



El diseño instruccional como práctica pedagógica en el aprendizaje en línea universitario

Aida Albania Tristán Alvarado

<https://orcid.org/0009-0009-0304-2517>

Department of World Languages and Cultures, Howard University, United States

aidalbania.tristan@howard.edu

Fecha de recepción: 8 de marzo de 2026

Fecha de aceptación: 30 de junio de 2026

Fecha de publicación: 31 de julio de 2026

DOI: <https://doi.org/10.59722/riic.v3i2.1168>

Cómo citar: Tristan Alvarado, A. A. (2026). El diseño instruccional como práctica pedagógica en el aprendizaje en línea universitario. *Revista Iberoamericana de Innovación Científica JA TUAIDA*, 3(2), 127-149. <https://doi.org/10.59722/riic.v3i2.1168>

RESUMEN

La calidad de la enseñanza en la educación superior en línea e híbrida no depende únicamente de la tecnología utilizada, sino también de las decisiones pedagógicas que configuran cada curso. La práctica docente universitaria y la expansión de la educación superior en las modalidades en línea e híbridas han evidenciado una separación frecuente entre la incorporación tecnológica y la planificación pedagógica. En este estudio se argumenta que el diseño instruccional no puede ser tratado como complemento o simple apoyo técnico, sino como práctica pedagógica en la que se planifiquen experiencias coherentes de aprendizaje. Mediante un enfoque teórico-reflexivo, se examinan en la educación superior en línea, algunos modelos que han guiado este campo, como el modelo instruccional ADDIE, los eventos instruccionales de Gagné, la Taxonomía de Bloom, el aprendizaje auténtico y el diseño del aprendizaje. El propósito es analizar su pertinencia y limitaciones en contextos universitarios mediados por la tecnología. Asimismo, se profundiza en el papel del docente como diseñador de experiencias de aprendizaje y se examinan desafíos en la educación superior en línea: coherencia pedagógica, formación docente, abandono estudiantil y articulación de las modalidades híbridas. Este trabajo busca fundamentar la importancia del diseño instruccional como práctica pedagógica consciente, no como un procedimiento técnico, sino como forma de mejorar la calidad de los cursos en línea e híbridos, entendidos desde una práctica centrada en la enseñanza y el aprendizaje humanizado acordes con las necesidades de la educación contemporánea.

Palabras clave:

aprendizaje en línea; aprendizaje semipresencial; diseño instruccional; enseñanza superior; práctica pedagógica.





Instructional Design as Pedagogical Practice in University Online Learning

ABSTRACT

The quality of teaching in online and hybrid higher education depends not only on the technologies used but also on the pedagogical decisions that shape each course. University teaching practices and the expansion of online and hybrid modalities in higher education have revealed a persistent disconnect between technology integration and pedagogical planning. This study argues that instructional design should not be treated as an add-on or merely as a form of technical support, but rather as a pedagogical practice through which coherent learning experiences are intentionally planned. Using a theoretical and reflective approach, the study examines several models and frameworks that have shaped instructional design in online higher education, including the ADDIE instructional design model, Gagné's Events of Instruction, Bloom's Taxonomy, authentic learning, and learning design. Its purpose is to analyze their relevance and limitations in technology-mediated university contexts. The study also explores the instructor's role as a designer of learning experiences and examines key challenges in online higher education, including pedagogical coherence, faculty development, student attrition, and the integration of hybrid modalities. This article seeks to establish the importance of instructional design as an intentional pedagogical practice, not merely as a technical procedure, but as a means of improving the quality of online and hybrid courses. From this perspective, such courses are grounded in human-centered teaching and learning practices aligned with the needs of contemporary education.

Keywords:

online learning; blended learning; instructional design; higher education; pedagogical practice.

O design instrucional como prática pedagógica na aprendizagem on-line universitária

RESUMO

A qualidade do ensino na educação superior on-line e híbrida não depende apenas das tecnologias utilizadas, mas também das decisões pedagógicas que estruturam cada curso. A prática docente universitária e a expansão da educação superior nas modalidades on-line e híbridas têm evidenciado uma separação recorrente entre a incorporação de tecnologias e o planejamento pedagógico. Neste estudo, argumenta-se que o design instrucional não deve ser tratado como um complemento ou mero suporte técnico, mas como uma prática pedagógica voltada ao planejamento de experiências de aprendizagem coerentes. Com base em uma abordagem teórico-reflexiva, examinam-se alguns modelos e referenciais que têm orientado esse campo na educação superior on-line, como o modelo





de design instruccional ADDIE, os eventos instrucionais de Gagné, a Taxonomia de Bloom, a aprendizagem autêntica e o design da aprendizagem. O objetivo é analisar sua pertinência e suas limitações em contextos universitários mediados por tecnologias. Além disso, aprofunda-se a discussão sobre o papel do professor como designer de experiências de aprendizagem e examinam-se alguns desafios da educação superior on-line, entre eles a coerência pedagógica, a formação docente, a evasão estudantil e a articulação entre as modalidades híbridas. Este trabalho busca fundamentar a importância do design instruccional como prática pedagógica consciente, compreendido não como um procedimento meramente técnico, mas como uma forma de melhorar a qualidade dos cursos on-line e híbridos. Essa perspectiva está centrada nos processos de ensino e aprendizagem humanizados e alinhados às necessidades da educação contemporânea.

