **Revisar la carga real.** Estimar tiempo, coordinar entregas con otras asignaturas y analizar si la distribución permite profundizar en lugar de acumular productos.
8. **Trabajar con evidencia.** Combinar datos de desempeño, participación, progreso y experiencia. Evitar decisiones basadas en una impresión aislada o en un único indicador.
9. **Colaborar y documentar.** Compartir matrices, rúbricas y hallazgos con colegas. Registrar versiones y razones de los cambios para convertir la experiencia en conocimiento institucional.
10. **Proteger el bienestar y la calidad.** Planificar cambios viables, asignar tiempo a la formación docente y evitar que la innovación dependa de sobrecarga permanente.

Glosario

Tabla 9. **Términos centrales**

Término		Definición
Alineación constructiva		Correspondencia entre resultados de aprendizaje, actividades y evaluación.
Andragogía		Enfoque que orienta la educación de adultos mediante autonomía, experiencia, relevancia y participación.
Aprendizaje auténtico		Aprendizaje vinculado con tareas y decisiones semejantes a la práctica real.
Aprendizaje autodirigido		Proceso en el que el estudiante participa en la definición de metas, estrategias, recursos y evaluación de su progreso.
Aprendizaje basado en problemas	basado en	Metodología que organiza la indagación a partir de una situación abierta.
Aprendizaje basado en proyectos	basado en	Metodología orientada a crear un producto complejo

Término	Definición
	para una audiencia o necesidad definida.
Autoevaluación	Valoración del propio desempeño mediante criterios y evidencia.
Coevaluación	Valoración entre pares con fines formativos o evaluativos.
Competencia	Integración de conocimientos, habilidades y actitudes para actuar en un contexto.
Criterio de evaluación	Aspecto relevante mediante el cual se juzga la calidad de una evidencia.
Diseño inverso	Proceso que inicia con los resultados y evidencias antes de seleccionar actividades.
Evaluación auténtica	Evaluación que solicita aplicar conocimientos en una situación profesional o social reconocible.
Evaluación diagnóstica	Evidencia utilizada para conocer el punto de partida.

Término	Definición
Evaluación formativa	Evidencia y retroalimentación destinadas a mejorar durante el proceso.
Evaluación sumativa	Valoración final destinada a certificar un nivel alcanzado.
Evidencia de aprendizaje	Producto, actuación o registro que permite inferir el logro de un resultado.
Flexibilidad	Adaptación de rutas, tiempos o formatos sin eliminar los resultados esenciales.
Heutagogía	Enfoque de aprendizaje autodeterminado con alto grado de decisión del aprendiz.
Horizontalidad	Relación de respeto y participación en la que se reconocen saberes del adulto y se mantienen responsabilidades diferenciadas.
Indicador	Dato definido para responder una pregunta de seguimiento o gestión.

Término	Definición
Integridad académica	Actuación honesta y responsable en la producción, atribución y comunicación del conocimiento.
Mediación docente	Acciones mediante las cuales el profesor organiza apoyos, preguntas, recursos y retroalimentación.
Metacognición	Capacidad para observar y regular los propios procesos de aprendizaje.
Multimodalidad	Combinación de formas presenciales, virtuales, síncronas y asíncronas.
Retroalimentación	Información vinculada con criterios que orienta una acción de mejora.
Resultado de aprendizaje	Declaración observable de lo que el estudiante demostrará al finalizar un proceso.
Rúbrica	Instrumento que organiza criterios y niveles de calidad.

Término	Definición
Sílabo	Documento que comunica la estructura académica, ruta, evaluación y responsabilidades de una asignatura.
Trazabilidad	Posibilidad de reconstruir fuentes, decisiones, versiones y cambios de un producto académico.
Transferencia	Aplicación del aprendizaje en un contexto diferente al utilizado durante la práctica.

Nota. Las definiciones se presentan con fines operativos para la aplicación del libro.

