

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO
CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN SUPERIOR - CEPIES



DIDÁCTICA UNIVERSITARIA EN ENTORNOS
VIRTUALES DE APRENDIZAJE DESDE LA PERCEPCIÓN
DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD BOLIVIANA
DE INFORMÁTICA

Tesis de Maestría para optar el grado académico de Magister Scientiarum en Educación
Superior
Mención: Educación Superior Universitaria

MAESTRANTE: LIC. DEBORAH MONSERRATH HERRERA
VELASCO

TUTOR: Ph.D. PITER HENRY ESCOBAR CALLEJAS

LA PAZ – BOLIVIA
2024

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO
CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN SUPERIOR

Tesis de Maestría:

DIDÁCTICA UNIVERSITARIA EN ENTORNOS
VIRTUALES DE APRENDIZAJE DESDE LA PERCEPCIÓN
DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD BOLIVIANA
DE INFORMÁTICA

Para optar el Grado Académico de Magister Scientiarum en Educación Superior,
 Mención: Metodología de la Investigación Científica, del Postulante:

Lic. Deborah Monserrath Herrera Velasco

Nota Numeral:

Nota Literal:

Significado de Calificación:

Director a.i. CEPIES:

Ph. D. Alberto Leandro Figueroa Soliz

Coordinador de Maestrías y Diplomados CEPIES:

M. Sc. Aldo Ramiro Valdez Alvarado

Tutor: Ph.D. Piter Henry Escobar Callejas

Tribunal: M.Sc. Bhylenia Yhasmyrna Rios Miranda

Tribunal: Ph.D. Boris Adolfo Llanos Torrico

La Paz, 22 de marzo de 2024

Escala de Calificación para programas Postgraduales Según el Reglamento para la elaboración y Sustentación de Tesis de Grado vigente en el Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior CEPIES: a) Summa cum laude (91-100) Rendimiento Excelente; b) Magna cum laude (83-90) Rendimiento Muy Bueno; c) Cum laude (75-82) Rendimiento Bueno; d) Rite (66-74) Rendimiento Suficiente; e) (0-65) Insuficiente.

DEDICATORIA:

A mis padres, hermana y mi hija quienes me han
apoyado siempre y me han dado ejemplo de
perseverancia, alegría, paciencia, constancia y
humildad.

AGRADECIMIENTOS:

Agradezco profundamente a:

- ✓ Dr. Piter Henry Escobar Callejas por su amplio conocimiento y guía durante el desarrollo de la presente investigación, sin quien no hubiera sido posible arribar a un entendimiento claro del proceso de investigación y la elaboración de propuesta final.
- ✓ A la Dra. Bhynelia Rios Miranda y al Dr. Boris Llanos Torrico por sus aportes y observaciones que han contribuido de sobremanera a mejorar el presente documento de investigación.
- ✓ A mis docentes en la maestría de Educación Superior quienes han instaurado conocimientos y formas innovadoras de ver a la educación superior que motivan la investigación científica y el aporte al conocimiento en educación.
- ✓ Al Centro Psicopedagógico y de investigación en educación superior (CEPIES) por haber viabilizado de forma correcta y oportuna todos los procesos para llevar adelante la presente investigación.
- ✓ A la Universidad Boliviana de Informática y dirección de carrera de Psicología por abrirme las puertas para realizar la presente investigación y con esto contribuir no solo al avance científico sino a la implementación de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje en educación superior como resultado final de este trabajo.
- ✓ A los jueces expertos quienes han validado tanto los instrumentos de investigación, como el modelo de didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje propuesto.
- ✓ A los estudiantes que han participado tanto en el llenado de la encuesta como en la participación de los grupos focales, quienes han brindado información valiosa sobre el tema de avance.
- ✓ A los representantes estudiantiles quienes han valorado la propuesta de modelo didáctico para la educación superior en entornos virtuales de aprendizaje.

RESUMEN

El presente estudio de investigación se desarrolla en un contexto universitario donde los entornos virtuales de aprendizaje son ahora el medio de enseñanza en educación superior en el país debido a la emergencia sanitaria por la pandemia COVID-19. Ninguna institución educativa, ni docentes, mucho menos estudiantes han estado preparados para realizar una migración de la modalidad presencial a una modalidad virtual. En esta investigación se recopila información desde un enfoque cuantitativo y cualitativo sobre la percepción que tienen los estudiantes sobre la didáctica universitaria, cuyos resultados han permitido elaborar una propuesta de modelo de didáctica universitaria para entornos virtuales de aprendizaje priorizando los elementos del aprendizaje vivencial, la presencia de la inteligencia emocional y el uso de la tecnología a lo largo de toda la secuencia didáctica de tal manera que puedan eliminarse las principales falencias identificadas durante la investigación, como ser: la falta de empatía entre docentes y estudiantes, clases monótonas y aburridas y la falta de diversidad en cuanto al uso de plataformas y recursos digitales.

PALABRAS CLAVE:

Entornos virtuales de aprendizaje, didáctica universitaria, inteligencia emocional, modelo de didáctica universitaria virtual, aprendizaje vivencial, tecnología.

ABSTRACT

The present research study is developed in a university context where virtual learning environments are now the means of teaching in higher education in this country due to the health emergency due to the COVID-19 pandemic. No educational institution, nor teachers, much less students, have been prepared to make a migration from the in-person modality to a virtual modality. In this research, information is collected from a quantitative and qualitative approach on the perception that students have of university didactics, the results of which have allowed the elaboration of a proposal for a university didactics model for virtual learning environments prioritizing the elements of experiential learning, the presence of emotional intelligence and the use of technology throughout the entire teaching sequence in such a way that the main shortcomings identified during the research can be eliminated, such as: the lack of empathy between teachers and students, monotonous and boring classes and the lack of diversity in terms of the use of digital platforms and resources.

KEYWORDS:

Virtual learning environments, university teaching, emotional intelligence, virtual university teaching model, experiential learning, technology.

INDICE

DEDICATORIA:.....	iii
AGRADECIMIENTOS:	iv
RESUMEN.....	v
PALABRAS CLAVE:	v
ABSTRACT	vi
KEYWORDS:.....	vi
GLOSARIO	1
INTRODUCCIÓN	3
CAPITULO I	6
PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN	6
1.1. Planteamiento del problema.....	6
1.2. Pregunta principal	16
1.3. Preguntas secundarias	16
1.4. Objetivos	17
1.4.1. Objetivo General	17
1.4.2. Objetivos Específicos.....	17
1.5. Justificación de la investigación	18
1.5.1. Justificación social	18

1.5.2. Justificación Teórica	18
1.5.3. Justificación Metodológica	19
1.5.4. Justificación Práctica.....	19
1.5.5. Justificación Técnica.....	20
1.5.6. Justificación Científica.....	20
1.5.7. Originalidad y Relevancia.....	21
1.6. Delimitación de la investigación.....	22
1.6.1. Delimitación Temática	22
1.6.2. Delimitación Espacial	22
1.6.3. Delimitación Temporal	23
1.7. Idea a defender.....	23
1.8. Operacionalización de variables	24
CAPITULO II	28
SUSTENTO TEÓRICO	28
2.1. Estado del Arte.....	28
1.1.1. A nivel Internacional	28
1.1.2. A nivel Nacional.....	31
2.2. Marco histórico.....	33
2.2.1. Evolución de la educación.....	33
2.2.2. Historia de la didáctica hasta la actualidad	35

2.2.3. Avance tecnológico y educación.....	40
2.3. Marco conceptual.....	42
2.3.1. Educación Superior	42
2.3.2. Educación virtual.....	43
2.3.3. Entorno virtual de aprendizaje	43
2.3.4. Didáctica.....	44
2.3.5. Modelo didáctico.....	45
2.3.6. Aprendizaje	46
2.3.7. Aprendizaje vivencial.....	47
2.3.8. Inteligencia emocional	47
2.3.9. Tecnología.....	48
2.4. Marco teórico.....	49
2.4.1. Educación Superior	49
2.4.2. Educación virtual.....	50
2.4.3. Didáctica.....	56
2.4.4. Aprendizaje vivencial.....	77
2.4.5. Inteligencia emocional	80
2.5. Marco legal	89
2.5.1. Normativa Internacional.....	90
2.5.2. Normativa Nacional	92

2.5.3. Ley de educación 0/70: Avelino Siñani y Elizardo Perez	95
2.5.4. Reglamentos	97
2.6. Marco institucional	105
2.6.1. Universidad Boliviana de Informática	105
2.6.2. Antecedentes institucionales	105
2.6.3. Objetivos institucionales	106
2.6.4. Organigrama.....	108
2.7.5. Gestión académica.....	109
CAPITULO III	111
MARCO METODOLÓGICO	111
3.1. Paradigma	111
3.2. Enfoque de la investigación.....	111
3.3. Tipo de estudio.....	112
3.4. Diseño de la investigación	113
3.5. Método de investigación	113
3.6. Técnicas de investigación	114
3.7. Instrumentos de investigación.....	116
3.7.1. Cuestionario para estudiantes sobre percepción de la Didáctica Universitaria en Entornos Virtuales de Aprendizaje	116

3.7.2. Guion de entrevista para evaluar la percepción de los estudiantes de la Universidad Boliviana de Informática sobre la didáctica universitaria virtual	117
3.8. Población y muestra.....	119
3.8.1. Población.....	119
3.8.2. Muestra.....	120
3.8.3. Tipo de muestreo.....	121
3.9. Procedimiento de la investigación	122
3.10. Cronograma.....	124
CAPITULO IV	126
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	126
4.1. Resultados cuantitativos.....	126
4.1.1. Resultados sobre las características personales de la población	127
4.1.2. Resultados sobre la percepción de la didáctica universitaria a partir del Cuestionario	142
4.2. Resultados cualitativos.....	210
4.2.1. Resultados sobre la percepción de la didáctica universitaria a partir del Grupo Focal	210
CAPITULO V	226
PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN	226
5.1. Título de la propuesta.....	226

5.2. Objetivo.....	227
5.3. Justificación	227
5.4. Principios y componentes del modelo	234
5.5. Líneas de acción.....	239
5.6. Perfil de los elementos dentro del modelo.....	248
5.7. Validación de la propuesta del modelo didáctico para entornos virtuales de aprendizaje	255
CAPITULO VI.....	260
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	260
6.1. Conclusiones	260
6.2. Recomendaciones	268
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	273
ANEXOS.....	280

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Operacionalización de variables.....	24
Tabla 2: Operacionalización de variables.....	25
Tabla 3: Operacionalización de variables.....	26
Tabla 4: Ficha Bibliográfica de la tesis de Moral y Vallalustre – 2011	28
Tabla 5: Ficha Bibliográfica de la tesis de Ismael Esquivel Gámez y Rubén E. del Navarro– 2006-2015	30
Tabla 6: Ficha Bibliográfica de la tesis de Francisco Canasa Mamani– 2016.....	32
Tabla 7: Declaraciones, pactos y convenciones relacionados con Educación	91
Tabla 8: Leyes y normas de educación superior.....	92
Tabla 9: Organización de las técnicas e instrumento de investigación	115
Tabla 10: Ficha técnica instrumento de evaluación sobre la percepción didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje.....	116
Tabla 11: Ficha técnica guía de entrevista para grupos focales	118
Tabla 12: Criterios de inclusión y exclusión para selección de la muestra	121
Tabla 13: Cronograma de actividades	124
Tabla 14: Tabla de Frecuencia Género.....	127
Tabla 15: Tabla de frecuencia de Edad	129
Tabla 16: Tabla de frecuencia Actividad Laboral	131
Tabla 17: Tabla de Frecuencia de horas de trabajo al día	132
Tabla 18: Tabla de Frecuencia Semestre de Estudio.....	134
Tabla 19: Tabla de Frecuencia sobre el dispositivo de uso para pasar clases virtuales	137
Tabla 20: Tabla de frecuencia tipo de conexión.....	139

Tabla 21: Tabla de ocupaciones simultaneas a las clases virtuales	140
Tabla 22: Pregunta I-1	143
Tabla 23: Pregunta I-2	144
Tabla 24: Pregunta I-3	145
Tabla 25: Pregunta I-4	146
Tabla 26: Pregunta I-5	147
Tabla 27: Pregunta I-6	149
Tabla 28: Pregunta I-7	150
Tabla 29: Pregunta I-8	152
Tabla 30: Pregunta I-9	153
Tabla 31: Pregunta I-10	155
Tabla 32: Pregunta I-11	156
Tabla 33: Pregunta I-12	157
Tabla 34: Pregunta I-13	159
Tabla 35: Pregunta I-14	160
Tabla 36: Pregunta I-15	162
Tabla 37: Pregunta I-16	163
Tabla 38: Pregunta I-17	165
Tabla 39: Pregunta I-18	166
Tabla 40: Pregunta I-19	168
Tabla 41: Pregunta I-20	170
Tabla 42: Pregunta I-21	172
Tabla 43: Pregunta I-22	174
Tabla 44: Pregunta I-23	175

Tabla 45: Pregunta I-24	177
Tabla 46: Pregunta I-25	179
Tabla 47: Pregunta I-26	183
Tabla 48: Pregunta I-27	186
Tabla 49: Pregunta I-28	189
Tabla 50: Pregunta I-29	192
Tabla 51: Pregunta I-30	195
Tabla 52: Pregunta I-31	197
Tabla 53: Pregunta I-32	200
Tabla 54: Pregunta II-1	201
Tabla 55: Pregunta II-2.....	204
Tabla 56: Pregunta II-3.....	207
Tabla 57: Perfil de los elementos didácticos	248
Tabla 58: Sistematización de la valoración de jueces al Modelo propuesto	256

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Organigrama y estructura de la Universidad Boliviana de Informática.....	108
Gráfico 2: Género	127
Gráfico 3: Edad.....	129
Gráfico 4: Actividad Laboral.....	131
Gráfico 5: Horas de trabajo al día.....	132
Gráfico 6: Semestre de Estudio	135
Gráfico 7: Dispositivo de uso para pasar clases virtuales	137
Gráfico 8: Tipo de conexión.....	139
Gráfico 9: Ocupaciones simultaneas a las clases virtuales.....	141
Gráfico 10: Pregunta I-1	143
Gráfico 11: Pregunta I-2.....	144
Gráfico 12: Pregunta I-3	145
Gráfico 13: Pregunta I-4.....	146
Gráfico 14: Pregunta I-5.....	148
Gráfico 15: Pregunta I-6.....	149
Gráfico 16: Pregunta I-7	151
Gráfico 17: Pregunta I-8.....	152
Gráfico 18: Pregunta I-9.....	153
Gráfico 19: Pregunta I-10.....	155
Gráfico 20: Pregunta I-11	156
Gráfico 21: Pregunta I-12.....	158
Gráfico 22: Pregunta I-13	159

Gráfico 23: Pregunta I-14.....	160
Gráfico 24: Pregunta I-15.....	162
Gráfico 25: Pregunta I-16.....	164
Gráfico 26: Pregunta I-17.....	165
Gráfico 27: Pregunta I-18.....	167
Gráfico 28: Pregunta I-19.....	168
Gráfico 29: Pregunta I-20.....	171
Gráfico 30: Pregunta I-21.....	172
Gráfico 31: Pregunta I-22.....	174
Gráfico 32: Pregunta I-23.....	176
Gráfico 33: Pregunta I-24.....	177
Gráfico 34: Pregunta I-25.....	180
Gráfico 35: Pregunta I-26.....	184
Gráfico 36: Pregunta I-27.....	187
Gráfico 37: Pregunta I-28.....	190
Gráfico 38: Pregunta I-29.....	193
Gráfico 39: Pregunta I-30.....	195
Gráfico 40: Pregunta 31.....	198
Gráfico 41: Pregunta 32.....	200
Gráfico 42: Pregunta II-1.....	202
Gráfico 43: Pregunta II-2.....	205
Gráfico 44: Pregunta II-3.....	207
Gráfico 45: Falencias en la didáctica universitaria.....	212
Gráfico 46: Percepción negativa en la secuencia didáctica.....	214

Gráfico 47: Percepción negativa en los elementos didácticos.....	215
Gráfico 48: Expectativa de una nueva didáctica	221

INDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Principios del modelo COVIEMOTIC	235
Ilustración 2: Componentes del modelo COVIEMOTIC	235
Ilustración 3: Líneas de acción del modelo COVIEMOTIC	240

GLOSARIO

ABE:	Aprendizaje basado en el trabajo en equipo
ABEC:	Aprendizaje basado en estudio de caso
ABI:	Aprendizaje basado en investigación
ABJ:	Aprendizaje basado en el juego
ABP:	Aprendizaje basado en proyectos
ABPn:	Aprendizaje basado en el pensamiento
ABPr:	Aprendizaje basado en resolución de problemas
ABS:	Aprendizaje basado en el servicio
CEPAL:	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CEUB:	Comité ejecutivo de la Universidad Boliviana
COVID-19:	Abreviatura de la pandemia del Coronavirus 2019.
D.S.:	Decreto supremo
EVA:	Entornos virtuales de aprendizaje
IE:	Inteligencia Emocional

ODS:	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OEI:	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
SD:	Secuencia didáctica
TAC:	Tecnologías de aprendizaje y conocimiento.
TBL:	Thinking based learning
TIC:	Tecnologías de información y comunicación.
UBI:	Universidad Boliviana de Informática
UNESCO:	Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
AV:	Aprendizaje vivencial
ESTUDIANTE LIBRE:	Estudiante que se declara libre dentro del proceso de asignación de materias en la Universidad Bolivia de Informática y solo debe asistir a los exámenes y presentación final del trabajo de calificación.