Palavras-chave:

aprendizagem on-line; ensino híbrido; design instruccional; educação superior; prática pedagógica.

Introducción

La educación superior ha cambiado con el uso de los entornos virtuales de aprendizaje y por el crecimiento de la educación híbrida. Estos cambios, surgidos en el mundo postmoderno, el mundo de la era electrónica, han dado lugar a nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Estos cambios han evidenciado dificultades propias de las sociedades digitalizadas contemporáneas. Muchas veces la tecnología se incorpora sin una planificación clara o, más inquietante aún, sin una visión humanista. Contar con una plataforma (Blackboard, Canvas, Moodle, etc.) y limitarse a publicar o depositar materiales en una plataforma no garantiza una experiencia educativa coherente, significativa ni de calidad (Anderson, 2008; Bates, 2015; Moore & Kearsley, 2012; Picciano, 2017; Selwyn, 2021). La relación entre lo tecnológico y lo pedagógico constituye el eje central del análisis en este ensayo.

El aprendizaje en línea se ha consolidado como un poderoso medio para diversificar la educación universitaria en el siglo XXI (Garrison & Vaughan, 2008; Hodges et al., 2020; Salmon, 2013). La diversificación de la educación universitaria no se traduce automáticamente en una mejora de la enseñanza. La literatura consultada evidencia que la incorporación de las tecnologías digitales sin una estrategia pedagógica orientada a responder a las necesidades formativas y humanas contemporáneas no mejora la





enseñanza; la desplaza a un modo que no la transforma ni la optimiza. En la mayoría de los casos, el problema no es la tecnología, sino la ausencia de decisiones didácticas claras que articulen los objetivos, los contenidos, las actividades y la evaluación, de manera que estos elementos promuevan la coherencia ante los nuevos desafíos tecnológicos en el siglo XXI.

La calidad del aprendizaje en línea no se define por la cantidad o sofisticación de las herramientas disponibles, sino por la manera en que se diseñan los cursos y se organiza el aprendizaje (Clark & Mayer, 2016; Mayer, 2014; Merrill, 2002). Desde este punto de vista, el diseño instruccional es un proceso sistemático que permite estructurar propuestas coherentes y centradas en el estudiante y su condición de persona (Reigeluth, 1983). Cuando la planificación pedagógica es insuficiente, pueden generarse cursos desarticulados, con escasa interacción y baja participación estudiantil. Los cursos centrados en el mero uso de la tecnología pueden derivar en escasa interacción del estudiantado.

Como se expone en los apartados siguientes, la educación superior en línea e híbrida se analiza no solo desde el acceso tecnológico, sino desde la calidad pedagógica de las experiencias de aprendizaje. Estudios recientes han señalado que la satisfacción y la permanencia del estudiante se relacionan con factores como la organización del curso, la interacción, el acompañamiento docente y la claridad de las actividades (Martin & Bolliger, 2022; Rahmani et al., 2024). Asimismo, la formación docente continúa siendo vital para que el uso de tecnologías digitales responda a decisiones pedagógicas y no solo a exigencias técnicas o institucionales (Gao et al., 2022).

A partir de esta perspectiva, se sostiene que el diseño instruccional constituye un eje estratégico para fortalecer la calidad de la educación superior en línea e híbrida, siempre que se conciba como una práctica pedagógica y no como un procedimiento exclusivamente técnico.

No se pretende realizar un recuento exhaustivo de autores, teorías y modelos. Se propone examinar cómo el diseño instruccional ayuda a tomar decisiones que van más allá de lo



visual o tecnológico. ¿Qué se enseña? ¿Cómo se enseña? ¿Para quién se enseña? ¿Qué condiciones se crean para que el estudiante construya su aprendizaje?

El artículo se estructura en cuatro apartados. En primer lugar, se revisan los fundamentos teóricos del diseño instruccional. Después, analiza algunos modelos que han orientado este campo y su relación con la educación universitaria en línea. Más adelante, discute desafíos actuales como la formación docente, la interacción, la permanencia estudiantil y la calidad pedagógica. Por último, presenta conclusiones sobre el lugar que el diseño instruccional ocupa y debería ocupar en la educación superior contemporánea mediada por la tecnología.

Fundamentos teóricos del diseño instruccional

El diseño instruccional es un campo que trasciende la organización secuencial y la selección de contenidos, pues implica tomar decisiones pedagógicas intencionales sobre cómo articular objetivos, actividades, recursos y evaluaciones de manera coherente, en función de las características del estudiantado y de las condiciones reales del contexto educativo (Dick, Carey & Carey, 2015; Merrill, 2002; Smith & Ragan, 2005). En los cursos de enseñanza superior mediados por la tecnología, la capacidad de articular estos elementos con claridad resulta decisiva. Cuando esos elementos no están conectados, el curso puede parecer organizado en la plataforma, aunque carezca de coherencia pedagógica.

