



CUANDO EL DISEÑO FALLA ¿QUIÉN RESPONDE POR EL APRENDIZAJE VIRTUAL?

Daniela Espinoza Ormeño

RESUMEN

La educación virtual se ha consolidado en la enseñanza superior, pero su efectividad depende del diseño pedagógico. Este ensayo aborda cómo un diseño instruccional deficiente afecta negativamente la motivación, el rendimiento y la participación del estudiantado. Se destaca la importancia de que los docentes no solo dominen herramientas digitales, sino que diseñen experiencias de aprendizaje significativas, con apoyo institucional y formación continua. Además, se plantea que la responsabilidad del aprendizaje no debe recaer únicamente en el docente, sino que debe ser compartida con las instituciones educativas, que deben ofrecer condiciones reales para innovar y enseñar con calidad en entornos digitales.

Palabras clave: diseño instruccional, educación virtual, competencias digitales, aprendizaje significativo

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la educación virtual ha dejado de ser una opción secundaria para consolidarse como un pilar estructural en la enseñanza superior. No obstante, esta expansión ha evidenciado una realidad preocupante: la calidad del aprendizaje parece no mejorar solo con la presencia de tecnología. En múltiples universidades, los cursos virtuales presentan una estructura deficiente, una sobrecarga de contenidos desarticulados y escasas oportunidades de interacción significativa. Esto ha derivado en estudiantes desmotivados, con bajo rendimiento académico y escasa participación en las aulas virtuales. En este contexto, surge una interrogante un tanto incómoda pero debidamente urgente: cuando el diseño instruccional falla, ¿quién asume la responsabilidad por las consecuencias educativas? Esta interrogante nos lleva a examinar críticamente el rol del docente universitario, no solo como transmisor de contenidos, sino como diseñador de experiencias de aprendizaje.

Cuando los cursos virtuales están mal diseñados, el estudiantado no solo enfrenta dificultades técnicas, sino una experiencia de aprendizaje deficiente que afecta su

motivación y rendimiento académico. En este contexto, el rol del docente como diseñador de experiencias de aprendizaje se vuelve fundamental. Superar este desafío exige ir más allá de la simple incorporación tecnológica y requiere fortalecer las competencias digitales docentes y repensar el diseño instruccional desde una perspectiva pedagógica, estratégica y centrada en el estudiante. Como señalan los autores Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020), la integración efectiva de las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje demanda no solo habilidades técnicas, sino una comprensión crítica y didáctica que permita al profesorado construir entornos virtuales significativos, interactivos y alineados con las necesidades reales del alumnado.

2. DESARROLLO

EL ERROR DE PENSAR QUE ENSEÑAR ES SOLO TRANSFERIR CONTENIDO

Uno de los principales desafíos en la educación virtual contemporánea radica en la tendencia a trasladar mecánicamente los modelos de enseñanza presencial al entorno digital, sin considerar las particularidades pedagógicas y tecnológicas que esto implica. Esta práctica, común en muchos contextos educativos, reduce la virtualidad a una simple mediación tecnológica, donde se suben documentos, se abren foros sin dinamismo y se aplican evaluaciones estandarizadas, sin una verdadera intención pedagógica detrás. Tal enfoque no solo limita el potencial del aprendizaje en línea, sino que también evidencia una falta de comprensión sobre los principios fundamentales del diseño instruccional.

Por su parte, Reigeluth (1999) sostiene que el diseño instruccional no puede entenderse como una receta única, sino como un conjunto de teorías y modelos que deben adaptarse a las necesidades del estudiante, al contexto de aprendizaje y a los objetivos educativos. Desde esta perspectiva, enseñar en entornos virtuales requiere más que trasladar contenidos: exige planificar experiencias de aprendizaje significativas, donde la motivación, la retroalimentación y el andamiaje sean elementos centrales. La ausencia de estos componentes no es un fallo técnico, sino pedagógico, ya que revela una desconexión entre la tecnología utilizada y los principios educativos que deberían guiar su implementación.

En esta línea, Salmon (2011) subraya que el aprendizaje en línea efectivo requiere niveles de interacción estructurados, planificación estratégica de las actividades y un acompañamiento constante por parte del docente. No se trata solo de presentar información, sino de facilitar procesos de construcción del conocimiento, colaborativos y reflexivos, adaptados a las particularidades del entorno digital. Cuando esto no ocurre, la experiencia de aprendizaje pierde sentido, se vuelve pasiva y descontextualizada. Además, autores como García-Peñalvo (2021) y Bartolomé y Grané (2020) destacan que



enseñar virtualmente implica una reconfiguración del rol docente, que pasa de ser un emisor de contenidos a un mediador, diseñador y facilitador del aprendizaje. En consecuencia, cuando el diseño instruccional falla, el problema no es solo técnico ni atribuible a la herramienta utilizada: es un problema fundamentalmente pedagógico, vinculado a la ausencia de planificación didáctica, de conocimiento del entorno virtual y de comprensión del proceso de aprendizaje.