INTRODUCCIÓN

Entre los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) aprobados en 2015 en la Conferencia de las Naciones Unidas, se ha planteado al ODS 4 específico para mejorar la educación. La educación superior está mencionada en la meta 4.3 del ODS 4: “Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria”.(UNESCO, 2017). Es así, que la educación toma mayor fuerza en la planificación y proyección de los estados hacia el 2030. La investigación científica es un pilar fundamental para este tipo de crecimiento que se quiere lograr.

La Pandemia del COVID - 19 ha traído consigo cambios trascendentales en las vidas de las personas a todo nivel. Dentro de estos cambios, se ha reportado el cierre de escuelas y universidades alcanzando a más del 89% de los estudiantes del mundo, esto es, 1,54 billones de niños, niñas y jóvenes, según la Unesco. (Periódico virtual La Tercera, 2020).

No obstante, en varios países como en Bolivia, el sistema de educación universitaria a partir de la Pandemia Covid-19 se ha mantenido a través del uso de tecnologías y plataformas virtuales para el avance de contenidos y evaluación de los mismos. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos muchas han sido las dificultades que han tenido que ser superadas para llevar a cabo este tipo de educación. Por ejemplo, el hecho de que los estudiantes cuenten con conexión a internet estable y por ello contar con un dispositivo inteligente que al menos sea un celular Android para pasar clases virtuales, han sido una de las mejoras que se ha tenido que realizar para llevar adelante las clases virtuales dentro de los hogares.

Aún existen falencias técnicas y tecnológicas que deben ser superadas, pero por ahora lo que más interesa son aquellas falencias en las que se puede influir directamente y están involucradas con el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso todo lo que compete a la didáctica. Uno de los propósitos de este estudio es describir a fondo como es la didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje a partir de la percepción que tienen los estudiantes sobre la misma y con ello elaborar un modelo de nueva didáctica para estos entornos.

Se usó para ello dos técnicas de investigación: la encuesta y el grupo focal con el fin de recabar información sobre la percepción de los estudiantes sobre la didáctica universitaria hablando sobre la secuencia didáctica y los elementos que la componen.

Dentro del paradigma se asume un paradigma interpretativo de la investigación, un enfoque Cuantitativo, de tipo descriptivo propositivo, bajo un diseño no experimental transversal, utilizando un método de análisis-síntesis y hermenéutico-fenomenológico.

Con la obtención, el análisis y la interpretación de resultados se ha desarrollado una propuesta de investigación que gira en torno a desarrollar un nuevo modelo de didáctica universitaria basada en el aprendizaje vivencial y en la inteligencia emocional, dado que los resultados sugieren sobre todo trabajar en la forma significativa de enseñar a partir de las experiencias y vivencias que tengan los estudiantes, además de trabajar en el tipo de relación existente entre docentes y estudiantes para lograr mejores habilidades de relacionamiento y manejo de las emociones propias y la de los demás.

La investigación se ha organizado por capítulos. El CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA desarrolla el problema de investigación, así como los alcances que ha

pretendido delimitar a partir de las preguntas de investigación, los objetivos y la hipótesis además de la parte justificativa de la investigación. En el CAPITULO II: SUSTENTO TEÓRICO se presenta todo el apoyo teórico dividido en marco teórico, marco referencial, marco conceptual y marco legal, exponiendo los principales elementos en cada uno de ellos relacionados a la variable de investigación. Ya en el CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO se desglosan los elementos metodológicos que permitieron la planificación y recuperación de la información. En el CAPITULO IV: ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS se muestra un análisis completo y la correspondiente interpretación de los resultados obtenidos agrupados por variables y dimensiones. En el CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES se muestran las principales conclusiones a las que se arribó y las recomendaciones que surgen a partir de estas conclusiones. El ultimo y sexto capítulo denominado CAPITULO VI: PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN SE desarrolla la propuesta que emerge a partir de los resultados obtenidos y como respuesta aporte a la solución del problema de investigación.

CAPITULO I

PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

A partir de un informe emitido por la UNESCO en agosto del 2020 titulado: “Informe COVID-19” se conoce sobre el cierre de las actividades educativas en más de 190 países en todo el mundo, dejando a 1.200 millones de estudiantes paralizados en sus actividades académicas, de los cuales 160 millones corresponden a América Latina y el Caribe.

Para el 7 de Julio de 2020, en América Latina y el Caribe 32 de los 33 países miembros suspendieron sus clases presenciales y 29 habían suspendido en toda la región a nivel nacional. Bolivia como país miembro se encontraría dentro de los 29 que suspendieron clases presenciales en toda la región.

En marzo de 2020 fue decretada en Bolivia una cuarentena total que implicó la paralización de actividades educativas presenciales en todos los niveles de educación y en todas las regiones del país. Dentro de la educación superior si bien las actividades presenciales se paralizaron, muchos con la experiencia sociopolítica ocurrida en 2019 en el país¹, ya estaban preparados de forma al menos empírica, para afrontar una nueva paralización de actividades educativas. Varias universidades, especialmente las privadas, asumieron la migración inmediata a los entornos virtuales de aprendizaje a través de plataformas en las que se pensaba podía continuar la enseñanza de la gestión académica interrumpida en ese momento.

Plataformas como Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, redes sociales como

¹ En Octubre de 2019 el país atravesó elecciones nacionales que fueron acusadas de fraudulentas, por lo que se decretó paro cívico en varias regiones del país paralizando las actividades por alrededor de 20 días en todos los sectores tanto públicos como privados, resultando como consecuencia la renuncia del entonces presidente Evo Morales Ayma, lo que causó alzamientos incluso armados de grupos sociales tanto a favor como en contra de la renuncia lo que causó un estado de zozobra y temor en muchos de los Bolivianos, acabando por posesionar a la Presidente interina Jeanine Añez en Noviembre de 2019.

Facebook, WhatsApp Messenger y aplicaciones de reuniones virtuales como Zoom y Google Meet fueron las más usadas desde entonces hasta la actualidad (noviembre, 2020) cuando aún se siguen con las restricciones de aislamiento social para entornos educativos en todo nivel.

No obstante, el que se haya tenido una experiencia previa al usar plataformas de enseñanza virtual, medios digitales e incluso redes sociales para la enseñanza en el sistema de educación superior, esto no asegura que la calidad educativa del proceso enseñanza – aprendizaje sea óptima o llegue a completar los objetivos planteados como si ocurriera de forma presencial. Por el contrario, pensar que puede suceder así por el solo hecho de migrar desde la modalidad presencial a la modalidad virtual sin hacer modificaciones de fondo a los elementos del proceso de enseñanza – aprendizaje es un error.

El proceso de enseñanza – aprendizaje en entornos virtuales de aprendizaje necesita una planificación diferente. Bautista, Borges y Foros autores del libro: “Didáctica universitaria para entornos virtuales de aprendizaje” recalcan que la planificación y el diseño de la formación en línea no puede abordarse desde un modelo pedagógico tradicional, unidireccional y con una visión del docente como transmisor del conocimiento. La planificación y el diseño de la docencia deben ser algo más que una declaración de intenciones o una sistematización de la secuencia de acciones, o la mera selección y desarrollo de unos recursos didácticos. Desde la perspectiva que contempla el estudiante como protagonista el diseño y la planificación didáctica deben convertirse en un compromiso y en un análisis reflexivo de la tarea que va a desarrollar el que aprende para conseguir sus objetivos. (Bautista, Borges y Fores, 2016, pág. 74)

Dentro del proceso enseñanza-aprendizaje la didáctica es el modo en que este proceso se desarrolla y depende de este arte para enseñar para que el aprendizaje sea un aprendizaje significativo en los estudiantes quienes reciben la enseñanza. Según Casasola (2020) El planeamiento didáctico es uno de los momentos fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Factores como la edad por ejemplo suele variar. No obstante, es importante tener en cuenta que la edad no significa uniformidad en el nivel de madurez de los estudiantes, tanto en la forma de asumir los estudios universitarios como las metas de crecimiento profesional. Es por esta razón que la planificación didáctica, incluso en la universidad, es una necesidad incuestionable. Todo docente tiene que prestar atención a esta variable. (Casasola, 2020, pág. 40)

Sin embargo, en los entornos virtuales de aprendizaje asumidos de forma masiva para la enseñanza en educación superior a nivel nacional en los últimos meses, la didáctica es un tema que no ha recibido la suficiente atención y preparación para que los docentes puedan modificar de fondo su forma de enseñar bajo las características que implica hacerlo a través de entornos virtuales de aprendizaje. Estudiantes en las universidades y sus familias muestran inconformidad por la calidad de enseñanza recibida. A partir del contacto directo con los estudiantes, las quejas y reclamos giran en torno a una excesiva acumulación de tareas, material de lectura, y contenidos que no producen aprendizaje significativo en los estudiantes.

A partir de la baja calidad educativa y la poca frecuencia del docente para dictar clases en entornos virtuales de aprendizaje surge un problema central: la percepción negativa por parte de los estudiantes sobre la didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje. Esto pone en evidencia otros problemas secundarios como: la migración abrupta del sistema de

educación presencial al sistema de educación virtual, el uso insuficiente de las TICs para el aprendizaje en entornos virtuales, expectativas diferentes por parte de los estudiantes respecto a la forma en que se obtienen los aprendizajes y los cambios en el estilo de vida del estudiante universitario respecto a su salud, su economía, su relacionamiento social y su estabilidad emocional.

La percepción negativa de los estudiantes sobre la didáctica universitaria surge a partir de un problema secundario, la migración del sistema de educación presencial al sistema de educación virtual como un cambio abrupto, inesperado y hasta traumático para algunos porque ha venido acompañado de una parálisis nacional de las actividades cotidianas y usuales del día a día, producida a causa de la emergencia sanitaria declarada a partir de un registro que iba en aumento de casos por COVID-19 en el país. Como muestra de ello se puede mencionar al libro: *Experiencias de la Docencia Universitaria en tiempos de COVID-19* de la Universidad Gabriel Rene Moreno donde como parte de las narraciones la autora Anelis Siles T. (2020) menciona: “todos los profesores de todos los niveles educativos han tenido que improvisar la manera de conectarse con sus pupilos y seguir dando clases”. En el mismo libro F. Borda dice: “En esta pandemia del coronavirus hemos tenido que reforzar y en otros casos aprender a hacer uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) y las tecnologías del empoderamiento y la participación (TEP).” Estos y otros testimonios más pueden dar muestra clara que los docentes universitarios no han estado preparados para el cambio brusco que ha significado el paso del aula presencial a entornos virtuales de aprendizaje ni mentalmente, ni técnicamente.

De hecho y dadas las características en las cuales se ha ido dando la migración del sistema presencial hacia el sistema virtual las consecuencias para la docencia universitaria y para todo el sistema en educación superior ha significado trasladar los contenidos planificados para la modalidad presencial a medios digitales y virtuales con poca o ninguna adaptación no solo de contenidos, sino también de los materiales, recursos, técnicas, estrategias e incluso mentalidad del docente.

Otro problema secundario que emerge de la percepción negativa de los estudiantes sobre la didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje es el uso insuficiente de TICs por parte de los docentes quienes guían y facilitan este proceso. La causa para que este problema suceda es la ausencia de competencias digitales y virtuales en los docentes para el uso de estas nuevas tecnologías de la información y para el aprendizaje. Y es que a los docentes universitarios no se les ha formado en competencias de este tipo porque el tiempo no lo ha permitido. Como consecuencia de este problema las técnicas, estrategias didácticas y recursos causan poca efectividad e impacto en el proceso de enseñanza – aprendizaje, e incluso resultan hasta cansadores y opuestos a facilitar el proceso. Se evidencia como la falta de este tipo de competencias digitales en los docentes produce clases virtuales y materiales didácticos reducidos a la presentación de diapositivas cansadoras y frívolas, o discursos magistrales monótonos hasta de más de 60 minutos.

Por otro lado, la percepción negativa de los estudiantes sobre la didáctica universitaria virtual se produce por otro problema secundario, que en este caso son las altas expectativas que tienen los estudiantes en cuanto a los resultados que obtienen del proceso de enseñanza – aprendizaje bajo la modalidad virtual que difieren con lo que se obtiene en realidad. Esto ocurre porque los estudiantes piensan que por el hecho de estar presentes en la clase virtual

los aprendizajes se producirán automáticamente sin saber que la dinámica en entornos virtuales de aprendizaje depende en gran parte de la disciplina y autonomía que el estudiante tiene para producir su propio aprendizaje. Como consecuencia ocurre una inconformidad respecto a la calidad educativa virtual y los resultados obtenidos del hecho de estar presentes en clase sincrónica y/o revisar el material asincrónico en los EVAs.

Cabe mencionar aquí que el hecho de haber cambiado el estilo de vida de los estudiantes no solo a nivel académico, sino también laboral, social, familiar, económico y hasta en su salud física y emocional a causa de las medidas de restricción y aislamiento social es otro problema secundario que influye en la percepción de los estudiantes sobre la didáctica universitaria virtual produciendo una situación de tensión, estrés y hasta niveles de ansiedad por atender varias preocupaciones presentes al mismo tiempo en dichas dimensiones, que dificulta la atención, concentración y compromiso necesario para un correcto aprendizaje mucho más demandante en entornos virtuales.

Todos estos problemas particulares predisponen a que la percepción de los estudiantes sobre la didáctica universitaria se vea afectada negativamente dadas las consecuencias de cada problema descrito.

Hablando específicamente sobre la educación superior desarrollada en las universidades privadas, en concreto en la Universidad Boliviana de Informática, de donde surge la idea de esta investigación, se observa que, a similitud de otras universidades, ésta asume la educación virtual desde el inicio de la cuarentena hasta la actualidad debido a la presencia latente del COVID-19 a nivel Nacional. Los medios por los cuales los hace son diversos. Al inicio se asume una plataforma asincrónica de aprendizaje donde los estudiantes pueden revisar material, en su mayoría más de tipo escrito que audiovisual, que sus docentes cargan para su

lectura, revisión y estudio. Un aprendizaje autónomo y autodidacta la mayor parte del tiempo. Más tarde, durante la segunda mitad del primer semestre del 2020 se adopta la modalidad virtual de aprendizaje con componente sincrónico y asincrónico a través de la plataforma Moodle. Los docentes bajo esta modalidad no se limitaban solamente a subir material en la plataforma Moodle, sino que había surgido la obligatoriedad de pasar clases sincrónicas mediante videoconferencia a través del servicio web para conferencias BigBlueButton aumentando así la interacción entre docente – estudiante. Por último, en el último semestre del 2020 la Universidad se rige bajo reglamento interno no solo para la ejecución de clases, sino para la evaluación y consideración de momentos de aprendizaje.² La mayoría del avance en todas las carreras y en el único turno en ese entonces vigente, turno noche, se desarrollan de manera sincrónica a través de la plataforma para equipos colaborativos Microsoft Teams, y la otra parte del desarrollo de las clases consiste en el aprendizaje asincrónico por medio de lecturas, recursos de audio o audiovisuales que complementan el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Los docentes a pesar de haber tenido video tutoriales sobre el manejo técnico de la plataforma actualmente vigente – Microsoft Teams – quedan aún con la necesidad no manifiesta, de recibir capacitación, formación y preparación para la planificación didáctica de la clase que ayude a cumplir los objetivos y contenidos de estudio, pero sobre todo produzca un aprendizaje significativo en la vida de las personas que motive su participación, compromiso, responsabilidad y eficiencia bajo el rol de estudiante.

Ni esta universidad, ni otra en la región cuenta con un modelo de didáctica universitaria en educación superior bajo la modalidad virtual, la mayoría de las universidades se han adaptado

² Revisar los reglamentos internos en los Anexos de este documento.

a las circunstancias y la realidad digital de su población estudiantil incluso acudiendo al medio de mensajería WhatsApp para complementar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Otro de los factores presentes, que agrava el problema de una deficiente didáctica universitaria en entornos virtuales es la presencia de problemas técnicos ya sea con los dispositivos que se usan para pasar clases, por ejemplo, la cámara, el micrófono, el acceso a internet; como también los servidores de la plataforma, el servicio de internet y otros externos, pero incidentes en el proceso.

El pronóstico de dicha situación en esta y otras universidades avizora que la educación en educación superior bajo la modalidad virtual seguirá vigente en los próximos años y con un impacto en la sociedad cada vez más alto, dado que muchos estudiantes de universidades privadas como la Universidad Boliviana de informática cuentan con otras obligaciones importantes como familia y trabajo que los obliga a seguir sus estudios superiores en un horario y bajo una modalidad cómoda y acorde a sus tiempos y obligaciones. Sin embargo, si el problema de la percepción negativa sobre la didáctica universitaria en EVA continua la motivación de los estudiantes descenderá, la economía invertida en estos estudios será percibida como un gasto más que como una inversión y la disminución de población estudiantil universitaria anunciará que son menos los estudiantes egresados como profesionales dignos a contribuir a su sociedad.