Desde este punto de vista, el diseño instruccional no es algo que se agregue al final del curso. Constituye, por tanto, el marco pedagógico desde el cual se adoptan las decisiones didácticas. Reigeluth (1983) lo entiende como un proceso orientado a definir las estrategias que favorezcan el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes. Este concepto sigue siendo importante, ya que mueve la atención desde lo que el docente presenta hacia lo que el estudiante necesita aprender. Así, el diseño instruccional funciona como vínculo entre las teorías del aprendizaje y la práctica docente.

Este giro en el campo del diseño instruccional centrado en el estudiante como sujeto activo



del proceso educativo, responde a una realidad que se observa cada vez más en la educación superior: no se aprende de la misma manera ni bajo las mismas condiciones. Reigeluth et al. (2016) sitúan al estudiante en el centro del proceso y promueven experiencias más flexibles, personalizadas y significativas. En la educación universitaria en línea e híbrida, esto resulta relevante porque el estudiante necesita autonomía, autorregulación y oportunidades de participación.

Las teorías cognitivas y constructivistas han sido fundamentales y ayudan a entender esta evolución del diseño instruccional. Vygotsky (1978) y Jonassen (1999) destacaban la construcción activa del conocimiento y la importancia de la interacción en el aprendizaje. Bruner (1969), por su parte, añade la idea del valor del aprendizaje por descubrimiento y la organización del conocimiento como elementos que orientan la exploración y la transferencia. Desde esta mirada, diseñar un curso significa crear condiciones para que el estudiante sea partícipe de su propio aprendizaje. Esta constituye una responsabilidad pedagógica que ninguna plataforma puede asumir por sí sola.

A estos enfoques se suman los aportes conductistas y cognitivistas, especialmente en la organización de la instrucción y en la formulación de objetivos de aprendizaje. Bajo este marco, Gagné et al. (2005) proponen eventos instruccionales útiles para planificar experiencias de aprendizaje: captar la atención, activar conocimientos previos, presentar la información de forma organizada, orientar la práctica y ofrecer retroalimentación. Su vigencia en el diseño de cursos universitarios, incluidos los medios virtuales, ayuda a ordenar la enseñanza y a acompañar el avance del estudiante en el proceso de aprendizaje.

La Taxonomía de Bloom (Bloom et al., 1956), junto con sus revisiones posteriores, ha mantenido también un lugar importante en el diseño instruccional. Su valor no reside únicamente en clasificar niveles cognitivos, sino en ayudar al docente a formular objetivos, seleccionar actividades y orientar la evaluación (Anderson & Krathwohl, 2001). En la educación superior en línea, esta herramienta permite diseñar experiencias que trasciendan la memorización y promuevan la comprensión, el análisis, la evaluación y la aplicación del conocimiento. También, ayuda al docente a promover la comprensión, y el pensamiento



crítico del estudiante.

Desde una mirada más reciente, el diseño del aprendizaje en línea ha cobrado mayor importancia en la discusión sobre el diseño instruccional en la educación superior. Laurillard (2012) señala que enseñar también significa diseñar nuevas experiencias de aprendizaje. Es decir, el docente no solo organiza los contenidos, sino que piensa en cómo desarrollar el curso a partir de principios pedagógicos y formas de interacción. Esta perspectiva aproxima el diseño instruccional a las condiciones reales de la enseñanza, porque ayuda a planificar no solo lo que se va a enseñar, sino también cómo el estudiante puede involucrarse y construir su aprendizaje en estos espacios mediados por la tecnología.

Esta mirada también permite entender que el diseño instruccional no debe quedarse solo en lo técnico. Diseñar un curso implica pensar qué tipo de relación pedagógica se construye con el estudiante y qué lugar ocupa su participación en el proceso de aprendizaje. En este sentido, Freire (1970) recuerda la importancia del diálogo y de una enseñanza que no coloque al estudiante como receptor pasivo. Biesta (2015), por su parte, ayuda a mirar la educación más allá de los resultados medibles, porque también importa la formación del sujeto, la responsabilidad pedagógica y el sentido humano de la enseñanza.

Los nuevos hallazgos académicos han señalado que los modelos de diseño instruccional en la educación superior digital no deben seleccionarse de manera automática. Su uso requiere considerar el contexto institucional, los objetivos del curso, las necesidades del estudiantado y las condiciones tecnológicas disponibles (Abuhassna & Alnawajha, 2023; Senadheera et al., 2024). Esto confirma que los modelos clásicos siguen siendo útiles, pero necesitan adaptarse críticamente cuando se aplican en cursos en línea e híbridos.

En los cursos de aprendizaje en línea y en las modalidades híbridas, estos modelos ayudan a que el curso tenga más sentido y sea más fácil de seguir para el estudiante. No se trata únicamente de tener todo organizado dentro de una plataforma, sino de planificar cómo se desarrolla realmente el aprendizaje cotidiano: los recursos, las actividades y la evaluación tienen una relación clara con los objetivos de aprendizaje. Por eso, combinar modelos como



ADDIE y los eventos instruccionales de Gagné, junto con enfoques que sean más centrados en el estudiante, como el aprendizaje auténtico y el diseño del aprendizaje, puede enriquecer la planificación de las clases según lo que se necesita en cada caso. En la educación superior actual, cada grupo es diferente y presenta necesidades y ritmos distintos; por ello, el diseño instruccional debe ser flexible y conectado con la realidad de la práctica docente.