Anexos

Los anexos ofrecen formatos de trabajo. Deben adaptarse al campo disciplinar, a las políticas institucionales y a las características del grupo. No sustituyen el juicio docente ni la revisión de especialistas cuando el curso incluye decisiones de alto riesgo.

Anexo A. Ficha de diagnóstico del grupo

Complete el formato con información concreta. Añada filas cuando sea necesario y conserve las versiones utilizadas para facilitar la trazabilidad de las decisiones.

Formato A. Ficha de diagnóstico del grupo

Campo	Contenido o pregunta orientadora
Datos generales	Programa, asignatura, modalidad, número de estudiantes, periodo.
Trayectoria	Experiencia laboral, asignaturas previas, familiaridad con el campo.
Prerrequisitos	Tarea breve o caso inicial que permita observar conocimientos y procedimientos.
Condiciones	Disponibilidad horaria, conectividad, dispositivos y necesidades de acceso.

Campo	Contenido o pregunta orientadora
Expectativas	Usos profesionales que el grupo espera dar al aprendizaje.
Decisiones derivadas	Ajustes de secuencia, apoyos, recursos o comunicación.

Nota. Este formato es adaptable y debe utilizarse junto con las políticas institucionales vigentes.

Anexo B. Plantilla de resultado de aprendizaje

Complete el formato con información concreta. Añada filas cuando sea necesario y conserve las versiones utilizadas para facilitar la trazabilidad de las decisiones.

Formato B. Plantilla de resultado de aprendizaje

Campo	Contenido o pregunta orientadora
Verbo observable	Acción que el estudiante demostrará.
Objeto	Conocimiento, producto o problema sobre el que actúa.
Condición	Contexto, recursos o restricciones.
Criterio	Rasgo de calidad que deberá alcanzar.
Evidencia	Producto o actuación mediante el que se comprobará.

Anexo C. Matriz de alineación de una unidad

Complete el formato con información concreta. Añada filas cuando sea necesario y conserve las versiones utilizadas para facilitar la trazabilidad de las decisiones.

Formato C. Matriz de alineación de una unidad

Campo	Contenido o pregunta orientadora
Resultado	Desempeño central de la unidad.
Evidencia final	Producto, actuación o decisión.
Criterios	Aspectos de calidad.
Actividades de práctica	Secuencia de tareas que preparan la evidencia.
Retroalimentación	Momento, responsable y forma.
Recursos	Materiales, tecnologías y apoyos.

Campo	Contenido o pregunta orientadora
-------	----------------------------------

Indicador de revisión

Dato que se observará al finalizar.

Nota. Este formato es adaptable y debe utilizarse junto con las políticas institucionales vigentes.

Anexo D. Plan de sesión andragógica

Complete el formato con información concreta. Añada filas cuando sea necesario y conserve las versiones utilizadas para facilitar la trazabilidad de las decisiones.

Formato D. Plan de sesión andragógica

Campo	Contenido o pregunta orientadora
Resultado de la sesión	Evidencia que se recogerá al final.
Apertura	Pregunta, problema o activación de experiencia.
Explicación	Conceptos necesarios y duración.
Práctica guiada	Acción con apoyo y retroalimentación.
Aplicación	Tarea individual o colaborativa.

Alternativa de tiempo,
modalidad o recurso.

Nota. Este formato es adaptable y debe utilizarse junto con las políticas institucionales vigentes.

Anexo E. Matriz para seleccionar una estrategia

Complete el formato con información concreta. Añada filas cuando sea necesario y conserve las versiones utilizadas para facilitar la trazabilidad de las decisiones.

Formato E. Matriz para seleccionar una estrategia

Campo	Contenido o pregunta orientadora
Resultado y evidencia	Qué debe hacer y demostrar el estudiante.
Estrategias comparadas	Problemas, proyectos, casos, simulación u otras.
Tiempo	Preparación, desarrollo y evaluación.
Recursos	Espacios, materiales, plataforma y soporte.
Accesibilidad	Barreras y alternativas equivalentes.
Riesgos	Dificultades previsibles.