Por tal situación es de vital importancia que el problema de percepción negativa que tienen los estudiantes sobre la didáctica de sus docentes cambie partiendo del cambio de mentalidad en el docente que piensa que migrar a un sistema de educación virtual consiste en trasladar técnicas, estrategias, materiales y recursos de enseñanza intactos, desde la modalidad presencial a la modalidad virtual. Y esto se consigue a partir de la formación, capacitación y

preparación del docente en habilidades y competencias digitales que le permitan entender en primera instancia la dinámica de aprendizaje en la modalidad virtual, y como los recursos, contenidos, materiales pueden ser adaptados y contextualizados para estudiantes que se conectan desde sus dispositivos electrónicos desde el otro lado de la pantalla esperando ser motivados a incrementar su autonomía y disciplina para contribuir también a este proceso enseñanza aprendizaje. Asimismo, las técnicas y estrategias didácticas deben ser asumidas bajo el enfoque virtual del aprendizaje. Cervera (2019) menciona respecto a esto que el docente es solo un facilitador del aprendizaje y el estudiante asume la responsabilidad de lograr un aprendizaje significativo a través de las diversas actividades didácticas que promueve el docente (Roldán, 2004; Cervera, 2019).

Mirado desde otro punto de vista, otro elemento como ser el estudiante también tiene que ver dentro de un desarrollo óptimo de la didáctica. Actualmente el estudiante es considerado un agente protagonista de su aprendizaje y ello implica compromiso y actitud participativa de su parte, mucho más en entornos virtuales de aprendizaje Cervera (2019). Los estudiantes de la Universidad Boliviana de Informática son en su mayoría estudiantes que trabajan y tienen una familia. Esto hace que no solo estén comprometidos con su rendimiento académico al 100% sino que se desenvuelvan comprometidamente también en otras áreas incluso dentro del horario de clases virtuales. Este es otro problema secundario que surge debido a la realidad con la que se ha visibilizado, donde los estudiantes durante el desarrollo de clases virtuales sincrónicas tienen una mínima participación y un escaso uso de las ventajas de conectar participativamente en la clase, como encendiendo su cámara o micrófono para participar.

También otro problema secundario se agrupa en torno a las estrategias, técnicas y herramientas o materiales con las que el docente cuenta a partir de la modalidad virtual para desarrollar, si bien existen los recursos, la creatividad e iniciativa del docente de usar herramientas, materiales y plataformas de educación novedosos es mínima. Muestra de ello es revisar la plataforma de las distintas materias donde se muestran los materiales presentados en su gran mayoría en Word, PDFs, algunos videos y lecturas amplias sobre el tema abordado. Las metodologías y estrategias didácticas siguen girando en torno al individuo y no así al trabajo colaborativo o al grupo.

Por tanto, en esta tarea de educar a nivel superior, todos los involucrados son responsables, pero debe partir de las autoridades de las casas superiores de estudio el poder ofrecer a su personal, en este caso docentes universitarios, la posibilidad de mejorar la calidad educativa siendo corresponsables de la formación educativa de los futuros profesionales productivos y constructores de la sociedad. Ya en el análisis científico: “COVID-19 y Educación Superior en América Latina y el caribe” dentro de su apartado recomendaciones políticas, publicado en junio de 2020, se sugiere promover la reflexión de renovar modelos de enseñanza-aprendizaje que podrían llevarse a cabo en oficinas de innovación y apoyo pedagógico al profesorado de las universidades. (Francesc Pedro, 2020). Empero muchas universidades no cuentan con el tiempo o recursos para diseñar estos espacios o procesos de capacitación para docentes. Con esta investigación se intenta responder a la problemática planteada, no solo describiendo al problema sino elaborando una propuesta de modelo sobre didáctica universitaria específica en entornos virtuales de aprendizaje que puede llevarse a cabo a través también de la virtualidad.

1.2. Pregunta principal

Se plantea entonces la pregunta principal de investigación:

¿Cómo debería ser el modelo de didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje desde la percepción de los estudiantes en la Universidad Boliviana de Informática?

1.3. Preguntas secundarias

¿Cuáles son los estudios sobre modelos de didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje de alto impacto a nivel internacional y nacional?

¿Qué dicen las teorías y postulados sobre la didáctica universitaria en los entornos virtuales de aprendizaje?

¿Cuáles son los elementos de la didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje que darían estructura a un nuevo modelo didáctico en la Universidad Boliviana de Informática?

¿Qué diseño debería tener el nuevo modelo de Didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje desde la percepción de los estudiantes de la Universidad Boliviana de Informática?

¿Cuál es la validez de los elementos y lineamientos que componen al Modelo de didáctica Universitaria en entornos virtuales de aprendizaje con base a los resultados obtenidos de la percepción que tienen los estudiantes de la Universidad Boliviana de Informática sobre didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Proponer un Modelo de Didáctica Universitaria en entornos virtuales de aprendizaje desde la percepción de los estudiantes de la Universidad Boliviana de Informática.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Recopilar los estudios sobre modelos de didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje de alto impacto a nivel internacional y nacional.
- Construir un sustento teórico referente a la didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje en Educación Superior que permita comprender las principales teorías y postulados sobre este tema.
- Identificar la secuencia y los elementos de la didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje para dar estructura a un nuevo modelo didáctico en la Universidad Boliviana de Informática.
- Diseñar el nuevo modelo de Didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje desde la percepción de los estudiantes de la Universidad Boliviana de Informática.
- Validar el nuevo modelo de didáctica Universitaria en entornos virtuales de aprendizaje con base a los resultados obtenidos de la percepción que tienen los estudiantes de la Universidad Boliviana de Informática sobre didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje.

1.5. Justificación de la investigación

La justificación del presente trabajo se divide en subcategorías argumentando el por qué y para qué de la investigación.

1.5.1. Justificación social

El abordaje de la didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje tiene relevancia social dado que en la actualidad la mayoría de entornos de aprendizaje en educación superior a nivel nacional e internacional han adoptado plataformas y entornos de aprendizaje virtuales que complementan el proceso enseñanza – aprendizaje.

Muchas universidades a nivel internacional ofrecen programas de formación virtuales y dentro del país, sobre todo en educación superior de pre grado y pos grado se sigue asumiendo un modelo de enseñanza basado en componentes virtuales y actividades a desarrollar dentro de los mismos.

La situación sanitaria actual, con la presencia del COVID-19 ha obligado a tener esta migración abrupta de lo presencial a lo virtual, y muchos estudiantes de primaria y secundaria se consideran natos tecnológicos por lo que al llegar a estudios universitarios será obligatorio y necesario utilizar herramientas y estrategias didácticas desarrolladas en entornos virtuales de aprendizaje que le den practicidad, rapidez y modernidad a la educación.

Este modelo pretende ser uno de los pioneros en establecer el uso de la tecnología en combinación con la parte humana de las personas (aprendizaje vivencial e inteligencia emocional) dentro de esta nueva modernidad.

1.5.2. Justificación Teórica

Esta investigación producirá también un aporte teórico dado que a partir de la información obtenida desde los estudiantes se podrá validar las dimensiones teóricas que se plantean desde

diversas teorías para la composición de la variable didáctica universitaria. Por otro lado, se podrá reconstruir las dimensiones teóricas de esta variable añadiendo componentes emergentes de los resultados de esta investigación relacionados al aprendizaje vivencial y el desarrollo de la inteligencia emocional sustento del nuevo modelo didáctico.

1.5.3. Justificación Metodológica

En cuanto al aporte metodológico que produce esta investigación se denota el aporte con la creación de instrumentos de evaluación cuantitativa y cualitativa sobre la percepción de los estudiantes respecto a la didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje que servirán en un futuro como instrumentos base de otras investigaciones relacionadas a la didáctica.

Asimismo, al ser una investigación descriptiva propositiva, con los resultados obtenidos se desarrolla al final de la investigación un modelo de didáctica universitaria que desemboca fácilmente en una propuesta formativa también para docentes enfocando tanto la secuencia como los elementos didácticos desde un modelo de aprendizaje vivencial y el desarrollo de la inteligencia emocional. Este modelo y plan de formación podrá ser validado, implementado y readecuado en programas de intervención educativa no solo en la universidad donde se formula sino en otras instituciones de educación superior con componentes virtuales de aprendizaje.

1.5.4. Justificación Práctica

Es una investigación con aporte práctico porque toma en cuenta la percepción de los estudiantes y no solamente la mera evaluación de la didáctica a través de instrumentos cuantitativos, sino que se constituirá en un aporte de implementación práctica dirigida hacia el sistema universitario donde fue planteada.

La implementación del modelo dentro de la Universidad Boliviana de Informática sería el principal aporte práctico de la presente investigación. Dados los cambios y la modernidad dentro de la mayoría de centros de educación superior a partir de la pandemia, sería extraño no ver estos avances y propuestas híbridas de educación donde los entornos virtuales de aprendizaje sean un componente en la educación superior. Así la Universidad Boliviana de Informática con la presente propuesta podría mejorar sustancialmente la oferta académica que ofrece a sus estudiantes.

1.5.5. Justificación Técnica

Dentro del recorrido por los antecedentes se ha podido dar cuenta de la baja en propuestas prácticas y aplicables al contexto en Bolivia dentro del desarrollo de la educación en entornos virtuales de aprendizaje. Se necesita aplicar modelos, teorías y producciones que surjan desde el mismo contexto y puedan relacionar la teoría aprendida con la realidad que emerge a partir del estudio.

Los aportes que vayan a surgir desde los estudiantes permitirán a la parte técnica desarrollar nuevos conocimientos y términos técnicos dentro de la educación superior actual desarrollada en entornos virtuales del aprendizaje sobre la didáctica universitaria combinadas con elementos y habilidades psicológicas como es la inteligencia emocional y el aprendizaje vivencial.

1.5.6. Justificación Científica

Aunque alrededor del mundo, la educación en entornos virtuales es algo común y familiar en el día a día, existen pocos estudios actualmente sobre la dinámica educativa en entornos virtuales dentro del país que propongan procesos innovadores a partir de los resultados. Y dado, que en todo el mundo el acceso a las cosas del día a día como consultas, reuniones,

educación, trabajo y otros se ha trasladado a la computadora y el celular la mayor parte del tiempo; actualizar estudios, generar conocimiento y realizar investigación es una necesidad inminente ante esta realidad. Por tanto, este estudio se convierte en una respuesta de aporte científico a las últimas investigaciones sobre educación superior en entornos virtuales de aprendizaje.

1.5.7. Originalidad y Relevancia

El estudio de investigación es original porque propone hacer la evaluación de la didáctica universitaria a partir de la percepción de los estudiantes, habiendo muchas maneras de evaluar la didáctica universitaria, test y cuestionarios cuantitativos para este fin; esta investigación pretende abordar de manera profunda, con la aplicación de instrumentos cuantitativos y cualitativos el estudio de la variable didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje. El aspecto de la percepción y realidad que perciben los estudiantes no siempre es tomado en cuenta para evaluar la didáctica y calidad de enseñanza que reciben, sino más bien las evaluaciones docentes ya estructuradas con base a criterios ya establecidos y planteados por las autoridades y hasta a veces los mismos docentes, no así por parte de los estudiantes.

Este estudio también es relevante dada la realidad actual referente al uso de la tecnología dentro de la educación a nivel mundial. La pandemia COVID-19 ha traído consigo algunos cambios que se mantendrán permanentes en el tiempo; uno de ellos es el uso de la tecnología dentro del proceso enseñanza y aprendizaje en niveles de pre y pos grado que obliga a los estudiantes a usar su dispositivo celular o computador para pasar clases de universidad.

que sufre el mundo, la pandemia denominada COVID-19, que obliga a una mayoría en educación superior sino es a la totalidad, a permanecer frente a un dispositivo digital para recibir y continuar sus procesos de capacitación profesional y de posgrado debido a reglas de distanciamiento social que rigen en los países como en Bolivia. Por lo tanto, abordar entornos virtuales de aprendizaje y como sacar mejor provecho de ellos para la educación beneficiara a una gran cantidad de estudiantes en educación superior y a las instituciones que ofrecen esta educación.

1.6. Delimitación de la investigación

1.6.1. Delimitación Temática

Este estudio se enmarca dentro de la ciencia educativa en la corriente pedagógica basada en la teoría constructivista que toma al sujeto como un ser activo dentro del proceso enseñanza-aprendizaje entregando al estudiante herramientas necesarias que le permitan construir sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo que implica que sus ideas puedan verse modificadas y siga aprendiendo. El constructivismo considera holísticamente al ser humano como protagonista de su propio aprendizaje y creador de sus propios procedimientos para la resolución de problemas.

1.6.2. Delimitación Espacial

En cuanto a la delimitación geográfica, el presente estudio se desarrolló en la ciudad de La Paz, y cabe mencionar en este punto que la recolección de datos se realizó a través de medios virtuales de interacción como la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp, Messenger y la plataforma de video llamadas y reuniones virtuales Zoom. Asimismo, para la aplicación del cuestionario cuantitativo se utilizó Google Forms como medio de aplicación.

1.6.3. Delimitación Temporal

El trabajo ha iniciado desde la concepción de la idea desde el mes de agosto del año 2020. El trabajo de campo se desarrolló desde los meses de octubre a diciembre del mismo año. El procesamiento de datos y la presentación de resultados en el informe final se produjeron hasta el mes de enero del año 2021. Para mayores detalles referentes a la programación de actividades se sugiere revisar el cronograma de la investigación detallado en Anexos.

1.7. Idea a defender

Dado el diseño de la investigación descriptivo propositivo, no se puede realizar aún una prueba de hipótesis estadística por lo que en lugar de eso se plantea la idea a defender dentro de la investigación:

El Modelo de Didáctica Universitaria en Entornos Virtuales de Aprendizaje basado en el aprendizaje vivencial, la inteligencia emocional y el uso de las tecnologías de la información es el modelo más adecuado desde la percepción de los estudiantes de la Universidad Boliviana de Informática.

1.8. Operacionalización de variables

Tabla 1: Operacionalización de variables

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLE	DEFINICION CONCEPTUAL	DEFINICION OPERACIONAL	DIMENSIONES	DEFINICION DE LAS DIMENSIONES	SUB DIMENSIONES	DEFINICION DE LAS DIMENSIONES	INDICADOR	TECNICAS
DIDACTICA UNIVERSITARIA EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE	Es el arte de enseñar o instruir, es la habilidad pedagógica de carácter teórico – práctico que desarrolla el docente para organizar de manera intencionada la secuencia didáctica y elementos didácticos en un espacio y momento específico (entornos virtuales sincrónicos y asincrónicos) donde se desarrolla el proceso de enseñanza – aprendizaje.	Es el arte de enseñar o instruir, es la habilidad pedagógica de carácter teórico – práctico que desarrolla el docente para organizar de manera intencionada la secuencia didáctica y elementos didácticos en la Plataforma Google Teams que usa la Universidad Boliviana de Informática donde se desarrolla el proceso de enseñanza – aprendizaje.	D1: Secuencia Didáctica	Es una situación de aprendizaje constituida por un conjunto de actividades de inicio, de desarrollo y de cierre que se ejecutan en el desarrollo de un curso, una unidad didáctica o una clase de manera cíclica.	D1-1: Actividades de inicio	Actividades que permiten introducir al estudiante al tema de avance, motivarlo y recuperar los saberes previos e intereses de los estudiantes.	Se introduce al tema de avance de manera dinámica	Encuesta estructurada - Entrevista abierta grupal
							Se recuperan saberes previos	Encuesta estructurada - Entrevista abierta grupal
							Se motiva el desarrollo del tema	Encuesta estructurada - Entrevista abierta grupal
					D1-2: Actividades de desarrollo	Actividades que permiten la interacción entre la nueva información, los conocimientos previos y un referente contextual (problema) para significar el nuevo aprendizaje.	Se proporciona información actualizada sobre el tema	Encuesta estructurada - Entrevista abierta grupal
							Se soluciona problemas con la información adquirida	Encuesta estructurada - Entrevista abierta grupal
					D1-3: Actividades de cierre	Actividades de integración del conjunto de tareas realizadas que permiten realizar una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado para reelaborar la estructura del pensamiento que tenía el estudiante al inicio.	Se sintetiza el tema o se lo resume	Encuesta estructurada - Entrevista abierta grupal
			D2: Elementos didácticos	Son los elementos indispensables para el desarrollo de un tema en el proceso educativo, en entornos virtuales de aprendizaje alcanzando objetivos de manera eficaz, dinámica, constructiva y significativa para el estudiante y para el docente.	D2-1: El docente	Es el actor que facilita a los estudiantes para que puedan, sepan y quieran aprender a través de la orientación, motivación y el uso de recursos didácticos.	Guía el aprendizaje.	Encuesta estructurada - Entrevista abierta grupal
							Motiva el aprendizaje.	Encuesta estructurada - Entrevista abierta grupal
							Utiliza recursos didácticos para el aprendizaje.	Encuesta estructurada - Entrevista abierta grupal