En síntesis, los fundamentos teóricos del diseño instruccional en el aprendizaje en línea permiten afirmar que la calidad de la educación superior híbrida no depende únicamente del uso de las tecnologías digitales. Cuando el diseño instruccional se aplica de manera consciente, permite ir más allá del simple uso de la tecnología y enfocarse realmente en el aprendizaje del estudiante. De este modo, se pueden crear experiencias de aprendizaje más claras, con sentido y mejor conectadas con lo que se busca en la educación superior actual.

Los modelos de diseño instruccional aplicados al aprendizaje en línea

Desde una perspectiva analítica, las teorías explican el porqué; los modelos ofrecen el cómo. En la práctica del diseño instruccional, estos modelos guían el proceso de creación de experiencias de aprendizaje. Entre los modelos de diseño instruccional, ADDIE es uno de los más conocidos y utilizados en todo el mundo. Su nombre es un acrónimo de cinco etapas: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación. Desde la aparición en el contexto militar estadounidense durante la década de 1970, el modelo ha atravesado numerosos cambios tecnológicos y pedagógicos; la evidente flexibilidad de la estructura y su capacidad para adaptarse a diferentes contextos formativos explica la vigencia en la educación universitaria (Branch, 2009; Molenda, 2003).

Revisiones recientes también señalan que la selección de un modelo de diseño instruccional no debe hacerse de manera automática, sino considerando el contexto del curso, los recursos disponibles, las características del estudiantado y la experiencia del docente en el proceso de diseño (Abuhassna & Alnawajha, 2023; Senadheera et al., 2024).





En los entornos de educación superior en línea, la fase de análisis resulta especialmente relevante, pues permite identificar las características del estudiantado, sus conocimientos previos, los recursos tecnológicos disponibles, sus ritmos de vida y las necesidades de aprendizaje que deben atenderse. Sin embargo, la aplicación mecánica de ADDIE presenta una limitación clara: puede producir recursos organizados, pero carentes de sentido pedagógico. Por lo tanto, antes de diseñar un curso, es necesario considerar cuáles son las metas educativas reales del curso y qué limitaciones institucionales existen.

Un curso puede estar bien organizado en la plataforma y aun así no responder a lo que los estudiantes necesitan. Por eso, antes de prepararlo, es importante que el docente conozca el contenido, las características del estudiantado, los recursos disponibles, las posibles dificultades y los resultados esperados. En este punto, ADDIE ayuda a organizar ese proceso, pero no debe usarse como un modelo cerrado. En la educación en línea, es necesario complementarlo con enfoques que se conecten más con la experiencia del estudiante. Herrington et al. (2014) proponen los entornos de aprendizaje auténtico que conectan el curso con tareas, problemas y situaciones reales. Esto es importante en la educación superior en línea, ya que muchos estudiantes trabajan a distancia y de manera autónoma; por ello, necesitan reconocer la relación entre lo aprendido y su aplicación. Diseñar desde esta mirada puede favorecer la participación y ayudar a que el aprendizaje tenga más sentido.

Los eventos instruccionales de Gagné et al. (2005) representan otro referente importante. Su aporte está en que ofrece una forma clara de organizar el proceso de aprendizaje: captar la atención, activar conocimientos previos, presentar la información, orientar la práctica y facilitar la retroalimentación. Sin embargo, lo que no puede perderse de vista es que en los entornos virtuales estos eventos no deben trasladarse de manera mecánica. Su efectividad y su pertinencia dependen de cómo se integren con la interacción, el acompañamiento docente y las oportunidades de participación autónoma del estudiante.

La Taxonomía de Bloom, en sus revisiones más recientes, continúa siendo útil para orientar



los objetivos, las actividades y la evaluación en el aprendizaje en línea universitario (Anderson & Krathwohl, 2001). Su aporte principal es ofrecer una estructura que permita que las actividades avancen desde la comprensión básica hacia procesos cognitivos de mayor complejidad, como el análisis, la evaluación y la creación. En la educación universitaria en línea, esta perspectiva resulta especialmente pertinente porque se espera que el estudiante desarrolle un pensamiento autónomo y crítico. Sin embargo, su uso en entornos digitales exige cuidar que las actividades no se queden solo en una clasificación de objetivos, sino que promuevan participación, análisis y aplicación real del conocimiento.

El concepto del diseño del aprendizaje ha ganado espacio en la discusión sobre el diseño instruccional en la educación superior. Su aporte merece atención porque ayuda a observar la enseñanza desde la experiencia que se construye en el curso. Laurillard (2012) plantea, por otro lado, que enseñar implica diseñar experiencias de aprendizaje a partir de principios pedagógicos y formas de interacción específicas, lo que desplaza la idea central desde los contenidos hacia la manera en que se construyen las actividades, se favorece la participación del estudiante y se organiza la retroalimentación a lo largo del curso. Esta perspectiva amplía la comprensión del diseño instruccional de una forma que los modelos más clásicos no siempre logran, porque permite pensar el aprendizaje como una experiencia dinámica, planificada con intención pedagógica y centrada en la interacción.