Campo	Contenido o pregunta orientadora
Decisión	Estrategia seleccionada y justificación.
<i>Nota. Este formato es adaptable y debe utilizarse junto con las políticas institucionales vigentes.</i>	

Anexo F. Plantilla de rúbrica analítica

Complete el formato con información concreta. Añada filas cuando sea necesario y conserve las versiones utilizadas para facilitar la trazabilidad de las decisiones.

Formato F. Plantilla de rúbrica analítica

Campo	Contenido o pregunta orientadora
Producto	Evidencia que se valorará.
Criterio 1	Descriptor de nivel inicial, en desarrollo y logrado.
Criterio 2	Descriptor de nivel inicial, en desarrollo y logrado.
Criterio 3	Descriptor de nivel inicial, en desarrollo y logrado.
Ponderación	Peso de cada criterio según su importancia.

Campo	Contenido o pregunta orientadora
Uso formativo	Momento en que el estudiante aplicará la rúbrica antes de la entrega.

Nota. Este formato es adaptable y debe utilizarse junto con las políticas institucionales vigentes.

Anexo G. Protocolo de retroalimentación

Complete el formato con información concreta. Añada filas cuando sea necesario y conserve las versiones utilizadas para facilitar la trazabilidad de las decisiones.

Formato G. Protocolo de retroalimentación

Campo	Contenido o pregunta orientadora
Evidencia observada	Fragmento, decisión o desempeño específico.
Criterio relacionado	Aspecto de calidad al que se refiere.
Fortaleza	Qué funciona y por qué.
Prioridad de mejora	Qué debe cambiarse primero.
Acción	Paso concreto que el estudiante puede realizar.
Seguimiento	Nueva evidencia o fecha de revisión.

Nota. Este formato es adaptable y debe utilizarse junto con las políticas institucionales vigentes.

Anexo H. Declaración de uso responsable de inteligencia artificial

Complete el formato con información concreta. Añada filas cuando sea necesario y conserve las versiones utilizadas para facilitar la trazabilidad de las decisiones.

Formato H. Declaración de uso responsable de inteligencia artificial

Campo	Contenido o pregunta orientadora
Herramienta utilizada	Nombre y versión cuando sea posible.
Finalidad	Ideación, explicación, revisión, simulación u otra.
Interacciones relevantes	Prompts o decisiones que influyeron en el producto.
Verificación	Fuentes y procedimientos utilizados para comprobar resultados.

Campo	Contenido o pregunta orientadora
Cambios realizados	Contenido aceptado, modificado o descartado.
Datos protegidos	Confirmación de que no se introdujo información confidencial.
Responsabilidad	Declaración de autoría y comprensión del producto final.

Nota. Este formato es adaptable y debe utilizarse junto con las políticas institucionales vigentes.

Anexo I. Panel de seguimiento de la asignatura

Complete el formato con información concreta. Añada filas cuando sea necesario y conserve las versiones utilizadas para facilitar la trazabilidad de las decisiones.

Formato I. Panel de seguimiento de la asignatura

Campo	Contenido o pregunta orientadora
Resultado	Porcentaje de estudiantes en cada nivel de la rúbrica.
Progreso	Diferencia entre primera y última evidencia.
Participación	Patrones de entrega, asistencia o interacción.
Carga	Tiempo previsto y reportado.
Accesibilidad	Barreras registradas y respuestas.

Campo	Contenido o pregunta orientadora
Experiencia	Hallazgos de encuesta o conversación.

Decisión

Cambio que se mantendrá, modificará o eliminará.

Nota. Este formato es adaptable y debe utilizarse junto con las políticas institucionales vigentes.

Anexo J. Registro de mejora continua

Complete el formato con información concreta. Añada filas cuando sea necesario y conserve las versiones utilizadas para facilitar la trazabilidad de las decisiones.