Tabla 2: Operacionalización de variables

VARIABLE	DEFINICION CONCEPTUAL	DEFINICION OPERACIONAL	DIMENSIONES	DEFINICION DE LAS DIMENSIONES	SUB	DEFINICION DE LAS DIMENSIONES	INDICADOR	TECNICAS
DIDACTICA UNIVERSITARIA EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE	Es el arte de enseñar o instruir, es la habilidad pedagógica de carácter teórico – práctico que desarrolla el docente para organizar de manera intencionada la secuencia didáctica y elementos didácticos en un espacio y momento específico (entornos virtuales sincrónicos y asincrónicos) donde se desarrolla el proceso de enseñanza – aprendizaje.	Es el arte de enseñar o instruir, es la habilidad pedagógica de carácter teórico – práctico que desarrolla el docente para organizar de manera intencionada la secuencia didáctica y elementos didácticos en la Plataforma Google Teams que usa la Universidad Boliviana de Informática donde se desarrolla el proceso de enseñanza – aprendizaje.	D2: Elementos didácticos	Son los elementos indispensables para el desarrollo de un tema en el proceso educativo, en entornos virtuales de aprendizaje alcanzando objetivos de manera eficaz, dinámica, constructiva y significativa para el estudiante y para el docente.	D2-2: El estudiante	Es el actor que intenta realizar aprendizajes a partir de su interacción con los recursos formativos y los medios previstos.	Interactúa con los recursos formativos	Encuesta estructurada - Entrevista abierta grupal
							Interactúa con los medios previstos para su aprendizaje.	Encuesta estructurada - Entrevista abierta grupal
					D2-3: Los objetivos	Es el fin que se pretende conseguir tras el desarrollo del proceso de aprendizaje.	Se conoce el objetivo del aprendizaje	Encuesta estructurada - Entrevista abierta grupal
							Se facilitan contenidos conceptuales.	Encuesta estructurada - Entrevista abierta grupal
					D2-4: El contenido	Es el contenido conceptual, procedimental y actitudinal que se brindará como contenido a los estudiantes	Se facilitan contenidos procedimentales.	Encuesta estructurada - Entrevista abierta grupal
							Se facilitan contenidos actitudinales.	Encuesta estructurada - Entrevista abierta grupal
								Encuesta estructurada - Entrevista abierta grupal
					D2-5: El contexto	Es el medio disponible donde se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje	Manejo de Whatsapp, Facebook, Zoom para la enseñanza virtual	Encuesta estructurada - Entrevista abierta grupal
							Manejo de Microsoft Teams para la enseñanza virtual	Encuesta estructurada - Entrevista abierta grupal
							Se utilizan estrategias centradas en el individuo	Encuesta estructurada - Entrevista abierta grupal
							Se utilizan estrategias centradas en el grupo	Encuesta estructurada - Entrevista abierta grupal
							Se utilizan estrategias centradas en el trabajo colaborativo	Encuesta estructurada - Entrevista abierta grupal
			Encuesta estructurada - Entrevista abierta grupal					
			Encuesta estructurada - Entrevista abierta grupal					
			Encuesta estructurada - Entrevista abierta grupal					

Tabla 3: Operacionalización de variables

VARIABLE	DEFINICION CONCEPTUAL	DEFINICION OPERACIONAL	DIMENSIONES	DEFINICION DE LAS DIMENSIONES	SUB	DEFINICION DE LAS DIMENSIONES	INDICADOR	TECNICAS
DIDACTICA UNIVERSITARIA EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE	Es el arte de enseñar o instruir, es la habilidad pedagógica de carácter teórico – práctico que desarrolla el docente para organizar de manera intencionada la secuencia didáctica y elementos didácticos en un espacio y momento específico (entornos virtuales sincrónicos y asincrónicos) donde se desarrolla el proceso de enseñanza – aprendizaje.	Es el arte de enseñar o instruir, es la habilidad pedagógica de carácter teórico – práctico que desarrolla el docente para organizar de manera intencionada la secuencia didáctica y elementos didácticos en la Plataforma Google Teams que usa la Universidad Boliviana de Informática donde se desarrolla el proceso de enseñanza – aprendizaje.	D2: Elementos didácticos	Son los elementos indispensables para el desarrollo de un tema en el proceso educativo, en entornos virtuales de aprendizaje alcanzando objetivos de manera eficaz, dinámica, constructiva y significativa para el estudiante y para el docente.	D2-6: Las técnicas de aprendizaje	Actividades desarrolladas dentro de cada estrategia que produce un aprendizaje significativo	Actividades dentro de las estrategias centradas en el individuo	Encuesta estructurada - Entrevista abierta grupal
							Actividades dentro de las estrategias centradas en el grupo	Encuesta estructurada - Entrevista abierta grupal
							Actividades dentro de las estrategias centradas en el aprendizaje colaborativo	Encuesta estructurada - Entrevista abierta grupal

VARIABLE	DEFINICION CONCEPTUAL	DEFINICION OPERACIONAL	DIMENSIONES	DEFINICION DE LAS DIMENSIONES	SUB	DEFINICION DE LAS DIMENSIONES	INDICADOR	TECNICAS
DIDACTICA UNIVERSITARIA EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE	Es el arte de enseñar o instruir, es la habilidad pedagógica de carácter teórico – práctico que desarrolla el docente para organizar de manera intencionada la secuencia didáctica y elementos didácticos en un espacio y momento específico (entornos virtuales sincrónicos y asincrónicos) donde se desarrolla el proceso de enseñanza – aprendizaje.	Es el arte de enseñar o instruir, es la habilidad pedagógica de carácter teórico – práctico que desarrolla el docente para organizar de manera intencionada la secuencia didáctica y elementos didácticos en la Plataforma Google Teams que usa la Universidad Boliviana de Informática donde se desarrolla el proceso de enseñanza – aprendizaje.	2: Elementos didácticos	Son los elementos indispensables para el desarrollo de un tema en el proceso educativo, en entornos virtuales de aprendizaje alcanzando objetivos de manera eficaz, dinámica, constructiva y significativa para el estudiante y para el docente.	D2-8.: Los materiales	Es todo material que al utilizarlo fortalece un proceso de aprendizaje de forma sincrónica o asincrónica	Se usan recursos didacticos sincrónicos	Encuesta estructurada - Entrevista abierta grupal
								Encuesta estructurada - Entrevista abierta grupal
							Se usan recursos didacticos asincrónicos	Encuesta estructurada - Entrevista abierta grupal
								Encuesta estructurada - Entrevista abierta grupal

CAPITULO II

SUSTENTO TEÓRICO

2.1. Estado del Arte

1.1.1. *A nivel Internacional*

Se ha revisado las revistas científicas de algunas universidades y se ha detectado en la revisión internacional una tesis presentada por dos profesoras del área de informática, actividad que se realiza anualmente por todos los profesores de la universidad de forma obligatoria.

Tabla 4: Ficha Bibliográfica de la tesis de Moral y Vallalustre – 2011

REFERENCIA DEL TEXTO	(MORAL Y VILLALUSTRE, 2011)
TEMA	Didáctica universitaria en la era 2.0: competencias docentes en campus virtuales
TESIS	Didáctica universitaria en la era 2.0: competencias docentes en campus virtuales Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 9, Nº 1
PROPÓSITO	El propósito es sentar un antecedente para el trabajo con el profesorado de la Universidad de Oviedo en Barcelona España
IDEAS CENTRALES	Con este estudio se han elaborado las competencias didácticas, tecnológicas y tutoriales que deben definir al docente 2.0 que desempeña sus tareas inmersas en entornos tecnológicos, las

cuales están directamente relacionadas con aspectos intrínsecos al modelo instructivo adoptado, al contexto y a las nuevas herramientas mediadoras.

Todo esto se ha desarrollado a partir de la elaboración conjunta entre docentes y estudiantes.

CONCEPTOS**CLAVES**

Competencias didácticas, competencias tecnológicas, competencias tutoriales, entornos virtuales, perfil docente, TIC.

CONCLUSIONES

La pujanza de la sociedad de las tecnologías y de la información, y la irrupción del fenómeno de la web 2.0 en los contextos formativos universitarios han provocado un profundo viraje en las funciones que deben desempeñar los docentes. la capacitación didáctica y tecnológica del profesorado se está convirtiendo en un imperativo para hacer frente a las nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje desarrolladas en escenarios virtuales y/o con el apoyo de herramientas tecnológicas.

A nivel latinoamericano llama la atención una investigación de carácter longitudinal de un análisis bibliográfico y de producción del conocimiento mediada por ambientes virtuales de aprendizaje. Este estudio desarrollado en México muestra como de a poco los entornos virtuales se constituyen en una fuente principal para la producción del conocimiento.

Tabla 5: Ficha Bibliográfica de la tesis de Ismael Esquivel Gámez y Rubén E. del Navarro– 2006-2015

REFERENCIA DEL TEXTO	(ESQUIVEL Y DEL NAVARRO, 2015-2019)
TEMA	El estado del conocimiento sobre la educación mediada por ambientes virtuales de aprendizaje: Una aproximación a través de la producción de tesis de grado y posgrado (2015-2019)
TESIS	El estado del conocimiento sobre la educación mediada por ambientes virtuales de aprendizaje: Una aproximación a través de la producción de tesis de grado y posgrado (2015-2019) Revista Mexicana de investigación educativa. Vol. 18. N°56, Marzo 2016.
PROPÓSITO	El propósito de este trabajo es presentar el estado del conocimiento sobre la educación mediada por los EVA en el periodo 2015-2019, a través del análisis de las tesis de grado y posgrado publicadas durante este lapso.
IDEAS CENTRALES	En la actualidad la generación de conocimiento en Latinoamérica muestra un gran número de trabajos en el campo de las ciencias sociales y humanidades, sin embargo, es reducido el número de estudios diseñados para investigar la producción científica sobre la educación a distancia y los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA). Además se presenta en prospectiva una alternativa para facilitar el registro y acceso

	al contenido de las fuentes de consulta identificadas en la década de análisis.
CONCEPTOS	Análisis documental, educación a distancia, ambientes
CLAVES	virtuales de aprendizaje, tesis de grado y posgrado.
CONCLUSIONES	El conocimiento sobre educación y que permitía la elaboración de tesis de grado y posgrado se ha ido incrementando progresivamente en los trabajos revisados mientras más recientes a la actualidad era. Por otro lado, se ha encontrado que los estudiantes de posgrado usaban en menor medida la educación a partir de entornos virtuales de aprendizaje.

1.1.2. A nivel Nacional

A nivel nacional se han hecho avances dentro de la investigación en entornos virtuales, aunque su difusión y publicación se concentra principalmente en los repositorios de tesis universitarias y no así en las revistas científicas de investigación.

Un ejemplo de investigación dentro de los entornos virtuales es la tesis que se describe a continuación desarrollada en un ámbito de educación regular secundario para el trabajo de la ortografía en una unidad educativa de la ciudad de La Paz, detectando la falta de esta habilidad lingüística como problemática principal de inserción de los jóvenes a la vida universitaria según referencias de los maestros.

Tabla 6: Ficha Bibliográfica de la tesis de Francisco Canasa Mamani– 2016

REFERENCIA DEL TEXTO	(CANASA, 2016)
TEMA	El uso de entornos virtuales, como estrategia didáctica para mejorar la ortografía de los estudiantes en 6° de Secundaria de la Unidad Educativa Luis Ernst de la ciudad de La Paz. (2016)
TESIS	El uso de entornos virtuales, como estrategia didáctica para mejorar la ortografía de los estudiantes en 6° de Secundaria de la Unidad Educativa Luis Ernst de la ciudad de La Paz. (2016) Universidad Mayor de San Andrés, Facultad de Humanidades, Carrera de Ciencias de la Educación, 2016.
PROPÓSITO	La investigación se enfoca en los aspectos relacionados a los métodos de enseñanza-aprendizaje, el empleo de las tecnologías de información y comunicación en la educación, plasmados en un curso de ortografía a través de entornos virtuales de aprendizaje como estrategia didáctica innovadora, para un aprendizaje significativo de los sujetos de esta investigación.
IDEAS CENTRALES	Se realiza un programa de ortografía a partir del uso del celular como principal herramienta para el conocimiento y mejora de niveles de ortografía realizando un estudio de pretest y postest.
CONCEPTOS CLAVES	Educación, educación virtual, ortografía, pre universidad, secundaria.

Se concluye que el uso del celular es una estrategia didáctica innovadora para jóvenes de último año de la universidad. Dado que el aprendizaje a través de entornos virtuales de aprendizaje es una estrategia nada usada hasta esos momentos por parte de los maestros.

CONCLUSIONES

La principal dificultad es el poco acceso a dispositivos inteligentes por parte de todos los estudiantes en clases por lo que se realizó una propuesta de reglamento para el uso de dispositivos electrónicos en la unidad educativa que promuevan el aprendizaje en entornos virtuales de aprendizaje.

Con esta investigación se comprende que el uso de la tecnología está cada vez más presente en las aulas como un recurso didáctico y de aprendizaje inherente al estilo de vida de los estudiantes y de los maestros. Ello quiere decir que un contexto educativo debe ser pionero en la implementación de la tecnología y la enseñanza a través de entornos virtuales de aprendizaje.

2.2. Marco histórico

2.2.1. Evolución de la educación

La educación ha experimentado una evolución significativa a lo largo de la historia. Desde los tiempos más primitivos hasta la actualidad, han surgido cambios y transformaciones que han moldeado el sistema educativo en todo el mundo.

En sus inicios, la educación se basaba principalmente en la transmisión de conocimientos de forma oral, a través de la tradición y la experiencia. Las habilidades y conocimientos se transmitían de generación en generación, asegurando la supervivencia y el desarrollo de las comunidades.

Con el paso del tiempo, se comenzaron a desarrollar sistemas más estructurados de educación, como las escuelas en la antigua Grecia y Roma. Estas instituciones se centraban en la enseñanza de disciplinas como la filosofía, las matemáticas y la retórica, formando a ciudadanos capacitados para participar en la vida pública.

Durante la Edad Media, la educación estuvo en gran medida controlada por la Iglesia. Las escuelas monásticas y catedralicias se convirtieron en centros de aprendizaje, donde se enseñaban principalmente temas religiosos y teológicos. El acceso a la educación estaba restringido a una élite privilegiada, como los nobles y los clérigos.

Con el advenimiento de la imprenta en el siglo XV, se produjo una revolución en la forma de difundir el conocimiento. Los libros se volvieron más accesibles y se crearon nuevas instituciones educativas, como las universidades, donde se fomentaba la investigación y el aprendizaje académico.

A lo largo de los siglos, la educación fue evolucionando para adaptarse a las necesidades cambiantes de la sociedad. Surgieron nuevos enfoques pedagógicos y se introdujeron métodos de enseñanza más innovadores. La educación se volvió más inclusiva, abriendo las puertas a grupos que anteriormente estaban excluidos, como las mujeres y los grupos minoritarios.

En la actualidad, la educación se enfrenta a nuevos desafíos impulsados por los avances tecnológicos y la globalización. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han transformado la forma en que se accede y se comparte el conocimiento. La educación en línea y el aprendizaje a distancia han ganado popularidad, brindando oportunidades de educación a personas de todo el mundo.

Actualmente también cabe mencionar que en Latinoamérica países como: Costa Rica, Bolivia y República Dominicana constituyen los países que desarrollaron planes de educación superior en los que presentan los lineamientos que estructuran la política educativa. Así presentan sus objetivos estratégicos y el conjunto articulado de acciones a través de las cuales buscan garantizar una trayectoria educativa sostenida a lo largo del tiempo. El resto de los países plantea sus objetivos estratégicos en distintos instrumentos de planificación, como el plan de educación, el plan de gobierno y/o desarrollo y el plan de ciencia y técnica.

2.2.2. Historia de la didáctica hasta la actualidad

El origen etimológico de la palabra didáctica puede hallarse a mediados del siglo XVI, cuando surge el término didáctico. Derivada de didáctico, surge la palabra didáctica, del griego didaskalikos, la cual a su vez proviene de didáskalo «maestro». Así, desde sus orígenes etimológicos, la palabra didáctica se ubica en el campo de lo práctico, en tanto es una acción, y porta los sentidos de enseñanza, instrucción y maestro. Si bien, desde la antigüedad se está hablando de la enseñanza, en esta época no se utilizaba el concepto didáctica y mucho menos didáctica universitaria.

Tal vez desde esta obra comienza a perfilarse el uso del término didáctica, portando el sentido

de la enseñanza, pero además, va emergiendo explícitamente el vínculo entre los conocimientos y el método para tratar dichos conocimientos en la enseñanza superior, métodos que en esencia eran los métodos para acercarse al conocimiento. «Ya en la edad moderna, a mediados del siglo XVI y principios del siglo XVII surge el concepto didáctico con la obra» Didáctica Magna «de Juan Amós Comenio, en la cual afirma en la prelación a los lectores que» Didáctica suena lo mismo que arte de enseñar. «Nosotros nos atrevemos a prometer una Didáctica magna, esto es, un artificio universal, para enseñar todo a todos». Comenio señala pues a la didáctica como un método universal de enseñanza, que como «artificio» tiene implícito un conjunto de preceptos para hacerlo bien. Pero es también de señalar que el sentido de método que porta el concepto didáctica presentado por Comenio, puede obedecer fundamentalmente a la obra de Francis Bacon y Renato Descartes, quienes introducen, por este tiempo, el concepto de método científico. Si bien, los postulados expuestos por el sacerdote checo en «Didáctica Magna» no llegan hasta la academia, nivel al que «debe reservarse el más elevado conocimiento y desarrollo de todas las ciencias y todas las superiores enseñanzas», Comenio considera que para los estudios académicos se necesitan «Profesores sabios y eruditos de todas las ciencias, arte, facultades y lenguas que se muestren como vivos repertorios y sepan comunicar a los demás toda su sabiduría». Posteriormente, los aportes respecto al método de enseñanza se hicieron principalmente desde la pedagogía y la filosofía sin acuñar explícitamente el concepto didáctico. De modo que, durante el siglo XIX, en el concepto didáctica se van instalando los sentidos de la educación, la instrucción y la formación.