El análisis conjunto de estos modelos permite observar que ninguno responde por sí solo a todas las necesidades de un curso. Tampoco conviene usarlos como si fueran fórmulas cerradas, ya que, en la práctica, su valor está en saber combinarlos y adaptarlos a las características del curso, al grupo de estudiantes y a los propósitos de aprendizaje. Los modelos instruccionales como ADDIE y los eventos de Gagné contribuyen a dar orden y estructura; mientras que los enfoques como el aprendizaje auténtico y el diseño del aprendizaje permiten examinar más de cerca la experiencia del estudiante y la forma en que construye su conocimiento. En la educación superior actual, donde cada curso y cada grupo pueden presentar necesidades distintas, esta combinación no es un lujo metodológico, sino una necesidad pedagógica real.



El diseño instruccional en entornos universitarios de aprendizaje en línea

La relevancia de los modelos de diseño instruccional se entiende mejor cuando se ven en la práctica de la educación superior en línea e híbrida. En estos contextos, el diseño instruccional no solo permite organizar un curso, sino también dotar de coherencia al proceso de aprendizaje dentro de los entornos virtuales. La educación en línea e híbrida requiere una planificación anticipada, pues deben preverse la interacción, el trabajo autónomo y la articulación de los distintos componentes del curso, ya que el docente debe planificar cómo se desarrolla la interacción, de qué manera trabaja el estudiante de forma independiente y cómo se relacionan los objetivos, los contenidos, las actividades y la evaluación dentro del entorno virtual de aprendizaje (Bates, 2015).

En este contexto, el docente asume un papel que va más allá de la transmisión de contenidos. El diseño para los entornos de aprendizaje en línea requiere tomar decisiones pedagógicas en cursos donde el estudiantado presenta distintos niveles de independencia, competencias digitales y estrategias de aprendizaje (Garrison & Vaughan, 2008; Laurillard, 2012; Martin & Bolliger, 2018; Salmon, 2013). Por esta razón, el diseño instruccional permite organizar experiencias que favorezcan la participación, la interacción y el trabajo independiente del estudiante, elementos que son fundamentales en la educación superior a través de las tecnologías.

La organización de un curso virtual desde el diseño instruccional significa mucho más que tener materiales en la plataforma digital. Cada parte del curso debe tener una finalidad y relación con el aprendizaje esperado del estudiante. Cuando los objetivos están bien definidos, las actividades se realizan para alcanzar las metas del curso y los criterios y procedimientos de evaluación se comunican con claridad; el entorno digital se torna más comprensible para el estudiantado y favorece un aprendizaje más profundo. Esto facilita la integración y la organización del curso, además de contribuir al mantenimiento de la calidad de la modalidad en línea (Siemens et al., 2015).

Por otro lado, en la educación superior en línea, el diseño instruccional debe responder a



los lineamientos, políticas y orientaciones de cada institución que regulan el uso del aprendizaje en línea y de las modalidades híbridas. La educación superior no solo enfrenta el desafío de incorporar las tecnologías, sino también el de asegurar la calidad de los cursos que se ofrecen en estos formatos. Por eso, las plataformas y los recursos digitales por sí solos no son suficientes. Esto exige, además, contar con acompañamiento pedagógico durante el diseño y desarrollo de los cursos. En este contexto, el diseño instruccional ayuda a vincular las exigencias institucionales con las decisiones didácticas que se concretan en la práctica docente (Bates, 2015).

La experiencia en entornos universitarios de aprendizaje en línea, por otra parte, muestra que desafíos como la motivación, la gestión del tiempo y la interacción entre participantes no siempre se resuelven de forma inmediata. Estos aspectos, a diferencia de la enseñanza presencial, requieren una planificación más deliberada. El diseño instruccional permite atender estas dificultades mediante actividades variadas, la retroalimentación oportuna y los recursos que orientan al estudiante en la organización de su propio proceso de aprendizaje. De esta manera, se pueden crear entornos virtuales más activos, participativos y centrados en el estudiante (Siemens et al., 2015).

En los cursos de modalidad híbrida, esta necesidad se hace todavía más visible. Articular lo presencial con lo virtual es uno de los principales retos pedagógicos. No se trata únicamente de distribuir actividades entre ambos espacios. Es necesario integrarlas en un mismo proceso formativo y con objetivos compartidos. Cuando esa articulación no se logra, el curso puede percibirse como fragmentado o incoherente. Una planificación apoyada en el diseño instruccional permite que ambas dimensiones se complementen y que el aprendizaje se experimente como una propuesta unificada (Horn & Staker, 2015).

Por esta razón, el diseño instruccional en los entornos de aprendizaje en línea constituye una dimensión clave para fortalecer la calidad universitaria. Su valor no radica solamente en organizar los cursos, sino en ofrecer al docente un marco para tomar decisiones pedagógicas más claras, coherentes y contextualizadas con las necesidades del estudiantado. Desde esta perspectiva, se puede afirmar que el diseño instruccional permite



construir experiencias de aprendizaje más significativas en la educación superior mediada por la tecnología.