Formato J. Registro de mejora continua

Campo	Contenido o pregunta orientadora
Problema	Descripción sustentada con evidencia.
Cambio propuesto	Decisión concreta y alcance.
Responsable	Persona o equipo a cargo.
Periodo	Fecha de aplicación y revisión.
Indicador	Dato que permitirá valorar el cambio.
Resultado	Hallazgo después de la aplicación.

Campo	Contenido o pregunta orientadora
Decisión siguiente	Mantener, ajustar, ampliar o retirar.
<i>Nota. Este formato es adaptable y debe utilizarse junto con las políticas institucionales vigentes.</i>	

Anexo K. Lista de cotejo para revisar la planificación docente

Complete el formato con información concreta. Añada filas cuando sea necesario y conserve las versiones utilizadas para facilitar la trazabilidad de las decisiones.

Formato K. Lista de cotejo para revisar la planificación docente

Campo	Contenido o pregunta orientadora
Resultados de aprendizaje	Están formulados con verbos observables y corresponden al nivel de formación.
Diagnóstico	La planificación considera experiencia, necesidades y condiciones del grupo.
Alineación	Actividades y evaluación producen evidencias relacionadas con los resultados.
Carga académica	El tiempo previsto es compatible con la complejidad de las tareas.

Campo	Contenido o pregunta orientadora
Accesibilidad	Existen alternativas razonables de acceso, participación y entrega.
Retroalimentación	Se definieron momentos, responsables y oportunidades de mejora.
Recursos	Cada recurso cumple una función pedagógica explícita y verificable.

Nota. Este formato es adaptable y debe utilizarse junto con las políticas institucionales vigentes.

Anexo L. Guía de entrevista diagnóstica al estudiante adulto

Complete el formato con información concreta. Añada filas cuando sea necesario y conserve las versiones utilizadas para facilitar la trazabilidad de las decisiones.

Formato L. Guía de entrevista diagnóstica al estudiante adulto

Campo	Contenido o pregunta orientadora
Trayectoria	¿Qué experiencias académicas o laborales se relacionan con la asignatura?
Propósito	¿Para qué espera utilizar los aprendizajes del curso?
Disponibilidad	¿Qué horarios, responsabilidades o condiciones pueden afectar su participación?

Campo	Contenido o pregunta orientadora
Fortalezas	¿Qué conocimientos y estrategias de estudio considera más desarrollados?
Apoyos	¿En qué contenidos, tecnologías o procedimientos anticipa mayor dificultad?
Participación	¿Qué formas de interacción facilitan que aporte su experiencia?
Seguimiento	¿Qué tipo de retroalimentación le resulta más útil para mejorar?

Nota. Este formato es adaptable y debe utilizarse junto con las políticas institucionales vigentes.

Anexo M. Matriz para integrar inteligencia artificial y evaluación auténtica

Complete el formato con información concreta. Añada filas cuando sea necesario y conserve las versiones utilizadas para facilitar la trazabilidad de las decisiones.

Formato M. Matriz para integrar inteligencia artificial y evaluación auténtica

Campo	Contenido o pregunta orientadora
Desempeño esperado	Acción profesional o académica que debe demostrar el estudiante.
Uso permitido	Tareas en las que la herramienta puede apoyar sin sustituir el aprendizaje.

Campo	Contenido o pregunta orientadora
Uso restringido	Acciones que deben realizarse de manera personal o bajo supervisión.
Evidencia del proceso	Borradores, decisiones, fuentes, registros o explicación oral.
Verificación	Procedimiento para comprobar datos, citas y resultados generados.
Criterio de evaluación	Calidad conceptual, metodológica y ética que se valorará.
Declaración	Forma en que se informará el alcance de la asistencia tecnológica.

Nota. Este formato es adaptable y debe utilizarse junto con las políticas institucionales vigentes.

Anexo N. Registro de colaboración y aprendizaje entre docentes

Complete el formato con información concreta. Añada filas cuando sea necesario y conserve las versiones utilizadas para facilitar la trazabilidad de las decisiones.