Las contribuciones hechas por estos filósofos alemanes respecto a la didáctica como teoría de la instrucción y de la formación, se enmarcaron en la escuela de manera general, siendo

estas contribuciones válidas para todos los niveles de la educación. Es de señalar que por el tiempo en que Herbart hacía sus aportes a la didáctica desde el campo de la pedagogía, a principios del siglo XIX, es cuando se funda la Universidad de Berlín, como respuesta al problema de satisfacer las necesidades de la sociedad en rápido proceso de cambio. Es a principios del siglo XX, en el marco de la universidad alemana, cuando aparecen reflexiones en torno a la enseñanza superior, de donde van emergiendo términos como pedagogía universitaria, pedagogía académica y didáctica universitaria. Tal vez el término pedagogía universitaria tuvo un mayor uso, por estar la didáctica circunscrita a la pedagogía, tal como se veía anteriormente.

Mientras a principios del siglo XX se hablaba de la pedagogía universitaria, por la misma época, William Rein se refería a la didáctica especial. Pero dado que cada área de conocimiento tiene su propio método, fue necesario pensar en una didáctica especializada para cada una de ellas, surgiendo de este modo la didáctica de las matemáticas, de las lenguas, de las ciencias, de la música, entre otras. Si bien, el interés por la didáctica especial surge en el marco de la formación de los maestros de escuela, después de la mitad del siglo XX, el concepto didáctico especial estableció un vínculo con la enseñanza superior, en la medida en que su ámbito ya no se limitó a las materias de estudio, sino que abarcaron a los sujetos y ambientes de la enseñanza. En este sentido, las didácticas específicas forman parte, relevante y diferenciada, de la didáctica especial.

Así, la didáctica universitaria es considerada actualmente como una didáctica especial que se circunscribe a los procesos de enseñanza en el nivel superior de la educación, pero que se sirve -cuando es necesario- de la didáctica general y de las didácticas específicas para comprender su objeto de estudio. Podría decirse entonces, que a partir de 1970 se comienza

a ver un interés por conceptualizar en torno a la didáctica universitaria. Es así como Dámaris afirma que «la didáctica universitaria puede conceptuarse como una didáctica especial comprometida con lo significativo de los aprendizajes del futuro profesional, con su desarrollo personal y con el potencial de su inteligencia en función de las exigencias del contexto socio-político». Y Zabalza se refiere a la didáctica universitaria «como un tipo de conocimiento del trabajo de los profesores, en los cuales vamos a intentar resolver los problemas prácticos que tengamos, que pueden ser ideas más generales sobre el conocimiento didáctico y lo que son las ideas más concretas sobre cada una de las disciplinas, lo que en la literatura y en el contexto universitario se llama las didácticas especializadas» .

Así pues, el concepto didáctica universitaria guarda el sentido de ser la práctica de la enseñanza en la universidad pero a la vez, es un cuerpo teórico que estudia los problemas referentes a la enseñanza en este nivel de educación, con miras a posibilitar el aprendizaje de los estudiantes universitarios. Pero no solamente la conceptualización en torno a la didáctica universitaria se ha hecho desde esta didáctica especial, como los trabajos de Álvarez y González. Aportes importantes desde la didáctica general también han contribuido a la comprensión e interpretación de la enseñanza superior. En 1966, Karlhein Tomaschewsky publica el libro «Didáctica General», el cual constituye un primer intento de presentar la didáctica sistemática en la República Democrática Alemana, siguiendo la tradición de Willmann y Diesterweg.

Con los aportes de Tomaschewsky el concepto didáctico trasciende el problema del método y del contenido y se consideran otros elementos como los fines y objetivos de la enseñanza, las leyes y principios del proceso y los contenidos, la organización y los medios

que deben ser utilizados en clase. Estos elementos relacionados de manera sistemática le imprimen entonces a la didáctica el sentido de proceso, es decir, hacen pensar la enseñanza como algo progresivo, secuencial y dinámico. De modo, que estas contribuciones en el contexto de la enseñanza superior, llevan a comprender que el concepto didáctico universitaria no se agota en ser la teoría y la práctica de la enseñanza superior, sino que avanza a considerarla como un proceso de naturaleza sistémica y sistemática donde se relacionan diferentes elementos -como principios, objetivos, contenidos, métodos, formas y medios-, que posibilitan el tratamiento didáctico de los conocimientos. Para Danilo es un encargo de la didáctica el descubrir las condiciones y leyes del proceso didáctico, para darle un orden a la enseñanza, y de esta forma organizar certeramente la labor del maestro en la clase .

En esta medida, el concepto didáctica universitaria no considera al profesor sólo en relación con las prácticas de enseñanza, sino en relación con los saberes que enseña.

Entonces, con las contribuciones de Tomaschewsky y Danilov, el concepto didáctica universitaria guarda el sentido de ser una teoría y una práctica sistemática y sistémica de la enseñanza a nivel superior que busca dotar de un orden al proceso didáctico llevado a cabo en la clase -entendida la clase como la interacción del profesor y el estudiante para la asimilación consciente de los contenidos, es decir, de los conocimientos, habilidades y valores.

El dotar de un orden el proceso didáctico lleva además, el sentido de la planificación lógica de la enseñanza que responde a la interpretación que hace el docente del método para acercarse al conocimiento para plasmarlo didácticamente en el modo de enseñar. En un sentido complementario, Díaz Barriga afirma que la didáctica «antes de ser una forma

instrumental de atender el problema de la enseñanza, es una expresión de la forma concreta en que la institución educativa se articula con el momento social». Así pues, se puede interpretar que la didáctica universitaria no se limita a estudiar el proceso docente-educativo, sino que se proyecta como el vínculo entre el contexto y la universidad para favorecer la formación de los estudiantes. Con Litwin se desarrolla el concepto prácticas de enseñanza entendidas como la estructuración particular que hace cada profesor de la enseñanza, las cuales responden a una identificación ideológica dada por el contexto social e histórico en que suceden. Desde esta perspectiva, se entiende entonces que el dominio de la didáctica universitaria, no es la enseñanza superior en general, sino las prácticas de enseñanza que exhibe el docente universitario para posibilitar el aprendizaje de los estudiantes.

2.2.3. Avance tecnológico y educación

Los constantes cambios en la sociedad en que se vive en el siglo XXI llevan aparejadas nuevas formas de vida, de relacionarse, de comunicarse y de trabajar.

La mayor diversificación de la población estudiantil exige cambios en el sistema educativo regido por el principio de igualdad de oportunidades y por la no discriminación en respuesta a la sociedad de la información y el conocimiento, cuya implantación ha hecho acentuar la necesidad de un cambio radical en la educación.

Los conocimientos que se obtienen no tienen la misma duración que hace 100 años. La velocidad de incorporación de nuevos conocimientos se duplica cada vez más rápidamente, lo que exige la actualización permanente. Esto está directamente relacionado con el avance de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

En la sociedad en la que se vive actualmente, la información y el conocimiento tienen una influencia creciente en el entorno laboral y personal de los ciudadanos. Sin embargo,

los conocimientos tienen fecha de vencimiento, siendo algunos más perecederos que otros. La rapidez con la que se producen las innovaciones y los cambios tecnológicos hace necesaria la actualización permanente de estos conocimientos. El proceso educativo ha cambiado y lo seguirá haciendo de forma cada vez más acelerada. Antes, una persona pasaba por las distintas etapas del sistema educativo (educación pre- escolar, nivel primario, nivel secundario y formación profesional o universitaria) para formarse y poder iniciar su vida profesional. Luego, a excepción de algunos cursos de actualización ofrecidos en su ambiente profesional, se consideraba que ya estaba preparada. En la actualidad, si no quiere quedarse obsoleta, debe continuar su aprendizaje a lo largo de toda su vida.

Para Martín Laborda (2005), "...se trata, no ya de enseñar sobre TIC, es decir de formar en las habilidades y destrezas que son necesarias para desenvolverse con soltura en la sociedad de la información; sino de dar un paso más y entender que utilizar las TIC en la educación significa seleccionar algunas de las herramientas que ofrecen las TIC y usarlas desde una perspectiva pedagógica, pero no como un complemento a la enseñanza tradicional sino como una vía innovadora que, integrando la tecnología en el currículo, consigue mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y los progresos escolares de los estudiantes. Se trata, pues, de enseñar con TIC y a través de las TIC, además de sobre TIC o de TIC."

De acuerdo a lo mencionado en los párrafos anteriores, no es suficiente con cambiar el pizarrón por una pantalla digital, o los cuadernos por *notebooks o tablets*, sino que adquiere importancia la forma en que se utilizan esas herramientas, adoptando nuevas metodologías acordes a los avances y posibilidades que ofrecen las tecnologías. Las TIC deben fomentar el aprendizaje flexible, permitir que las personas puedan acceder a la capacitación continua liberando al discente de la barrera del tiempo y el espacio, tanto en la capacitación formal de carreras de grado y posgrado como la capacitación informal, participando de distintas

actividades disponibles en las redes. Gracias a la aparición de las TIC la formación puede ser continua independientemente del lugar de residencia de la persona.

2.3. Marco conceptual

2.3.1. Educación Superior

La educación superior está conformada por los programas educativos “posteriores a la enseñanza secundaria, impartidos por universidades u otros establecimientos que estén habilitados como instituciones de enseñanza superior por las autoridades competentes del país y/o sistemas reconocidos de homologación” (UNESCO, 1997). Los programas educativos de nivel superior se apoyan o parten de los conocimientos adquiridos en la educación secundaria. Su propósito es que los estudiantes desarrollen habilidades complejas en un campo de estudio especializado. Contemplan la educación profesional, vocacional avanzada y académica.

Ibáñez (1994), considera que la educación tiene como objetivo la formación de capacidades y actitudes de los individuos para su integración a la sociedad como seres que sean capaces de regular el status quo y a la vez puedan transformar la realidad social en pos de los valores vigentes en un momento histórico determinado. Por tanto, la tarea de la educación superior es “la formación de profesionales competentes; individuos que resuelvan creativamente, es decir, de manera novedosa, eficiente y eficaz, problemas sociales” (p. 104).

Esta definición de educación reconoce la influencia del contexto del cual se parte; por ejemplo, en muchos países de Latinoamérica, la educación superior constituye la meta de transformación y creatividad para la solución de problemáticas de índole social de manera más eficiente y eficaz transformando las capacidades y actitudes necesarias en el individuo para el logro de dicha meta. Así, las Instituciones de Educación Superior, son las encargadas

de la educación en los jóvenes y las características de éstas; están íntimamente relacionadas a la calidad de la formación de sus estudiantes, considerando que la calidad hace referencia a un sistema donde los principales factores son los individuos quienes son capaces de organizarse de forma eficiente para alcanzar las expectativas de la organización educativa (Guerrero, 2003), por ello, su función está dirigida al desarrollo de la creatividad e innovación en ellas mismas, propiciando un ambiente educativo que además de solucionar problemas sociales actuales junto con los alumnos, también ayuden a preparar mejores profesionistas para el futuro.

2.3.2. Educación virtual

La educación virtual, también llamada educación online, que alude a los procesos didácticos o de formación mediados por la tecnología. Carrasco y Baldivieso han estudiado la necesidad de precisar su significado: dicha educación no equivale a una modalidad a distancia, puesto que la distancia en los procesos comunicativos virtuales es relativa (Carrasco y Baldivieso, 2016).

La educación virtual enmarca la utilización de las nuevas tecnologías, hacia el desarrollo de metodologías alternativas para el aprendizaje de alumnos de poblaciones especiales que están limitadas por su ubicación geográfica, la calidad de docencia y el tiempo disponible. Es aquella que involucra cualquier medio electrónico de comunicación, incluyendo la videoconferencia y el audio conferencia. En sentido más específico, la educación virtual significa enseñar y aprender a través de computadoras en red.

2.3.3. Entorno virtual de aprendizaje

Un entorno virtual de aprendizaje es un espacio educativo alojado en la web, un conjunto de herramientas informáticas que posibilitan la interacción didáctica de manera que el alumno

pueda llevar a cabo las labores propias de la docencia como son conversar, leer documentos, realizar ejercicios, formular preguntas al docente, trabajar en equipo... etc. Todo ello de forma simulada sin que medie una interacción física entre docentes y alumnos.

La primera y más extendida funcionalidad de un entorno virtual de aprendizaje es la de ser un repositorio de documentos, un lugar para poner a disposición de los estudiantes todo tipo de documentos y también sites, blogs con enlaces a otros sitios de contenido. Esa es la función más primaria de un entorno virtual de aprendizaje, pero también debe de permitir entregar trabajos, examinar online (incluso con límites de tiempo y resultados instantáneos), hacer encuestas, ver calificaciones, poner avisos, video clases. Por supuesto permite comunicarse entre estudiantes y docentes sin tener que coincidir en el tiempo ni por supuesto en el mismo espacio físico. De hecho, se trata de romper esas barreras de espacio/tiempo. Pero también existe la posibilidad dentro de un entorno virtual de aprendizaje de reunirse de manera síncrona, es decir al mismo tiempo a través de reuniones, video llamadas o videoconferencias.

2.3.4. Didáctica

Didáctica viene del griego *didaktiké* que quiere decir arte de enseñar. La palabra didáctica fue empleada por primera vez con el sentido de enseñar en 1962, por Ratke en su libro *Principales aforismos didácticos*. El término fue consagrado por Juan Amós Comenio en su obra *Didáctica Magna* publicada en 1657.

Así pues, la didáctica significó primeramente el arte de enseñar y como arte dependía mucho de la habilidad para enseñar, de la intuición del maestro, ya que había muy poco que aprender para enseñar. Más tarde la didáctica pasó a ser conceptuada como ciencia y arte de enseñar, prestándose, por consiguiente, a investigaciones referentes a cómo enseñar mejor.

La didáctica puede entenderse en dos sentidos: amplio y pedagógico. En el sentido amplio, la didáctica solo se preocupa por los procedimientos que llevan al estudiante a cambiar de conducta o aprender algo sin connotación socio-morales. En esta acepción la didáctica no se preocupa por los valores sino solamente por hacer que el estudiante aprenda de la mejor manera lo que pueda aprender, ya sea a ser hábiles delincuentes o auténticos ciudadanos.

Pero, en el sentido pedagógico la didáctica aparece comprometida con el sentido socio-moral del aprendizaje del educando, que es el de tender a formar ciudadanos conscientes, eficientes y responsables.

Vinculada al proceso de enseñanza aprendizaje según Juane (1979, pág. 62) la Didáctica es la Ciencia de la Enseñanza y del Aprendizaje.

Vinculada al concepto de educación “La didáctica es el estudio del conjunto de recursos técnicos que tienen por finalidad dirigir el aprendizaje del estudiante con el fin de llevarlo a alcanzar un nivel de madurez que le permita encarar la realidad de manera consciente, eficiente y responsable para actuar como ciudadano participante y responsable”

2.3.5. Modelo didáctico

Cuando se habla de modelo en un contexto educativo, Jean Pierre Astolfi (1997) defiende la existencia de modelos que actúan como base para los maestros, teniendo como principales características la lógica y la coherencia. Para él existen tres modelos calificados como ejes los cuales forman los cimientos sobre los que se construye y se imparte el conocimiento; ya que es labor del docente enlazar esos conocimientos con la práctica educativa.

Un modelo también puede ser concebido como la abstracción teórica del mundo real. Esta abstracción lo que hace es disminuir la complejidad de la realidad y mostrar sólo los aspectos

característicos más relevantes. A partir de esa base es más fácil orientarnos y fijar lo que se desea conseguir ya que proporcionan una base la cual posteriormente solo debe ser probada con la experiencia y datos empíricos.

2.3.6. Aprendizaje

El aprendizaje es la adquisición de conocimientos. Este concepto es parte de la estructura de la educación, por tanto, la educación comprende el sistema de aprendizaje.

Es la acción de instruirse y el tiempo que dicha acción demora. Es el proceso por el cual una persona es entrenada para dar una solución a situaciones, tal mecanismo va desde la adquisición de datos hasta la forma más compleja de recopilar y organizar la información.

El aprendizaje tiene una importancia fundamental para el hombre, ya que, cuando nace, se halla desprovisto de medios de adaptación intelectuales y motores. En consecuencia, durante los primeros años de vida, el aprendizaje es un proceso automático con poca participación de la voluntad, después el componente voluntario adquiere mayor importancia (aprender a leer, aprender conceptos, etc.), dándose un reflejo condicionado, es decir, una relación asociativa entre respuesta y estímulo.

El aprendizaje es la consecuencia de pruebas y errores, hasta el logro de una solución válida. De acuerdo con Pérez Gómez (1992) el aprendizaje se produce también, por intuición, o sea, a través del repentino descubrimiento de la manera de resolver problemas. Dentro del mecanismo de aprendizaje se pueden dividir en dos grupos: los aprendizajes que dependen del sujeto que aprende (la inteligencia, la motivación, la participación activa, la edad y las experiencias previas) y los inherentes a las modalidades de presentación de los estímulos, es decir, se tienen modalidades favorables para el aprendizaje cuando la respuesta al estímulo

va seguida de un premio o castigo, o cuando el individuo tiene conocimiento del resultado de su actividad y se siente guiado y controlado por una mano experta.

2.3.7. Aprendizaje vivencial

El Aprendizaje Vivencial es un modelo disruptivo que cada vez adquiere mayor relevancia en los foros de innovación educativa. Además de dominar habilidades lingüísticas, matemáticas y científicas, hoy los alumnos deben poseer un pensamiento crítico, resolver creativamente problemas, contar con persistencia y resiliencia, y trabajar de forma colaborativa.

Este enfoque tiene como “principio fundamental que los estudiantes aprenden mejor cuando participan de forma activa en experiencias abiertas de aprendizaje, que cuando participan de manera pasiva en actividades estructuradas” (Observatorio de Innovación Educativa, 2016). De esta forma, les ofrece la oportunidad de aplicar lo aprendido en situaciones reales donde se enfrentan a disyuntivas e interactúan con otros compañeros de aula en un determinado contexto (Moore, 2013). En suma, es un modelo holístico que integra el aprendizaje y combina la experiencia, la cognición y el comportamiento (Akella, 2010).