Desafíos actuales del diseño instruccional en la educación superior en línea e híbrida

Conocer las teorías y los modelos de diseño instruccional es solo parte del trabajo. La otra parte, más compleja, es enfrentar la realidad actual de la educación universitaria en línea. Llevar el diseño instruccional a la práctica en la educación superior implica enfrentar dificultades que inciden de manera directa en la calidad de las experiencias de aprendizaje en modalidades en línea e híbridas. Aunque la educación en línea ha ampliado sus posibilidades en el ámbito universitario, persisten retos que afectan tanto la enseñanza como el aprendizaje. Estos desafíos no dependen únicamente de la disponibilidad tecnológica, sino de la integración pedagógica en los cursos y de qué manera ayuda realmente al aprendizaje en los entornos virtuales de aprendizaje (Dabbagh & Bannan-Ritland, 2005; Weller, 2020).

Uno de los problemas más recurrentes en la educación en línea es el abandono estudiantil (Kahu, 2013; Tinto, 1993; Siemens et al., 2015). Las tasas de abandono en cursos en línea siguen siendo una preocupación importante, especialmente cuando el estudiante no encuentra una orientación clara, interacción suficiente o una estructura que le permita avanzar con seguridad. En estudios recientes sobre la educación superior en línea, el abandono se ha relacionado con factores como la organización del curso, el acompañamiento, la motivación y las condiciones de participación del estudiante (Rahmani et al., 2024). Desde el diseño instruccional, estos factores pueden atenderse mejor. Un curso con una secuencia poco clara, escasas actividades que promuevan una participación significativa y una orientación débil pueden afectar la motivación, el compromiso con el proceso formativo y la permanencia del estudiante.

La formación docente resulta determinante para diseñar formas de interacción y acompañamiento adecuadas en los entornos virtuales. Uno de los aspectos más



importantes en la investigación sobre la educación en línea es la interacción con el docente. También la literatura reciente ha señalado que la formación docente sigue siendo una condición necesaria para que la enseñanza en línea no se limite al uso de las plataformas, sino que responda a decisiones pedagógicas claras (Gao et al., 2022). En muchas instituciones, el paso hacia la educación en línea ocurrió sin una preparación suficiente en el diseño instruccional. Como consecuencia, a veces se trasladan al entorno virtual prácticas propias de la enseñanza presencial que no siempre responden a las exigencias pedagógicas de estas modalidades (Area Moreira, 2017; Cabero Almenara & Llorente Cejudo, 2015; Salinas, 2020). Esta situación afecta la organización del curso. Cuando no existe una relación clara entre los objetivos, las actividades y la evaluación, el estudiante en línea puede sentirse desorientado y avanzar con dificultad (Bates, 2015).

A esto se suma la tendencia a priorizar la tecnología por encima de la pedagogía. El uso de las plataformas, los recursos digitales o herramientas interactivas no garantiza por sí mismo mejores aprendizajes. Sin un propósito didáctico claro, estos recursos pueden dispersar la atención del estudiante y debilitar la coherencia del curso. Por ejemplo, los videos pregrabados y los documentos con instrucciones no garantizan, por sí solos, la interacción ni el acompañamiento. En este punto, la presencia docente en entornos virtuales resulta muy importante. Uno de los desafíos del diseño instruccional consiste en evitar que la tecnología se convierta en el eje del proceso formativo y que, en cambio, funcione como un medio al servicio del aprendizaje (Laurillard, 2012; Selwyn, 2021).

En las modalidades híbridas, estas tensiones suelen hacerse aún más evidentes. Uno de los principales problemas radica en la dificultad de articular lo que ocurre en el espacio presencial con lo que se desarrolla en línea. Si no existe una relación clara entre ambas dimensiones, el curso puede percibirse como fragmentado, repetitivo o desconectado. El diseño instruccional resulta fundamental para integrar esos componentes dentro de una propuesta coherente, donde cada parte cumpla una función específica y contribuya a un mismo propósito formativo (Horn & Staker, 2015).

En general, estos desafíos evidencian que el diseño instruccional trasciende la dimensión



tecnológica e involucra la organización del curso, la formación docente y la creación de actividades significativas. También, tiene que ver con la forma en que se organiza el curso, la preparación de los profesores y la manera de crear las actividades que ayuden a los estudiantes a participar, trabajar con más independencia y continuar aprendiendo. Por eso, mejorar el diseño instruccional no significa solamente ordenar mejor los cursos, sino también pensar en cómo se enseña en la educación superior cuando la tecnología forma parte del proceso educativo.

Discusión

El análisis de las teorías, los modelos de diseño instruccional y los retos de la educación superior en línea e híbrida permite observar que la calidad del aprendizaje no depende de cada elemento por separado, sino de cómo todos se conectan en el curso. Si no hay una relación clara entre lo que se enseña, cómo se enseña y cómo aprende el estudiante, el curso pierde claridad y el aprendizaje queda afectado.

Los modelos tradicionales y las ideas más recientes del diseño instruccional coinciden en la necesidad de planificar intencionalmente la enseñanza y situar al estudiante en el centro del proceso (Reigeluth et al., 2016). En los cursos virtuales esto puede ser más difícil porque el docente debe pensar con anticipación en diferentes aspectos tales como la participación, el apoyo al estudiante y la manera de orientar su aprendizaje. En las clases presenciales muchas de estas situaciones pueden resolverse de forma natural durante la clase, pero en los espacios virtuales se necesita una cuidadosa planificación.