Formato N. Registro de colaboración y aprendizaje entre docentes

Campo	Contenido o pregunta orientadora
-------	----------------------------------

Situación revisada

Asignatura, actividad o problema que origina la colaboración.

Campo	Contenido o pregunta orientadora
Evidencia compartida	Planificación, producto estudiantil, resultados o retroalimentación.
Perspectivas	Observaciones de los docentes participantes y puntos de coincidencia.
Decisión	Cambio acordado y fundamento pedagógico.
Responsables	Personas encargadas de aplicar, documentar y revisar el cambio.
Plazo	Fecha de aplicación y momento de revisión.
Aprendizaje profesional	Conocimiento o capacidad docente desarrollada en el proceso.

Nota. Este formato es adaptable y debe utilizarse junto con las políticas institucionales vigentes.

Anexo O. Ficha de observación de una sesión andragógica

Complete el formato con información concreta. Añada filas cuando sea necesario y conserve las versiones utilizadas para facilitar la trazabilidad de las decisiones.

Formato O. Ficha de observación de una sesión andragógica

Campo	Contenido o pregunta orientadora
Propósito visible	El grupo comprende qué aprenderá y por qué resulta pertinente.
Activación de experiencia	La sesión recupera saberes previos y los somete a contraste.
Participación	Existen oportunidades diversas y equitativas para intervenir.
Mediación	Las preguntas y apoyos orientan el razonamiento sin reemplazarlo.
Aplicación	Las tareas se relacionan con problemas o desempeños reconocibles.
Retroalimentación	Los comentarios se vinculan con criterios y acciones de mejora.

Campo	Contenido o pregunta orientadora
Cierre	Se recuperan aprendizajes, dudas y decisiones para la siguiente sesión.
<i>Nota. Este formato es adaptable y debe utilizarse junto con las políticas institucionales vigentes.</i>	

Referencias

- Adeniyi, Y. C., & Adeniyi, A. M. (2026). Psychosocial needs of children with autism spectrum disorders in Sub-Saharan Africa: A review through the social (dis)empowerment model. *Journal of Advances in Medicine and Medical Research*, 38(8), 15. <https://hal.science/hal-05697001>
- Álvarez Nuñez, E. A., Ayala Corzo, C., Villanueva Chávez, M. L., & Carpio Mendoza, J. (2025). Efectividad de las estrategias andragógicas en la educación superior: Una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 5(12), 503-518. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i12.220>
- Arellano, L. A. G. (2026). Formación en andragogía programa de capacitación docente UNA CL-Táchira. *Educ@ción en Contexto*, 12(23), 76-100. <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/306>
- AryaSatya, M. H., & Taufiq, W. (2026). Teacher's perception of AI integration in English language learning. *UMSIDA Preprints Server*. <https://doi.org/10.21070/ups.11262>
- Botha, E.-A., Blignaut, J. H., & du Toit-Brits, C. (2026). The significance of teachers' willingness and commitment as self-directed learning agents. *Africa Education Review*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/18146627.2026.2641498>

- Campos Medina, M. A. (2025). Educación universitaria disruptiva: Inteligencia artificial y andragogía desde la transcomplejidad. *Acción y Reflexión Educativa*, (50), 77-89.
<https://doi.org/10.48204/j.are.n50.a6551>
- Cooper, D. (2026, 26 de junio). Students know what they can and mustn't do with AI, what about us? University of Worcester Learning and Teaching Conference 2026: Inclusive by Design: Innovation, Authentic Assessment, and Student Voice.
- Erazo, P. A. F., Toapanta, W. A. T., Cullispuma, C. P. M., & Contento, L. A. D. (2025). La andragogía como estrategia de superación del profesional docente: Revisión sistemática. *Revista Ciencias de la Educación y el Deporte*, 3(1), 190-206. <https://doi.org/10.70262/rced.v3i1.2025.87>
- García, M. A. (2026). Andragogía y creatividad: De la actitud ante la investigación a su desarrollo y divulgación. *Revista Cubana de Educación Superior*, 45.
<https://revistas.uh.cu/rces/article/view/12888>
- Garrido, E. A. H. (2025). DreamBuilder y andragogía: Una experiencia transformadora en la universidad pública. *Revista Estudios en Educación*, 8(14), 122-135.
<https://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/449>