2.3.8. Inteligencia emocional

El primer uso del término inteligencia emocional generalmente es atribuido a Wayne Payne, citado en su tesis doctoral: Un estudio de las emociones: El desarrollo de la inteligencia emocional (1985).⁵ Sin embargo, el término "inteligencia emocional" había aparecido antes en textos de Leuner (1966). Greenspan también presentó en 1989 un modelo de IE, seguido por Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1995).

Un individuo dotado de competencias emocionales ampliamente desarrolladas es lo que se llama un ser empático: es consciente de las emociones propias y ajenas a través de la comunicación: las comprende y sabe cómo debe actuar ante ellas, obteniendo de ese modo la habilidad para administrarlas de la mejor manera posible. Numerosos son los estudios centrado en la relación comprobada entre la Inteligencia Emocional y el desenvolvimiento social: una mayor capacidad para reconocer expresiones faciales y no verbales emocionales, una mayor percepción de aceptación social y más satisfacción con el establecimiento de relaciones dentro del entorno (Ciarrochi; Chan & Caputi, 2000). Una nota alta en Inteligencia Emocional obtenida con MEIS se vincula a un nivel superior de empatía (Mayer; Caruso y Salovey, 1999). Y finalmente, Extremera y Berrocal (2004) proponen que un mejor juego de aptitudes emocionales se traduce en un mayor porcentaje de interacciones sociales exitosas, resultando en niveles de bienestar personal más acusados en el sentido positivo.

2.3.9. Tecnología

Las tecnologías de la información y comunicación en la educación superior representan los nuevos entornos de aprendizaje y, por su impacto en la educación, son desarrolladoras de competencias necesarias para el aprendizaje y generadoras de habilidades para la vida; sin embargo, es importante también considerar los retos que se deben vencer para que en la educación superior se garantice el acceso a los avances tecnológicos en condiciones asequibles. Para las nuevas generaciones, las tecnologías están presentes desde la infancia y están perfectamente constituidas y adaptadas a sus vidas; para los más jóvenes, es imposible no concebir las tecnologías de la información y comunicación en el desarrollo cotidiano de sus actividades porque forman parte de su vida personal y social, porque han formado una nueva identidad, porque constituye una nueva forma de relacionarse y comunicarse y porque

han desarrollado nuevas habilidades. Se hace necesario, entonces, que los docentes se adapten al uso de las nuevas tecnologías y al desarrollo de nuevos medios de transmisión, adaptados a las crecientes necesidades de comunicación para incorporarlos al proceso de enseñanza aprendizaje. Hoy en día, es innegable que las nuevas tecnologías de la información y comunicación permiten mayor contribución a través de las redes sociales; favorecen el intercambio social, cultural, profesional, etcétera; permiten realizar educación a distancia a través de las plataformas virtuales que en un futuro serán precursoras entre la sociedad al generar diferentes entornos de comunicación y, sobre todo, la posibilidad de tener acceso a entornos virtuales de aprendizaje a través de la educación distancia.

2.4. Marco teórico

2.4.1. Educación Superior

La educación superior está conformada por los programas educativos “posteriores a la enseñanza secundaria, impartidos por universidades u otros establecimientos que estén habilitados como instituciones de enseñanza superior por las autoridades competentes del país y/o sistemas reconocidos de homologación” (UNESCO, 1997). Los programas educativos de nivel superior se apoyan o parten de los conocimientos adquiridos en la educación secundaria. Su propósito es que los estudiantes desarrollen habilidades complejas en un campo de estudio especializado. Contemplan la educación profesional, vocacional avanzada y académica.

Los programas educativos de nivel superior se apoyan o parten de los conocimientos adquiridos en la educación secundaria. Su propósito es que los estudiantes desarrollen habilidades complejas en un campo de estudio especializado. Contemplan la educación profesional, vocacional avanzada y académica.

2.4.2. Educación virtual

La educación virtual según Silvio, (2002) “constituye una herramienta de aprendizaje en las que se lleva la secuencia de las tareas, se respeta el ritmo de aprendizaje de cada individuo, favorece la participación de los aprendices y le proporcionan la sensación de estar actualizado para dar respuestas a las exigencias del campo profesional que esta era tecnológica le exige” (pág. 33).

Dicho de otro modo, la habilidad del docente con esta nueva forma de enseñanza radica en sumergirse en la realidad contextualizada, para llevarla al espacio educativo, ofreciéndole recursos, en este caso tecnológicos al estudiante para que sea capaz de ir construyendo contextos basados en la virtualidad y a la vez creando proyectos a favor de dar auge a los procesos informáticos.

2.4.2.1. Entorno virtual de aprendizaje

Un entorno virtual de aprendizaje es un espacio educativo alojado en la web, un conjunto de herramientas informáticas que posibilitan la interacción didáctica de manera que el alumno pueda llevar a cabo las labores propias de la docencia como son conversar, leer documentos, realizar ejercicios, formular preguntas al docente, trabajar en equipo... etc. Todo ello de forma simulada sin que medie una interacción física entre docentes y alumnos.

La primera y más extendida funcionalidad de un entorno virtual de aprendizaje es la de ser un repositorio de documentos, un lugar para poner a disposición de los estudiantes todo tipo de documentos y también sitios, blogs con enlaces a otros sitios de contenido. Esa es la función más primaria de un entorno virtual de aprendizaje, pero también debe de permitir entregar trabajos, examinar online (incluso con límites de tiempo y resultados instantáneos), hacer encuestas, ver calificaciones, poner avisos, video clases. Por supuesto permite

comunicarse entre estudiantes y docentes sin tener que coincidir en el tiempo ni por supuesto en el mismo espacio físico. De hecho, se trata de romper esas barreras de espacio/tiempo. Pero también existe la posibilidad dentro de un entorno virtual de aprendizaje de reunirse de manera síncrona, es decir al mismo tiempo a través de reuniones, video llamadas o videoconferencias.

2.4.2.2. Componente sincrónico Vs. Componente asincrónico

Los componentes sincrónicos son aquellos en el que el emisor y el receptor del mensaje en el proceso de comunicación operan en el mismo marco temporal; es decir, para que se pueda transmitir dicho mensaje es necesario que las dos personas estén presentes en el mismo momento. Estos recursos sincrónicos se hacen verdaderamente necesarios como agentes socializadores, imprescindible para que el alumno que estudia en la modalidad virtual no se sienta aislado. Son: Videoconferencias con pizarra, audio o imágenes como el NetMeeting de Internet, chat, chat de voz, audio y asociación en grupos virtuales.

En cambio, los componentes asincrónicos consisten en transmitir mensajes sin necesidad de coincidir entre el emisor y receptor en la interacción instantánea. Requieren necesariamente de un lugar físico y lógico (como un servidor, por ejemplo) en donde se guardarán y tendrán también acceso a los datos que forman el mensaje. Son más valiosos para su utilización en la modalidad de educación a distancia, ya que el acceso en forma diferida en el tiempo de la información; y se hace absolutamente necesario por las características especiales que presentan los alumnos que estudian en esta modalidad virtual (limitación de tiempos, cuestiones familiares y laborales, etc.). Son un buen ejemplo: email, foros de discusión, www, textos, gráficos animados, audio, videos interactivos, blogs, juegos virtuales de aprendizaje, etc.

2.4.2.3. Tecnología y educación virtual

Las TIC pueden favorecer el acceso universal a la educación, el desempeño de la enseñanza y el aprendizaje de calidad, la formación competente de docentes, así como la administración más eficiente del sistema educativo, originando cambios en muchos aspectos del sistema educativo porque son una gran herramienta para la enseñanza, promueven la comunicación y la colaboración, suprimen las barreras de distancia y de geografía, son recursos valiosos de apoyo para los maestros y favorece a las escuelas para que desarrollen sus funciones con más eficiencia

Definitivamente, el auge de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ha creado nuevas condiciones para la aparición de sociedades del conocimiento, entendidas como aquellas colectividades que disponen de un acceso prácticamente ilimitado e inmediato a la información contribuyendo con ello a impulsar la innovación, el progreso de su economía y el bienestar humano. Esta sociedad en formación solo cobrará su verdadero sentido si se convierte en un medio al servicio de la construcción a nivel mundial de sociedades del conocimiento que sean fuentes de desarrollo para todos y, sobre todo, para los países menos adelantados. Las TIC pueden ayudar a los educadores a construir una sociedad del conocimiento global porque permiten desarrollar capacidades de innovación que pueden ser determinantes en el desarrollo de la sociedad y que inciden sobre el desarrollo sostenible a nivel global. No se puede dejar pasar inadvertido que la educación del futuro implicará un proceso de enseñanza-aprendizaje con ciertas particularidades como es el hecho de que podrá realizarse en cualquier instante, podrá ejecutarse en cualquier lugar y el ritmo de aprendizaje será personalizado.

Para que el progreso en el proceso de enseñanza aprendizaje en las instituciones de educación superior sea una realidad, es necesario que se cuente con la infraestructura tecnológica necesaria y que los docentes posean conocimientos, capacidades y habilidades para el manejo de tecnologías aplicadas a la educación. Esta es una etapa en la historia en la que las tecnologías de la información avanzan de manera acelerada y la sociedad tiene el derecho de mantenerse dentro del colectivo incluido en el nuevo marco tecnológico.

2.4.2.4. Educación virtual en el Siglo XXI

En la sociedad actual del conocimiento se ha evidenciado que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) integradas a la educación han evolucionado vertiginosamente, abriendo espacios en distintas modalidades de la enseñanza, siendo estas presenciales, bimodales, ubicuas, personalizadas, móviles, en la nube, apoyadas con TIC y virtuales.

Considerando este último entorno a la enseñanza no presencial y surge cuando el docente utiliza los medios comunicacionales, tecnológicos para generar opciones de interacción de manera sincrónica como asincrónica, es decir, que el mediador y el aprendiente interactúan en distintos tiempos, principalmente por el acceso al internet.

En sustentación a los cambios educativos en el siglo XXI, Cooperberg (2005) indica que los medios de la comunicación han revolucionado iniciando desde la época de la correspondencia a la actualidad. Donde el aprendizaje es flexible y abierto rodeado de recursos u objetos de aprendizaje que facilitan los mecanismos de mediación.

Es por ello, que en las últimas décadas la educación virtual se ha situado en constante crecimiento y se presenta cada vez más como una necesidad en el contexto de la sociedad

donde los rápidos cambios (económicos, sociales, tecnológicos y culturales), el aumento de los conocimientos y las demandas de una educación actualizada se convierten en una exigencia permanente.

2.4.2.5. Educación virtual después del COVID-19

La pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19) ha provocado la mayor interrupción de la historia en los sistemas educativos, que ha afectado a casi 1.600 millones de alumnos en más de 190 países en todos los continentes. Los cierres de escuelas y otros centros de enseñanza han afectado al 94 % de los estudiantes de todo el mundo, una cifra que asciende al 99 % en países de ingreso bajo y mediano bajo.

La crisis está agravando las disparidades educativas preexistentes al reducir las oportunidades que tienen muchos de los niños, los jóvenes y los adultos más vulnerables (los habitantes de zonas pobres o rurales, las niñas, los refugiados, las personas con discapacidad y los desplazados forzosos) para continuar con su aprendizaje. Las pérdidas en materia de aprendizaje también amenazan con extenderse más allá de la generación actual y echar por tierra los progresos realizados en los últimos decenios, en particular en apoyo del acceso de las niñas y las mujeres jóvenes a la educación y de su mantenimiento en el sistema educativo. Alrededor de 23,8 millones de niños y jóvenes (del nivel preescolar al postsecundario) adicionales podrían abandonar la escuela o no tener acceso a ella el año que viene a consecuencia solo de las repercusiones económicas de la pandemia.

De un modo similar, la interrupción de la educación ha tenido y seguirá teniendo efectos considerables en otros ámbitos además del educativo. Los cierres de instituciones educativas dificultan la prestación de servicios esenciales a niños y comunidades, como el acceso a

alimentos nutritivos, afectan a la capacidad de trabajar de muchos padres y aumentan los riesgos de violencia contra las mujeres y las niñas.

A medida que crece la presión fiscal y la asistencia para el desarrollo se ve sometida a tensiones, la financiación de la educación podría enfrentarse también a importantes problemas, lo que aumentaría los ingentes déficits de financiación en materia de educación existentes antes de la COVID-19. Para los países de ingreso bajo y mediano bajo, por ejemplo, ese déficit ha alcanzado la impactante suma de 148.000 millones de dólares estadounidenses anuales, una suma que podría incrementarse ahora en hasta un tercio.

Por otra parte, la crisis ha estimulado la innovación en el sector educativo. Se han aplicado enfoques innovadores en apoyo de la continuidad de la educación y la formación, recurriendo a la radio y la televisión y a materiales para llevar. Se han desarrollado soluciones educativas a distancia gracias a las rápidas respuestas de Gobiernos y asociados en todo el mundo en apoyo de la continuidad de la educación, como la Coalición Mundial para la Educación reunida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). También se ha recordado la función esencial que desempeñan los docentes y que los Gobiernos y otros asociados clave tienen un deber de diligencia permanente con el personal educativo.

Pero esos cambios también han puesto de manifiesto que el prometedor futuro del aprendizaje y los cambios acelerados en las formas de impartir una educación de calidad deben ser indisociables del imperativo de no dejar a nadie atrás. Es cierto para los niños y los jóvenes que carecen de un entorno propicio o de recursos para acceder al aprendizaje. Es cierto para los profesionales educativos, que necesitan apoyo y mejor formación sobre nuevos métodos educativos. Por último, es cierto para la comunidad educativa en general, que incluye a las

comunidades locales de las que depende la continuidad de la educación en tiempos de crisis y que son esenciales a fin de reconstruir para mejor.

La crisis provocada por la COVID-19 y la interrupción sin precedentes de la educación está lejos de haber terminado. Hasta 100 países tienen que anunciar aún una fecha de reapertura de las escuelas, y en todo el mundo Gobiernos, sindicatos, padres y niños están en la incertidumbre sobre la fecha y el modo en que se debe abordar la siguiente fase. Los países han empezado a planificar la reapertura de escuelas a nivel nacional, ya sea por niveles y dando prioridad a los cursos que se examinan al final del año académico o mediante aperturas localizadas en regiones con menos casos del virus. Sin embargo, debido a la continua virulencia del virus, la mayoría de los países encuestados en mayo y junio de 2020 aún tienen que decidir una fecha de reapertura. Esas decisiones tienen unas enormes implicaciones sociales y económicas y tendrán efectos duraderos en los docentes, los niños y los jóvenes, sus padres (especialmente las mujeres) y, de hecho, en las sociedades en su conjunto.

2.4.3. Didáctica

La acción educativa requiere de una teoría y de una práctica. La teoría la proporciona la pedagogía que es la ciencia de la educación y la práctica, es decir, el cómo hacerlo, lo proporciona la didáctica.

Para Imideo G Nérici: La didáctica se interesa por el cómo va a ser enseñado.

Nérici dice: “La didáctica es el estudio del conjunto de recursos técnicos que tienen por finalidad dirigir el aprendizaje del alumno, con el objeto de llevarle a alcanzar un estado de madurez que le permita encarar la realidad, de manera consciente, eficiente y responsable, para actuar en ella como ciudadano participante y responsable.”

De acuerdo con Fernández/Sarramona/Tarín, en su Tecnología Didáctica, le adjudican a la didáctica un carácter aplicativo, eminentemente práctico, aunque no excluyen que tenga también un carácter teórico especulativo, pero su practicidad es su principal razón de ser: “La didáctica es la rama de la pedagogía que se ocupa de orientar la acción educadora sistemática, y en sentido más amplio: “Como la dirección total del aprendizaje” es decir, que abarca el estudio de los métodos de enseñanza y los recursos que ha de aplicar el educador o educadora para estimular positivamente el aprendizaje y la formación integral y armónica de los y las educandos”

Fernández Huerta, en el Diccionario de Pedagogía, dice al respecto: "A la didáctica general le corresponde el conjunto de conocimientos didácticos aplicables a todo sujeto, mientras la didáctica especial es todo el trabajo docente y métodos aplicados a cada una de las disciplinas o artes humanas dignas de consideración". La didáctica especial tiene un campo más restringido que la didáctica general, por cuanto se limita a aplicar las normas de ésta, al sector específico de la disciplina sobre la que versa.

Stoker, dice: "La didáctica general plantea las cuestiones generales de toda la enseñanza comunes a todas las materias, intenta exponer los principios o postulados que en todas las asignaturas se presentan y que ha de ser objeto de consideraciones fundamentales"

Karlltein Tomachewski, plantea que la teoría general de la enseñanza se llama didáctica. La Didáctica General se refiere al estudio de los principios generales y técnicas aplicables a todas las disciplinas.

De acuerdo con Luis A de Mattos, en su Compendio de Didáctica General se puede resaltar que: "La didáctica es la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por

objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de incentivar y de orientar eficazmente a sus alumnos y alumnas en el aprendizaje"

2.4.3.1. Didáctica general y didáctica específica

La didáctica general está destinada al estudio de todos los principios y técnicas válidas para la enseñanza de cualquier materia o disciplina. Estudia el problema de la enseñanza de modo general, sin las especificaciones que varían de una disciplina a otra. Procura ver la enseñanza como un todo, estudiándola en sus condiciones más generales, con el fin de iniciar procedimientos aplicables en todas las disciplinas y que den mayor eficiencia a lo que se enseña. La didáctica está constituida por la metodología abordada mediante una serie de procedimientos, técnicas y demás recursos, por medio de los cuales se da el proceso de enseñanza- aprendizaje. Dado que la didáctica hace referencia a los procedimientos y técnicas de enseñar aplicables en todas las disciplinas o en materias específicas, se le ha diferenciado en didáctica general y didáctica específica o especial.