Así, es indispensable que las universidades avancen en una cultura institucional que no solo incentive el uso de plataformas tecnológicas, sino que fomente la formación docente en diseño instruccional y en pedagogías activas aplicadas al entorno digital. Como señala Area (2022), la clave no está en digitalizar la enseñanza tradicional, sino en rediseñar las prácticas educativas a la luz de los nuevos escenarios formativos.

LA DEUDA PENDIENTE EN COMPETENCIAS DIGITALES DOCENTES

Ahora bien, si hablamos de competencias digitales podemos cruzar este concepto con la palabra “deuda” ya que, diversos estudios coinciden en que el desarrollo de competencias digitales en el profesorado sigue siendo desigual y, en muchos casos, superficial. Se privilegia el uso de herramientas como lo es el crear formularios, grabar videos, manejar Moodle, pero se descuida lo realmente importante, la dimensión pedagógica del uso tecnológico.

Es decir, se sabe cómo usar, pero no siempre por qué ni para qué. El marco europeo DigCompEdu propone seis áreas de competencia docente, entre ellas la creación de contenidos digitales, la enseñanza y aprendizaje en línea, y la evaluación digital. Sin embargo, muchas instituciones de educación superior aún no integran estas competencias de forma sistemática en sus programas de formación. Esto afecta directamente la calidad de los cursos diseñados y profundiza la brecha entre los objetivos declarados y los resultados reales. Como señala Cabero-Almenara (2020), sin una alfabetización digital crítica, los y las docentes seguirán reproduciendo modelos transmisivos, aunque usen herramientas digitales de última generación.

Por lo que el problema no radica exclusivamente en la ausencia de recursos o plataformas, sino en la incapacidad de diseñar experiencias de aprendizaje relevantes que articulen objetivos, recursos, actividades y evaluación. Por ello, fortalecer las competencias digitales del profesorado implica no sólo dominar herramientas, sino adoptar una visión pedagógica transformadora que sitúe al estudiante como protagonista activo del proceso.

DISEÑAR PARA APRENDER: UNA TAREA ESTRATÉGICA Y COLABORATIVA

El diseño instruccional en entornos virtuales no debe entenderse como una tarea operativa o secundaria, sino como un proceso estratégico y esencial en la calidad de la enseñanza. Diseñar para aprender implica mucho más que seleccionar contenidos o herramientas digitales: requiere diagnosticar las necesidades del estudiantado, definir objetivos claros, planificar actividades significativas, implementar metodologías activas y evaluar con coherencia. Todo esto se trata de un proceso cíclico y reflexivo, que sitúa al estudiante como centro del aprendizaje y al docente como mediador y arquitecto pedagógico del entorno virtual.

Por su parte, los modelos como ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación), TPACK (conocimiento pedagógico, tecnológico y disciplinar integrado) o el enfoque por competencias, brindan marcos útiles para guiar este proceso. Todos estos modelos coinciden en que el diseño instruccional no es un acto aislado, sino una práctica articulada que requiere tiempo, planificación y fundamentación pedagógica (Branch, 2009; Mishra & Koehler, 2006). Ahora bien, en particular, en el contexto de la educación virtual, diseñar eficazmente supone anticipar las formas en que los estudiantes interactuarán con los contenidos, con sus pares y con el docente, favoreciendo la autonomía, la colaboración y la participación crítica.

Sin embargo, para que este proceso sea realmente transformador, las instituciones deben asumir un rol activo y corresponsable. No basta con exigir innovación al profesorado si no se proveen condiciones que la hagan posible. Esto implica brindar tiempos adecuados para planificar, espacios de co-diseño junto a expertos en tecnología educativa, asesorías pedagógicas continuas y una cultura organizacional que valore el aprendizaje como eje central. Como afirman Salinas y De Benito (2020), el diseño instruccional eficaz no solo depende de las capacidades individuales del docente, sino del entorno institucional que facilite la reflexión, la experimentación y la mejora continua.

Además, el trabajo colaborativo y multidisciplinario entre docentes, diseñadores instruccionales, tecnólogos educativos y especialistas en evaluación debe ser promovido como práctica habitual. El diseño de un curso no debiera ser una tarea solitaria, sino un ejercicio de inteligencia colectiva, que combine saberes pedagógicos, tecnológicos y disciplinares en beneficio del estudiante (García Aretio, 2021). En este sentido, diseñar para aprender implica también un cambio cultural: pasar de modelos centrados en la enseñanza a otros centrados en el aprendizaje auténtico, contextualizado y sostenible.

Es así como cuando las instituciones no asumen esta perspectiva integral, los cursos terminan siendo experiencias desarticuladas, repetitivas o técnicamente sofisticadas, pero pedagógicamente vacías. Por lo que la responsabilidad del mal diseño

no puede recaer únicamente sobre el docente, es también un síntoma de estructuras de establecimientos de educación superior que aún no colocan el aprendizaje real como horizonte prioritario.