En cuanto al modelo ADDIE, los eventos instruccionales de Gagné y la taxonomía de Bloom siguen siendo útiles para organizar los cursos. Sin embargo, en la educación en línea estos modelos no deben aplicarse de manera mecánica. Necesitan adaptarse al ambiente digital y a las necesidades reales de los estudiantes. Deben considerar también la autonomía del estudiante, sus competencias digitales y las condiciones reales en las que participa en el curso. Esto ayuda a entender que el diseño instruccional no debe servir solamente para



ordenar contenidos, sino para promover ejercicios relacionados con situaciones reales en las que el estudiante pueda participar activamente (Herrington et al., 2014).

El diseño del aprendizaje permite comprender mejor el papel del docente en los entornos de aprendizaje en línea. Enseñar en estos espacios no es solo presentar la información, sino organizar el aprendizaje y la interacción entre los estudiantes y ofrecer momentos de retroalimentación que ayuden a mantener el proceso de aprendizaje. Como señala Laurillard (2012), enseñar con la tecnología requiere una planificación consciente, que ayude a darle sentido al curso y a la forma en que los estudiantes participan y construyen su conocimiento.

El abandono, la desmotivación y la pérdida de interés no se explican únicamente por la modalidad en línea. También, importa cómo el curso ha sido diseñado y cómo se sostiene la interacción durante el proceso formativo (Anderson, 2008; Martin & Bolliger, 2022; Rahmani et al., 2024; Siemens et al., 2015). Cuando no hay una planificación clara, la tecnología es utilizada sin propósito; cuando las actividades no se relacionan con los objetivos, el aprendizaje se debilita y el curso pierde coherencia (Bates, 2015; Weller, 2020).

En las modalidades híbridas estos retos se notan todavía más. La articulación entre los componentes presenciales y virtuales no se produce de manera automática. Necesita un diseño claro, con objetivos comunes y actividades que se complementen de manera pedagógica. Por eso, el diseño instruccional no puede verse como un paso adicional ni como una simple organización de contenidos. Es un apoyo para que el docente piense mejor el curso, conecte lo presencial con lo virtual y dé más claridad al estudiante. Es decir, cuando esa planificación existe, el proceso de aprendizaje puede percibirse como más organizado, coherente y significativo.



Conclusiones

En este ensayo se presenta un análisis que permite entender que el diseño instruccional es muy importante para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior en línea e híbrida desarrollada en sociedades crecientemente mediadas por tecnologías digitales. A partir de la revisión realizada, se confirma que los fundamentos teóricos de esta aún poco explorada forma de aprendizaje, sus modelos más usados en el aprendizaje en línea y los retos que todavía existen en estos espacios, se confirma que la planificación pedagógica y humanista del curso no constituye un aspecto secundario, sino una condición fundamental para crear experiencias claras, pertinentes y centradas en el estudiante. Al contrario, es parte fundamental para crear las experiencias de aprendizaje claras, útiles y centradas en el estudiante y su condición de sujeto activo, autónomo y participante del proceso formativo.

En este sentido, los modelos instruccionales como ADDIE, los eventos de enseñanza de Gagné y la Taxonomía de Bloom siguen siendo importantes para organizar los cursos. Sin embargo, en los ambientes digitales, estos modelos deben adaptarse al contexto, a las necesidades contemporáneas de los estudiantes y a la forma en que se enseña con la tecnología. Por lo tanto, es útil relacionarlos con ideas más recientes, enraizadas en un nuevo y necesario modelo humanista que vaya de la mano con el diseño del aprendizaje, pues ayudan a responder mejor a los nuevos retos en la enseñanza en las instituciones de educación superior.

El aporte central consiste en comprender el diseño instruccional no solo como una técnica para ordenar contenidos, sino como una práctica pedagógica que integra tres dimensiones: el diseño del curso, la interacción y la evaluación. Esta integración permite nombrar explícitamente la propuesta como un modelo pedagógico integrado de diseño, interacción y evaluación para el aprendizaje en línea universitario. Cuando estas dimensiones se unen, el curso adquiere sentido para el estudiante y para el docente que lo planifica; esta integración favorece una experiencia pedagógica significativa tanto para el estudiante como para el docente. Esta relación ayuda a comprender mejor la necesidad de una enseñanza



en línea que contribuye a la mejora de la calidad pedagógica tan necesaria en el aula física y virtual del siglo XXI.

Los estudios revisados no resuelven por sí solos todos los problemas de la educación en línea e híbrida. Existen tensiones relacionadas con la formación docente, la participación del estudiante, la autonomía, las competencias digitales y las condiciones institucionales donde se desarrollan los cursos.

Es necesario continuar investigando cómo los docentes aplican el diseño instruccional en las modalidades abordadas en este ensayo y cómo fortalecen la interacción, la retroalimentación y la evaluación a fin de motivar al estudiante. El diseño instruccional no puede verse por separado del trabajo docente ni como tarea técnica. El valor está en ayudar a que el curso adquiera un claro sentido pedagógico para que el estudiante pueda participar con más seguridad.