La Didáctica General se refiere al estudio de los principios generales y técnicas aplicables a todas las disciplinas.

La didáctica específica, también denominada especial, es aquella que estudia los métodos y prácticas aplicados para la enseñanza de cada campo, disciplina o materia concreta de estudio. Desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza. Las Didácticas Específicas o Didácticas de Área, son de reciente aparición en estos campos de conocimiento que constituyen "las Ciencias de la Educación".

Las didácticas específicas desarrollan su propio campo de estudio, pero cabe destacar que instalan un debate que llega hasta la actualidad: - ¿puede constituirse una didáctica por contenidos (didáctica específica) sin considerar un campo de estudio general (didáctica general) en el universo del conocimiento didáctico?⁸

Una Didáctica Específica depende directamente de dos campos de conocimiento de los que toma sus elementos constitutivos: las Ciencias de la Educación y un área del saber (fundamentalmente, del saber escolar), que se denomina en la reciente terminología científica, la ciencia referente. En definitiva, se trataría de aplicar los conocimientos que las ciencias de la educación proporcionan, a un determinado campo del conocimiento factual: las Matemáticas, la Historia, la Lengua, la Física, ... Las Ciencias de la Educación, por tanto, cuando son aplicadas sobre una ciencia referente producen un nuevo tipo de conocimiento científico. Y una ciencia referente, cuando tiene un uso educativo, (porque una ciencia deviene en “sub-ciencias diferenciadas” según el uso que se le da), cambia radicalmente sus perspectivas. Estas son, en consecuencia, las dos fuentes de cualquier didáctica específica. La didáctica específica por tanto tiene un nivel de actuación menor, más restringido que la didáctica general.

2.4.3.2. Didáctica en entornos virtuales de aprendizaje

Es importante antes de iniciar un proceso en un entorno virtual, tomar en cuenta los fundamentos didácticos, así como algunos principios que presentan el diseño de los materiales y las actividades que facilitan el proceso de aprendizaje. Acorde con lo planteado por Ayala (2014) algunos principios son:

- **Interactividad:** este principio permite que los participantes sean más activos y constructores de su propio aprendizaje. El objetivo es buscar la implicación activa del sujeto en las actividades propuestas en el entorno, por lo que se exige el diseño adecuado de herramientas que permitan el intercambio fluido de información, experiencias y conocimientos.
- **Multimedia:** los materiales y actividades creadas deben permitir la incorporación de múltiples recursos como textos, imágenes, animaciones, videos, sonidos, sitios web, entre otros. Esto genera un ambiente que responde a las diferentes formas de aprendizaje de los participantes.
- **Durable y actualizable:** este principio establece una actualización permanente de los contenidos y las actividades; por lo que los materiales creados por los docentes siempre estarán acordes a las temáticas actuales.
- **Sincrónicos y asincrónicos:** permite a los participantes realizar las tareas y actividades en el mismo momento y en cualquier lugar (sincrónico), o en el tiempo que él mismo elija (asincrónico), adaptándose a sus necesidades y posibilidades.
- **Fácil acceso y manejo a los materiales y actividades:** en estos entornos las actividades y los materiales están siempre disponibles por medio de la red, los participantes los pueden descargar a su computadora y consultarlos cuando lo deseen.
- **Seguimiento:** permite establecer tiempos de entrega para que el participante pueda organizar las tareas; así mismo se pueden lograr mejores procesos de acompañamiento por parte del tutor, permitiendo cumplir exitosamente las actividades planteadas.

- **Comunicación horizontal:** permiten establecer una relación de igualdad entre los aprendientes y el mediador, de modo que el aprendizaje y la consecución de objetivos sean producto de la colaboración.

Considerando los principios anteriores, surge la necesidad de identificar la importancia de los recursos didácticos como apoyo en los ambientes de aprendizaje con modalidad virtual o presencial, con la finalidad de que el estudiante interaccione y desarrolle las habilidades, destrezas y conocimientos en acompañamiento con el mediador.

2.4.3.3. Secuencia didáctica

Las secuencias didácticas se refieren al orden específico que se les da a los componentes de un ciclo de enseñanza-aprendizaje, a fin de generar los procesos cognitivos más favorables para lograr los objetivos de aprendizaje o competencias. Por ello son un aspecto básico a considerar en las planeaciones específicas de los programas educativos o formativos.

La secuencia didáctica es un conjunto de actividades de aprendizaje interrelacionadas y encadenadas, orientadas a la elaboración de un producto final que responda satisfactoriamente a la práctica social y cultural que le da sentido. La secuencia didáctica puede dividirse en fases o momentos que son **inicio, desarrollo y cierre**, cada una de las cuales cumple funciones distintas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por consiguiente, tiene características diferentes.

2.4.3.2.1. Actividades de inicio

El sentido de las actividades de apertura es variado en un primer momento permiten abrir el clima de aprendizaje, si el docente logra pedir que trabajen con un problema de la realidad, o bien, abrir una discusión en pequeños grupos sobre una pregunta que parta de interrogantes

significativas para los alumnos, éstos reaccionarán trayendo a su pensamiento diversas informaciones que ya poseen, sea por su formación escolar previa, sea por su experiencia cotidiana. Establecer actividades de apertura en los temas (no en cada sesión de clase) constituye un reto para el docente, pues como profesor le es más fácil pensar en los temas o pedir a los alumnos que digan que recuerdan de un tema, que trabajar con un problema que constituya un reto intelectual para los estudiantes. La actividad de apertura no es necesario que se realice sólo en el salón de clase, se puede desarrollar a partir de una tarea que se les pida a los estudiantes, tales como: hacer entrevistas, buscar información en internet o en los periódicos, buscar contra ejemplos de un tema, buscar información sobre un problema establecido, buscar una información en YouTube o una APP de las que existen en de manera libre en internet (Apple Store). Sin embargo, los resultados de estas u otras actividades tendrán que ser trabajadas entre los alumnos en alguna parte de la sesión de clase. Estas actividades pueden ser realizadas de manera individual, por pequeños grupos. De acuerdo al número de alumnos que se tengan en el salón de clases se puede realizar una actividad de intercambio entre grupos de trabajo sobre lo que encontraron, pedir que dos o tres grupos comenten a todos sus compañeros su trabajo y reflexiones. El profesor puede observar el caso de algunos estudiantes que no realizan las actividades que se piden fuera del salón. Los recursos de apoyo pueden ser múltiples, en varios casos pueden recuperarlos en alguna aplicación de sus dispositivos electrónicos para compartirlos con sus compañeros.

2.4.3.2.2. Actividades de desarrollo

Las actividades de desarrollo tienen la finalidad de que el estudiante interactúe con una nueva información. En esta etapa hay interacción porque el estudiante cuenta con una serie de conocimientos previos —en mayor o menor medida adecuados y/o suficientes— sobre un

tema, a partir de los cuáles le puede dar sentido y significado a una información. Para significar esa información se requiere lograr colocar en interacción: la información previa, la nueva información y hasta donde sea posible un referente contextual que ayude a darle sentido actual. La fuente de la información puede ser diversa una exposición docente, la realización de una discusión sobre una lectura, un video de origen académico, los recursos que el docente puede utilizar también son muy variados, puede valerse de aplicaciones a las que puedan acceder sus estudiantes, si el profesor emplea algún sitio para reservorio de información (Moodle, Google Drive, Box Chrome, entre otros) se puede apoyar en ello. Incluso con el apoyo de las TIC es factible ofrecer diferentes accesos de información a estudiantes de suerte que tengan elementos para discutir distintas explicaciones o afirmaciones sobre un tema. En estos casos es conveniente que apoye la discusión de los alumnos con determinadas preguntas guía. Durante las actividades de desarrollo del contenido el profesor puede realizar una exposición sobre los principales conceptos, teorías, habilidades. No necesariamente todas estas actividades tienen que ser realizadas en el salón de clases, pero es conveniente que las tareas que realicen los alumnos no se limiten a la realización de ejercicios rutinarios o de poca significatividad. La capacidad de pensar en ejercicios o tareas problema constituye en sí misma una posibilidad motivacional para los alumnos. Dos momentos son relevantes en las actividades de desarrollo, el trabajo intelectual con una información y el empleo de esa información en alguna situación problema. El problema puede ser real o formulado por el docente, el problema puede formar parte de un proyecto de trabajo más amplio del curso, es importante que no se limite a una aplicación escolar de la información, a responder un cuestionario de preguntas sobre el texto o a realizar ejercicios de los que vienen en los textos escolares, sino que es conveniente que esta aplicación de información sea significativa. Por ello vincularla con un caso, problema o

proyecto puede tener más relevancia para el alumno. Si el docente desde el principio del curso tiene claridad sobre algunos elementos integrales de la evaluación, esto es, de una serie de evidencias que se pueden conjuntar en el caso de un portafolio o que se pueden resolver por etapas cuando se trabaja por casos, proyectos o problemas, algunas de estas actividades pueden constituirse en evidencias de aprendizaje para ser consideradas en la evaluación, tanto en la perspectiva formativa, como sumativa (la vinculada con la calificación)

2.4.3.2.3. Actividades de cierre

Las actividades de cierre se realizan con la finalidad de lograr una integración del conjunto de tareas realizadas, permiten realizar una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado. A través de ellas se busca que el estudiante logre reelaborar la estructura conceptual que tenía al principio de la secuencia, reorganizando su estructura de pensamiento a partir de las interacciones que ha generado con las nuevas interrogantes y la información a la que tuvo acceso. Estas actividades de síntesis pueden consistir en reconstruir información a partir de determinadas preguntas, realizar ejercicios que impliquen emplear información en la resolución de situaciones específicas (entre más inéditas y desafiantes mejor). Pueden ser realizadas en forma individual o en pequeños grupos, pues lo importante es que los alumnos cuenten con un espacio de acción intelectual y de comunicación y diálogo entre sus pares. En el caso de trabajar por casos, proyectos o problemas puede ser el avance de una etapa prevista previamente. Como en los otros casos no necesariamente todas las actividades de cierre se deben realizar en el salón de clases, en ocasiones esto puede formar parte de las acciones que se demandan de manera previa a la clase e incluso pueden ser objeto de actividades posteriores a la misma, cuando se puedan materializar en representaciones, exposiciones o diversas formas de intercambio entre los estudiantes. De alguna forma, las

actividades de cierre, posibilitan una perspectiva de evaluación para el docente y el estudiante, tanto en el sentido formativo, como sumativo.

De esta manera las actividades propuestas pueden generar múltiple información tanto sobre el proceso de aprender de los alumnos, como para la obtención de evidencias de aprendizaje. De manera simultánea entonces se puede analizar lo que se viene logrando, así como las deficiencias y dificultades que se encuentran en los alumnos y en el grupo en general. Ello permite valorar el grado en que los estudiantes pueden avanzar en el curso, así como de las dificultades que enfrenta su proceso de aprendizaje (habilidades y conocimientos previos), como del compromiso que asumen con su responsabilidad de aprender.

En caso de que el profesor pida a sus alumnos que integren un portafolio de evidencias varias de estas actividades pueden incorporarse al mismo. De acuerdo a los procesos intelectuales que el docente abrió en la secuencia se pueden estructurar algunas de sus preguntas. El docente se puede apoyar en las diversas aplicaciones que conoce para realizar esta acción. Incluso puede demandar que sean los estudiantes los que propongan alguna actividad para socializar las evidencias que han obtenido en su trabajo.

2.4.3.3. Elementos didácticos

De igual manera, en el acto educativo, la didáctica considera algunos elementos fundamentales, sin los cuales la labor educativa no tendría los frutos o resultados esperados. Los elementos didácticos permiten generar es ambiente propicio para el desarrollo del acto educativo dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje. Los elementos didácticos por tanto son elementos y componentes necesarios pero inservibles en sí mismos, necesitan ser utilizados por el guía, facilitador en este caso docente universitario para que dichos elementos confluyan en una armonía específica para obtener los resultados que se pretenden. Estos

elementos son: el docente, el estudiante, el contexto, los objetivos, los contenidos, las estrategias didácticas, las técnicas didácticas y los recursos y herramientas didácticas.

2.4.3.3.1. El docente

El docente universitario es un académico (profesional e investigador) en un área del saber que asume un papel activo y reflexivo frente al saber disciplinar y frente a las prácticas de enseñanza para la formación de otros profesionales e investigadores.

El docente comunica, expone, organiza, facilita los contenidos científico-históricos-sociales a los estudiantes y estos, además de comunicarse con el docente, lo hacen entre sí y con la comunidad. Es por ello que el proceso docente es de intercomunicación.

La Sociedad del Conocimiento y los recientes contextos formativos cimentados en las nuevas tecnologías de información y comunicación como son los entornos virtuales de aprendizaje determinan el nuevo perfil académico, las competencias docentes, las funciones y acciones que redefinen el rol del profesor al momento de adentrarse en ambientes mediados por estos entornos virtuales. Al respecto, para Gisbert, Cabero y Llorente (2007), “los roles a desempeñar por el profesor en entornos tecnológicos” (pág. 62), se resumen en:

- Consultores de información/facilitador del aprendizaje.
- Diseñadores de situaciones mediadas de aprendizaje.
- Moderadores y Tutores Virtuales.
- Evaluadores Continuos.
- Orientadores.

Desde este punto de vista hay cambios en los roles del docente, este pasa de ser la fuente principal de información, transmisor de conocimientos experto en contenido y recursos, así

mismo, es aquel profesor que controla y dirige todos los aspectos del aprendizaje para el estudiante, características propias del esquema tradicional de enseñanza; al profesor orientador, guía, colaborador, entrenador, tutor, y evaluador de los procesos de aprendizaje; un docente preocupado por el fomento de un aprendizaje autónomo en sus estudiantes, y por la calidad de los procesos implicado en ello; en este escenario el profesor permite que el alumno sea más responsable, autónomo de su propio aprendizaje.

Aunado a lo anterior Marcelo (2005), “señala tres áreas como las más deseables a desarrollar por cualquier formador virtual: tecnológica, didáctica y de tutorías” (pág. 22). De acuerdo a lo expuesto el docente debe poseer habilidades para gestionar y emplear todos aquellos recursos tecnológicos para el diseño y desarrollo de la tele formación desde un punto de vista técnico, así mismo debe adquirir conocimientos que contribuyen al fortalecimiento del proceso instruccional (diseño, producción y evaluación de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje) desde la modalidad virtual, igualmente debe tener conocimiento en tutoría es decir ser mediadores entre estudiantes, contenidos.

Hay que tener presente que el rol que desempeñe el profesor como profesor-tutor será esencial para avalar la calidad y eficacia del proceso formativo realizado a través de los ambientes tecnológicos.

2.4.3.3.2. El estudiante

Es la persona clave del quehacer pedagógico. Es el centro del aprendizaje. Es protagonista, autor o autora del proceso enseñanza aprendizaje. En función de su aprendizaje existe la institución o centro educativo, la cual se adapta a ella o él, por esa razón la institución se adecua a las características del desarrollo de los y las estudiantes como por ejemplo la edad evolutiva, diferencias individuales, intereses, necesidades y aspiraciones. Encontrar la

armonía entre las condiciones físicas y didácticas de la escuela y las condiciones de los y las estudiantes, permitirá una relación recíproca que promueva y facilite la interacción y el aprendizaje, es decir, la identificación entre el estudiante, el docente, la familia, el medio social, geográfico y el centro educativo.

2.4.3.3.3. Los objetivos

Toda acción didáctica supone objetivos, que son los que orientan el proceso educativo. En tal sentido, existen objetivos generales que pueden ser del sistema educativo, de la institución, de un nivel, de un grado, de un curso o de una asignatura. A su vez existen otros que son de carácter específico, es decir, aquellos que se pretende lograr a corto plazo como, por ejemplo, los propuestos para lograrse en una hora de clase.

2.4.3.3.4. El contenido

Los contenidos son el conjunto de los saberes relacionados con lo cultural, lo social, lo político, lo económico, lo científico, lo tecnológico, que conforman las distintas Áreas Académicas y Asignaturas, cuya asimilación y apropiación por los estudiantes es considerada esencial para su desarrollo y socialización. Además, el papel de la actividad constructiva del alumno y la importancia de la influencia educativa del Docente como uno de los factores determinantes de esta actividad. Lo más importante es que los alumnos puedan construir significados y atribuir sentido a lo que aprenden (Coll, 1993) Se consideran tres tipos de contenido (conceptual, procedimental y actitudinal) que no deben ser abordados por el docente de manera aislada:

- Los conceptos guardan una estrecha relación con las actitudes y a la inversa.
- Un concepto puede ser aprendido de formas muy diversas en función de las actitudes con que se relacione.