- Gibson, J. (2026). Bridging the gap in inclusive education: General education teacher preparedness for students with individualized education plans. GLECC Proceedings. <https://glecc.org/submission/index.php/portal/article/view/260>
- Hasan, A. (2026). Perencanaan pengembangan sarana pendidikan melalui Rencana Kerja dan Anggaran Sekolah (RKAS): Studi kasus di SMAN 2 Koto Baru. *Socius: Jurnal Penelitian Ilmu-Ilmu Sosial*, 4(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.21458782>
- Hernández, G. R. (2025). Andragogía: Un ethos pendiente en la educación universitaria venezolana. *Aportes: Revista Internacional de Estudios Abiertos, Independientes y Alternativos*, 5, 167-192. <https://aportes.metrouni.us/index.php/Aportes/article/view/49>
- Hilmy, M. N., Ansori, A., & Rukanda, N. (2026). Development of andragogy-based ESP training through music implementation for Rajawali Health Vocational School alumni. *Journal of Education and Teaching Learning*. <https://doi.org/10.59211/mjppetl.v4i1.214>
- Martins, A. F. C. (2026). Prestação de contas em projetos de ensino, pesquisa e extensão: Uma proposta pedagógica aos servidores do Instituto Federal do Acre. <https://repositorio.ifac.edu.br/jspui/handle/123456789/401>

Morales, O. M. M. (2026). Andragogía y estrategias de enseñanza en la formación docente: Percepciones estudiantiles en una escuela normal de Chiapas. *Ibero Ciencias*, 5(1), 3811-3829. <https://doi.org/10.63371/ic.v5.n1.a867>

Naen, A. B., Wariani, T., & Mukin, M. U. J. (2026). Training in local food calorific value analysis using environment-based learning media to improve students' scientific literacy and numeracy at SMAK Sint. Carolus, Kupang. *BERBAKTI: Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat*, 4(1), 168-178. <https://doi.org/10.30822/berbakti.v4i1.5504>

Nasruddin, N., Ahmad, D., Subhan, A., Ramli, M., & Hasan, M. (2026). Quality management in the development of teacher professionalism at State Senior High School 17 Bone. *Al Qalam: Jurnal Ilmiah Keagamaan Dan Kemasyarakatan*, 20(4), 1981-1994. <https://doi.org/10.35931/aq.v20i4.6255>

Ness Wroge, A. (2026). Teacher collaboration and its impact on teacher wellness: A qualitative study of the benefits from teacher collaboration [Doctoral dissertation]. <https://digitalcommons.csp.edu/edd/93>

Oktaviane, R., Friskawati, G. F., & Hadyansah, D. (2026). Readiness of inclusive elementary schools for the implementation of adaptive physical education learning. *TEGAR: Journal of Teaching Physical Education in Elementary School*, 9(2), 127-136. <https://doi.org/10.17509/tegar.v9i2.98954>