3. CONCLUSIÓN

Cuando el estudiantado fracasa en un curso virtual mal diseñado, las consecuencias trascienden lo puramente académico: se ve afectada su motivación, su confianza y su disposición futura hacia el aprendizaje digital. Ante esta realidad, y retomando la interrogante planteada en la introducción, se impone una reflexión urgente y necesaria. La respuesta no recae únicamente en la tecnología o en él o la docente de manera aislada, sino que debe entenderse como una responsabilidad compartida. En primer lugar, es fundamental formar y acompañar a los y las docentes para que puedan ejercer plenamente su rol como diseñadores de experiencias de aprendizaje significativas. Preparar al profesorado para la era digital implica promover una formación ética y crítica, con apoyo sostenido, seguimiento en la práctica y evaluación del impacto pedagógico de su integración tecnológica (Kuisch Laroche & Mateo Díaz, 2025).

Además, las instituciones deben dejar de concebir la tecnología como un fin en sí mismo y comenzar a utilizar los recursos digitales de forma estratégica. Sin una cultura organizacional que respalde el diseño instruccional innovador, los cursos corren el riesgo de mantenerse técnicamente operativos, pero vacíos desde el punto de vista pedagógico (Salinas & De Benito, 2020). Insistir en un modelo de enseñanza basado exclusivamente en la transmisión de contenidos digitales reproduce las mismas limitaciones de la educación tradicional, ahora intensificadas por la distancia y la despersonalización propias del entorno virtual.

Por tanto, es crucial reconocer que un diseño pedagógico intencionado, sustentado en competencias digitales sólidas y acompañado por una cultura institucional comprometida, puede transformar la educación virtual en un entorno que motive, empodere y genere aprendizajes con sentido. Este diseño estratégico no solo previene la frustración del estudiantado, sino que también fortalece la resiliencia y la pertinencia del sistema educativo frente a los desafíos del siglo XXI. En consecuencia, el problema de fondo no radica en la virtualidad en sí, sino en cómo se concibe y se planifica la enseñanza dentro de ella. La educación virtual no puede limitarse a una mera transposición del modelo presencial, sino que debe ser repensada desde una lógica pedagógica que valore la diversidad del estudiantado, las posibilidades del entorno digital y la necesidad de generar aprendizajes auténticos y transformadores.

Por ello y para finalizar, afirmar que la educación virtual fracasa por ser virtual es desconocer la raíz del problema. No es la tecnología la que garantiza el aprendizaje, sino la intencionalidad pedagógica que le da sentido. Responder por el aprendizaje en contextos virtuales implica, entonces, un acto de corresponsabilidad ética y profesional que reconozca que la verdadera transformación educativa no se logra con plataformas ni con software, sino con personas que piensan, planifican y actúan conscientemente en función del aprendizaje de los demás.

4. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Área, M. (2022). Educación digital y pedagogías emergentes. Octaedro.
- Bartolomé, A., & Grané, M. (2020). Educación en tiempos de pandemia: Una oportunidad para la transformación digital. *Revista Educación XX1*, 23(2), 17–36. <https://doi.org/10.5944/educxx1.26473>
- Branch, R. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-09506-6>
- Cabero-Almenara, J. (2020). La formación del profesorado en competencias digitales. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 247–268. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.9424>
- Cabero-Almenara, J. (2020). Tecnología y enseñanza: Retos y nuevas tecnologías y metodologías. *CITAS*, 6(1). <https://doi.org/10.15332/24224529.6356>
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, M. C. (2020). La competencia digital docente: Modelos para su evaluación y desarrollo profesional. Octaedro.
- Cárdenas, M., & Estrada, C. (2022). Instructional design and technological resources in the improvement of teachers' digital competencias. *Apertura*, 14(2), 40–61. <https://doi.org/10.32870/ap.v14n2.2241>
- Gagné, R., Wager, W., Golas, K., Keller, J., & Russell, J. (2005). *Principles of instructional design* (5th ed.). *Performance Improvement Journal*, 44(2), 44–46. <https://doi.org/10.1002/pfi.4140440211>
- García Aretio, L. (2021). La universidad digital y el rediseño de la enseñanza: Más allá de la virtualización. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 9–26. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28965>



- García-Peñalvo, F. (2021). La transformación digital de la universidad: Retos, estrategias y oportunidades. *Education in the Knowledge Society*, 22, Article e23649. <https://doi.org/10.14201/eks.23649>
- Kuisch Laroche, E., & Mateo Díaz, M. (2025, abril 25). Docentes en la era digital: Claves para una educación resiliente e híbrida. *El País América*. <https://elpais.com/america-futura/2025-04-25/docentes-en-la-era-digital-claves-para-una-educacion-resiliente-e-hibrida.html>
- Llorente-Cejudo, M., & Torrecilla Sánchez, E. (2022). Competencia digital docente: Evaluación, desarrollo y transformación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (65), 7–25. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.93016>
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu (JRC Science for Policy Report). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Reigeluth, C. (1999). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. II). Lawrence Erlbaum Associates.
- Salinas, J., & De Benito, B. (2020). Diseño instruccional y aprendizaje en línea: De la teoría a la práctica. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (64), 1–24. <https://doi.org/10.6018/red.407671>
- Salmon, G. (2011). *E-moderating: The key to teaching and learning online* (3rd ed.). Routledge.
- Sánchez Díaz, E., & Dávila Rojas, O. M. (2024). El aprendizaje virtual en la educación superior: Una revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(34), 1866–1883. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.839>