Declaración de uso de herramientas digitales de apoyo

Para revisar la redacción, la organización de las ideas y la traducción del título, el resumen y las palabras clave al inglés y al portugués, se consultaron herramientas digitales de apoyo basadas en la inteligencia artificial. La selección de fuentes, el análisis conceptual y la versión final son responsabilidad exclusiva de la autora, quien asume la responsabilidad por la originalidad y la integridad académica del manuscrito.

Referencias

Abuhassna, H., & Alnawajha, S. (2023). Instructional design made easy! Instructional design models, categories, frameworks, educational context, and recommendations for future work. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(4), 715–735. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13040054>

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.





Anderson, T. (Ed.). (2008). *The theory and practice of online learning* (2nd ed.). Athabasca University Press.

Area Moreira, M. (2017). La alfabetización digital: Un nuevo reto para la escuela y el profesorado. *Revista Integra Educativa*, 10(2), 133–152.

Bates, A. W. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Tony Bates Associates. <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>

Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay.

Branch, R. M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-09506-6>

Bruner, J. S. (1969). *The process of education*. Harvard University Press.

Cabero Almenara, J., & Llorente Cejudo, M. del C. (2015). Tecnologías de la información y la comunicación (TIC): Escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 186–193.

Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning* (4th ed.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119239086>

Dabbagh, N., & Bannan-Ritland, B. (2005). *Online learning: Concepts, strategies, and applications*. Pearson Education.



Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2015). *The systematic design of instruction* (8th ed.). Pearson.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Herder and Herder.

Gagné, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., & Keller, J. M. (2005). *Principles of instructional design*. Wadsworth.

Gao, Y., Wong, S. L., Md. Khambari, M. N., & Noordin, N. (2022). A bibliometric analysis of online faculty professional development in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 17, Article 17. <https://doi.org/10.1186/s41039-022-00196-w>

Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass.

Herrington, J., Reeves, T. C., & Oliver, R. (2014). Authentic learning environments. En J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 401–412). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_32

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 27). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Horn, M. B., & Staker, H. (2015). *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*. Jossey-Bass.

Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. En C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. 2, pp. 215–239). Lawrence Erlbaum Associates.



- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203125083>
- Martin, F., & Bolliger, D. U. (2018). Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online Learning*, 22(1), 205–222. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.1092>
- Martin, F., & Bolliger, D. U. (2022). Developing an online learner satisfaction framework in higher education through a systematic review of research. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19, Article 50. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00355-5>
- Mayer, R. E. (Ed.). (2014). *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43–59. <https://doi.org/10.1007/BF02505024>
- Molenda, M. (2003). In search of the elusive ADDIE model. *Performance Improvement*, 42(5), 34–36. <https://doi.org/10.1002/pfi.4930420508>
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). Wadsworth.
- Picciano, A. G. (2017). Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model. *Online Learning*, 21(3), 166–190. <https://doi.org/10.24059/olj.v21i3.1225>
- Rahmani, A. M., Groot, W., & Rahmani, H. (2024). Dropout in online higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, Article 19. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00450-9>



Reigeluth, C. M. (Ed.). (1983). *Instructional-design theories and models: An overview of their current status*. Lawrence Erlbaum Associates.

Reigeluth, C. M., Beatty, B. J., & Myers, R. D. (Eds.). (2016). *Instructional-design theories and models* (Vol. 4, *The learner-centered paradigm of education*). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315795478>

Salmon, G. (2013). *E-tivities: The key to active online learning* (2nd ed.). Routledge.

Salinas, J. (2020). Innovación docente y aprendizaje en red en la educación superior. *Revista de Educación a Distancia*, 20(63), 1–17.

Selwyn, N. (2021). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Academic.

Senadheera, V. V., Ediriweera, D. S., & Rupasinghe, T. P. (2024). Instructional design models for digital learning in higher education: A scoping review. *Journal of Learning for Development*, 11(1), 15–26. <https://doi.org/10.56059/jld.v11i1.973>

Siemens, G., Gašević, D., & Dawson, S. (2015). *Preparing for the digital university: A review of the history and current state of distance, blended, and online learning*. Athabasca University Press.

Smith, P. L., & Ragan, T. J. (2005). *Instructional design* (3rd ed.). Wiley.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Weller, M. (2020). *25 years of ed tech*. Athabasca University Press.
<https://doi.org/10.15215/aupress/9781771993050.01>



Vol. 3, No. 2, julio-diciembre, 2026

ISSN L2992-6440

REVISTA IBEROAMERICANA DE INNOVACIÓN CIENTÍFICA JATUAIDA

revistas.unachi.ac.pa

revista.jatuaida@unachi.ac.pa

David, Chiriquí, República de Panamá



Universidad Autónoma de Chiriquí

pp. 127-149

Extensión Universitaria de Boquete

El texto que se publica es de exclusiva responsabilidad de sus autores y no expresa necesariamente el pensamiento de la editorial de la Revista Iberoamericana de Innovación Científica JATUAIDA.



*Esta obra está bajo una Licencia internacional Creative Commons
Atribución – No Comercial – Compartir Igual 4.0*