- Rajan, R. A. P., Ramasamy, G., Das, D., & Senthilnathan, T. (2026). Empowering learning: Adopting 5-Gogy framework for LCA courses in STEAM higher education. In *Innovations in Management, Technology, and Performance*. CRC Press.
- Ramadhana, N. O., Hasdiansyah, A., Ridwan, I., Tharikhkh, A. J., & Salama, S. (2026). Pelatihan peningkatan kompetensi tutor kesetaraan pada PKBM Panrita Kota Parepare. *Jurnal Abdi Masyarakat Dan Pemberdayaan Inovatif*, 2(2), 75-96.
<https://doi.org/10.64690/jampi.v2i2.842>
- Rengifo, C. G. (2025). Transformación del rol docente en la educación universitaria postpandemia. *Revista En Perspectiva*, 6(2), 146-156.
<https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/en-prospectiva/article/view/738>
- Rodríguez, R. G., Ganchozo, B. S. I., Álava, W. L. S., & Indacocha, B. V. A. (2026). Andragogía de la pregunta en el proceso educativo universitario. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual ALCON*, 6(1), 570-586.
<https://doi.org/10.62305/alcon.v6i1.1052>
- Rojas, M. (2026). First-language planning reduces cognitive load and enhances multiple dimensions of L2 oral performance among intermediate EFL learners. *Research Studies in English Language Teaching and Learning*, 4(4), 870-887.
<https://doi.org/10.62583/rseltl.v4i4.151>

- Saunders, L., Wong, M., & Appedu, S. (2025). Graduate students as adult learners: Andragogy and instructional design. Proceedings of the ALISE Annual Conference. <https://doi.org/10.21900/j.alise.2025.1963>
- Stjernqvist, N. W., Timm, A., Hansen, A. B., Bølling, M., Jensen, T. S., Stuart, H., & Klinker, C. D. (2026). A health promoting school intervention in 10th grade (“My Life – I Decide”): Protocol for a pragmatic controlled trial. *JMIR Research Protocols*, 15(1), e100471. <https://doi.org/10.2196/100471>
- Velazco, D. J. M., & Bravo, P. A. P. (2026). Docente universitario modelo: Análisis del perfil andragógico para el fortalecimiento de su praxis educativa. *Revista de Educación y Desarrollo Humano*, 1(1), 1-18. <https://doi.org/10.31243/EduNova.2026.v1.i1.3136>
- Villegas, A. I. A. (2026). La andragogía como enfoque educativo para la práctica pedagógica en la educación superior de Colombia [Tesis doctoral]. <https://www.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2705>
- Yılmaz, H. Ö., Duman, E., & Şahin-Demirci, K. (2026). Academics’ experiences and perceptions of ChatGPT in nutrition and dietetics education: A qualitative study. *The Journal of Nutrition*. <https://doi.org/10.1016/j.tjnut.2026.101739>

Zaslavskaya, O. V., Malafiy, A. S., Rannikh, V. N., & Maltsev, V. A. (2026). Professional and pedagogical training of engineering teachers in training centers of industrial enterprises: Experience of strategic planning. *Integration of Education*, 30(2), 392-408. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.26302.392-408>

Zoelkhaira, Z., Munawar, M., & Abdurrahman, A. (2026). Strategi manajemen perubahan model ADKAR dalam persiapan implementasi kurikulum sekolah di UPTD SD Negeri 9 Gandapura. *Jurnal Ragam Pengabdian*, 3(2), 4810-4820. <https://doi.org/10.62710/hgwvc36>

PLANIFICACIÓN DOCENTE ^Y ANDRAGOGÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación superior exige hoy una docencia capaz de responder a contextos cambiantes, estudiantes diversos y nuevos desafíos formativos. Este libro analiza la relación entre planificación docente y andragogía como base para fortalecer la enseñanza universitaria desde una perspectiva crítica, flexible y orientada a la calidad del aprendizaje.

A lo largo de sus capítulos, la obra desarrolla fundamentos del aprendizaje adulto, diseño curricular, estrategias didácticas, evaluación del aprendizaje, tecnologías educativas e innovación académica. Su enfoque integra teoría y aplicación práctica, ofreciendo orientaciones útiles para docentes, investigadores, directivos y estudiantes de posgrado interesados en transformar la práctica educativa.

Planificación docente y andragogía en la educación superior constituye una guía para comprender, organizar y mejorar los procesos de enseñanza en el ámbito universitario, con atención a la pertinencia, la inclusión y la mejora continua.