- Los conceptos, para ser adquiridos, necesitan de un procedimiento.
 - Los procedimientos facilitan el aprendizaje de los conceptos y favorecen el desarrollo de actitudes.
 - Las actitudes a su vez facilitan la selección de los procedimientos adecuados.
- a) Los contenidos Conceptuales

Se refieren al conocimiento que se tiene acerca de las cosas, datos, hechos, conceptos, principios, y leyes que se expresan con un conocimiento verbal.

b) Los contenidos Procedimentales

El conocimiento procedimental es el referido a cómo ejecutar acciones interiorizadas como las habilidades intelectuales y motrices; abarcan destrezas, estrategias y procesos que implican una secuencia de acciones u operaciones a ejecutar de manera ordenada para conseguir un fin.

c) Los contenidos Actitudinales

Se refieren al modo de ser de las personas, es decir como los receptores del aprendizaje pueden construir diferentes valores y practicar comportamientos y actitudes que van a ser parte de la formación del perfil profesional de los estudiantes. Formar ese carácter profesional, ético y responsable hace parte del desarrollo de contenidos actitudinales.

2.4.3.3.5. El contexto

Por lo tanto, como lo menciona Kantor (1990), el contexto es fundamental para el desarrollo de ciertas actividades y para que el alumno las adquiriera para ejercerlas ya sea en la escuela o en algún otro contexto, pero también se debe tener en cuenta que no necesariamente el estudiante debe de aprender de la misma forma que otro y lo aplique de igual manera sino

que cada uno reacciona a su realidad de acuerdo a sus capacidades durante el desarrollo del aprendizaje el cual es funcional para el estudiante.

El contexto de la enseñanza es el ambiente que envuelve la comunicación didáctica, facilitando, o limitando, la interacción de todos los elementos de la enseñanza y, especialmente, la interacción entre el profesor y los estudiantes.

Por lo tanto, el contexto es el elemento de la enseñanza que engloba todos los demás elementos del proceso didáctico (objetivos, metodología, recursos, evaluación), para hacer posible la comunicación didáctica. Este es el tipo de comunicación que permite el logro de competencias curriculares. Igualmente, el contexto propicia el seguimiento de una metodología de trabajo, el uso adecuado de los recursos y la evaluación, la cual garantiza la calidad del proceso. Un contexto inadecuado impide la comunicación didáctica, en definitiva, impide el aprendizaje.

Se pueden diferenciar dos tipos de contextos, estos son: el clima del aula, o del centro, y la cultura del aula, o del centro. El contexto como clima se refiere, tanto a las condiciones físicas como al tipo de relaciones sociales, que propician la realización de las tareas curriculares. El contexto como cultura se refiere a los valores imperantes en el aula y en el centro. Estos valores se expresan en los comportamientos, o conductas personales y sociales, de todos: estudiantes y profesores. Tanto el clima, como la cultura curricular comparten la necesidad de definir unas normas que regulen la interacción entre las personas. Por su parte, el clima destaca, también, la necesidad de organizar espacios y tiempos, apropiados, para el tipo de tareas que se van a desarrollar.

Así pues, gestionar (u organizar) el contexto supone diseñar e implementar sus componentes básicos y estos son: los componentes espaciales, los temporales y los éticos, o los valores. En cuanto a los espacios se deberán organizar, tanto los exteriores, como interiores y, en estos

últimos, destaca el diseño de la decoración para apoyar el logro de objetivos. También, en el diseño e implementación del componente espacial, no se podrá olvidar diseñar la interfaz de los espacios virtuales, tales como: plataformas, webs, redes sociales, blogs.... a fin de facilitar la comunicación accesible.

En cuanto a los tiempos será necesario organizar las franjas horarias diarias y semanales, destinadas a trabajar las diferentes competencias (planificación sincrónica de los tiempos). Así mismo, se preverá la distribución del trabajo para cada competencia (planificación diacrónica) a lo largo de un periodo de tiempo (una quincena, un mes, un trimestre, un curso, una etapa...).

2.4.3.3.6. La estrategia didáctica de aprendizaje

La estrategia es primeramente una guía de acción, en el sentido de que la orienta en la obtención de ciertos resultados. La estrategia da sentido y coordinación a todo lo que se hace para llegar a la meta. Mientras se pone en práctica la estrategia, todas las acciones tienen un sentido, una orientación.

La estrategia debe estar fundamentada en un método.

La estrategia es un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones, permite conseguir un objetivo, sirve para obtener determinados resultados. De manera que no se puede hablar de que se usan estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones.

A diferencia del método, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar. Una estrategia según G. Avanzini (1998) resulta siempre de la correlación y de la conjunción de tres componentes, el primero, y más importante, es proporcionado por las finalidades que caracterizan al tipo de persona, de sociedad y de

cultura, que una institución educativa se esfuerza por cumplir y alcanzar. Esto último hace referencia a la misión de la institución.

El segundo componente procede de la manera en que se percibe la estructura lógica de las diversas materias y sus contenidos. Se considera que los conocimientos que se deben adquirir de cada una presentan dificultades variables. Los cursos, contenidos y conocimientos que conforman el proceso educativo tienen influencia en la definición de la estrategia.

El tercero es la concepción que se tiene del alumno y de su actitud con respecto al trabajo escolar. En la definición de una estrategia es fundamental tener clara la disposición de los alumnos al aprendizaje, su edad y por tanto, sus posibilidades de orden cognitivo.

Una estrategia es, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente.

La estrategia didáctica hace alusión a una planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo anterior lleva implícito una gama de decisiones que el profesor debe tomar, de manera consciente y reflexiva, con relación a las técnicas y actividades que puede utilizar para llegar a las metas de su curso.

La estrategia didáctica es el conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje.

2.4.3.3.7. La técnica didáctica de aprendizaje

técnica, ésta es considerada como un procedimiento didáctico que se presta a ayudar a realizar una parte del aprendizaje que se persigue con la estrategia. Técnica didáctica es también un procedimiento lógico y con fundamento psicológico destinado a orientar el aprendizaje del alumno, lo puntual de la técnica es que ésta incide en un sector específico o en una fase del curso o tema que se imparte, como la presentación al inicio del curso, el análisis de contenidos, la síntesis o la crítica del mismo.

La técnica didáctica es el recurso particular de que se vale el docente para llevar a efecto los propósitos planeados desde la estrategia. En su aplicación, la estrategia puede hacer uso de una serie de técnicas para conseguir los objetivos que persigue.

La técnica se limita más bien a la orientación del aprendizaje en áreas delimitadas del curso, mientras que la estrategia abarca aspectos más generales del curso o de un proceso de formación completo. Las técnicas son procedimientos que buscan obtener eficazmente, a través de una secuencia determinada de pasos o comportamientos, uno o varios productos precisos. Determinan de manera ordenada la forma de llevar a cabo un proceso, sus pasos definen claramente cómo ha de ser guiado el curso de las acciones para conseguir los objetivos propuestos.

Dentro del proceso de una técnica, puede haber diferentes actividades necesarias para la consecución de los resultados pretendidos por la técnica, estas actividades son aún más parciales y específicas que la técnica. Pueden variar según el tipo de técnica o el tipo de grupo con el que se trabaja. Las actividades pueden ser aisladas y estar definidas por las necesidades de aprendizaje del grupo.

2.4.3.3.8. Los materiales

Los materiales didácticos son los elementos que emplean los docentes para facilitar y conducir el aprendizaje de los estudiantes: libros, carteles, mapas, fotos, láminas, videos, software y otros.

También se considera materiales didácticos a aquellos materiales y equipos que ayudan a presentar y desarrollar los contenidos y a que los/as alumnos/as trabajen con ellos para la construcción de los aprendizajes significativos. Se podría afirmar que no existe un término unívoco acerca de lo que es un recurso didáctico, así que, en resumen, material didáctico es cualquier elemento que, en un contexto educativo determinado, es utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas.

2.4.3.3. Modelo didáctico

2.4.3.3.1. Modelos didácticos universitarios

En cuanto a los distintos tipos de modelos que se pueden encontrar en la literatura y han sido utilizados consciente o inconscientemente, se tomó en consideración para esta investigación la propuesta por Porlan (1992), quien los agrupa en cuatro Modelos: Tradicional, Tecnológico, Espontaneísta o Activo y Constructivista o Alternativo-Investigativo. Mayorga y Madrid (2010, pp.95-97) definen estos modelos de la siguiente manera:

a) **Modelo tradicional:**

Se centra en el profesorado y en los contenidos. Los aspectos metodológicos, el contexto y, especialmente, el alumnado, quedaban en un segundo plano. El conocimiento sería una

especie de selección divulgativa de lo producido por la investigación científica, plasmado en los manuales universitarios”.

b) Modelo tecnológico:

Se combina la preocupación de transmitir el conocimiento acumulado con el uso de metodologías activas. Existe preocupación por la teoría y la práctica, de manera conjunta”.

Educar bajo el modelo tecnológico implica aprovechar la incidencia que tienen las TIC en la vida cotidiana, e introducirlas en las aulas como herramientas que permitan organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una manera más flexible y centrada en las necesidades individuales de cada estudiante.

El profesorado en la Sociedad del Conocimiento necesita desarrollar nuevas funciones y abordar nuevas tareas que en el modelo educativo tradicional no se contemplaban. Basándome en el texto de Sánchez Asín, A (2009), sintetizaré los principales rasgos que poseer el docente en el siglo XXI:

En primer lugar, es necesario preparar y formar al profesorado en el diseño y uso de nuevos recursos didácticos; como pueden ser vídeos, imágenes animadas, diapositivas... con el fin de posibilitar al alumnado el análisis del contenido los mismos. Esto permitiría superar las limitaciones de los esquemas estáticos y los libros de texto, ofreciendo al alumnado una mayor riqueza en los materiales que utiliza para afianzar sus aprendizajes. Además, es de vital importancia que los docentes salgan del celularismo que caracteriza su profesión y apuesten por el trabajo en grupo y cooperativo con el resto de sus colegas, tanto para diseñar programas educativos como para adquirir nuevos conocimientos y formarse de manera continua. Para ello sería muy interesante que la Administración favoreciese la creación de entornos virtuales educativos, materiales y herramientas necesarias para la interacción

alumno-profesor, profesor-profesor y estudiante-estudiante. Todo ello desembocaría en el desarrollo de una verdadera plataforma nacional de aprendizaje realmente moderna en donde todos los agentes pudiesen compartir contenidos, puntos de vista, discusiones, investigaciones... En otro orden de cosas, un aspecto que me llamó mucho la atención es la necesidad de formar al profesorado para que desarrolle la inteligencia exitosa (término introducido por Sternberg, 1997), que implica combinar en el mismo plano tres maneras diferentes de pensar: la inteligencia analítica, la inteligencia creativa y la inteligencia práctica. Según Sternberg:

- La inteligencia analítica: necesaria para resolver problemas y juzgar la calidad de las ideas.
- La inteligencia creadora: permite formular ideas y problemas.
- La inteligencia práctica: necesaria para utilizar las ideas de una manera eficaz en la vida cotidiana.

c) Modelo Espontaneísta-Activo.

Se busca como finalidad educar al alumnado. “Se busca como finalidad educar al alumnado incardinado en la realidad que le rodea, desde el convencimiento de que el contenido verdaderamente importante para ser aprendido por ese alumno/a ha de ser expresión de sus intereses y experiencias y se halla en el entorno en que vive. Se considera más importante que el alumno/a aprenda a observar, a buscar información, a descubrir que el propio aprendizaje de los contenidos supuestamente presentes en la realidad; ello se acompaña del fomento de determinadas actitudes, como curiosidad por el entorno, cooperación en el trabajo común, etc.”.

d) Modelo constructivista o Alternativo Investigativo:

Modelo Constructivista o Alternativo. La metodología didáctica se concibe como un proceso de “investigación escolar”, es decir, no espontáneo, desarrollado por parte del alumno/a con la ayuda del profesor/a, lo que se considera como el mecanismo más adecuado para favorecer la “construcción” del conocimiento escolar propuesto; así, a partir del planteamiento de “problemas” (de conocimiento escolar) se desarrolla una secuencia de actividades dirigida al tratamiento de los mismos, lo que, a su vez, propicia la construcción del conocimiento manejado en relación con dichos problemas”

2.4.4. Aprendizaje vivencial

La educación vivencial es interactiva, participativa, de carácter no formal capaz de aplicarse en la educación especial, fundamental, escolar y superior, en la educación popular o animación sociocultural y en los procesos de educación comunitaria u organizacional.

Motos (2000) define al aprendizaje vivencial como la consecuencia de la implicación de las personas en una actividad en la que, además de tener una experiencia directa se le ofrece a la persona la oportunidad de analizar de forma crítica el proceso seguido, extraer algún aprendizaje interno útil de este análisis y aplicar lo aprendido en el propio trabajo o en el comportamiento cotidiano además de utilizar los recursos adecuados y docentes preparados que conviertan a los estudiantes en protagonistas de su propio aprendizaje.

El aprendizaje vivencial es una forma de aprender con todos los sentidos, donde el sujeto se involucra por completo en la tarea de conocer, saber e investigar sobre un fenómeno en particular. En el aprendizaje vivencial se aprende haciendo, se aprende por medio de la

acción, no solo escuchando o mirando, no solo razonando o sintiendo sino involucrando totalmente en una experiencia que le exige su completa participación.

Según algunos autores, el aprendizaje vivencial data de la idea del griego Platón quien pensaba que era la experiencia directa la mejor manera para el desarrollo de las virtudes humanas y el más contemporáneos de sus teóricos: Jhon Dewey, quien creía que el individuo aprende más efectivamente a través de la acción, enfrentándose a una situación real que le demandará una solución. Otros autores como: Jean Piaget, Paulo Freire, Kurt Lewin, Kurt Hahn y David Kolb contribuyeron a consolidar este modelo de aprendizaje.

Las estrategias didácticas basadas en el aprendizaje vivencial invitan al estudiante a superar retos y desafíos y lo llaman a ser protagonista de su propio aprendizaje, constructor de su propio conocimiento y no solo espectador y oyente del expositor (docente).

Comprende 4 fases: Actividad, Análisis, Conceptualización y Conexión.

Etapa de actividad

Comprende el ejercicio de una actividad elegida por el docente del proceso de aprendizaje. Es el momento del hacer. Tiene como objetivo llevar al grupo a una experiencia posibilitadora de aprendizaje específico según el contenido programático del curso y sus objetivos.

Pueden seleccionarse varias técnicas, como juegos, dramatización, ejercicios verbales y no verbales, simulación comportamental, procesos decisorios, etc.

El docente experimentado realiza la selección, considerando el momento vivido por el grupo y los objetivos deseados.

Este momento es movilizador de energía emocional, puesto que cada participante expone libremente sentimientos, ideas y opiniones.

El grupo, a través de sus miembros, podrá involucrarse y mostrar apertura de diversas formas: exponiéndose, siendo espontáneo, auténtico, intercambiando opiniones. En este caso será posible elaborar un proceso de diagnóstico de la situación vivenciada.

En caso contrario, puede ocurrir que el grupo se cierre, con signos de sentimientos de amenaza, inseguridad, etc.

Etapas de análisis

Es el momento del proceso de Diagnóstico en que el grupo expresa lo que vivió, lo que percibió siendo estimulado, contenido y escuchado por el facilitador. Es el relato de la situación vivenciada. Aquí el "cómo" es más importante que el "qué".

En este procesamiento, el docente, como oyente y analista, va a "dar un cierre" a lo que fue dicho, lo que fue expresado por el grupo.

Etapas de conceptualización

Una vez realizado el procesamiento, donde el docente organizó el pensamiento del grupo, tornando consciente lo que fue vivido y dicho (momento de concientización), se construye el Mapa Cognitivo. No es la opinión del docente, sino las expresiones del grupo, posibilitándole una visión de lo dicho

Aquí se incluyen informaciones y fundamentos teóricos referentes a las informaciones de los participantes, las informaciones relativas al contenido teórico y perceptivo, y de los

facilitadores de contenido. Es una etapa importante en el proceso de aprendizaje: organiza la experiencia y busca la comprensión de su significado.

Etapa de conexión

Considerando que el proceso fue vivido hasta entonces de forma abierta y concientizadora, se puede hacer una correlación con lo real. Se parte de la actividad lúdica y, a partir de lo que fue construido y conceptualizado, se buscan experiencias "allá afuera", profesionales o personales, y se expone a una posibilidad de cambio.

El aprendizaje vivencial puede manifestarse bajo las siguientes modalidades:

- Aprendizaje vivencial basado en proyectos
- Aprendizaje vivencial basado en resolución de problemas
- Aprendizaje vivencial basado en la investigación
- Aprendizaje vivencial basado en estudio de caso
- Aprendizaje vivencial basado en el juego
- Aprendizaje vivencial basado en el pensamiento
- Aprendizaje vivencial basado en equipos
- Aprendizaje vivencial basado en el servicio

2.4.5. Inteligencia emocional

Según Salovey y Mayer (1990) la inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos

cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual. Se refiere a un pensador con un corazón que percibe, comprende y maneja relaciones sociales. De acuerdo a Mayer, Salovey y Caruso (2000) se estructura como un modelo de cuatro ramas interrelacionadas:

2.4.5.1. Neurobiología de la emoción

El neurobiólogo Damasio (2001), cuyos estudios sobre el cerebro confirman que el sistema límbico y la corteza se influyen entre sí, explica cómo la emoción influye sobre la cognición, y especialmente sobre la memoria. Se recuerda determinados episodios vivenciales, pero se olvidan otros. Al hablar de la memoria es preciso destacar que no solo se relaciona con el Niño, J. I. García, E. Caldevilla, D. Inteligencia emocional y educación universitaria: una aproximación 17 Revista de Comunicación de la SEECI. 1576-3420 15 julio-15 noviembre, 2017. Año XXI, nº 43, pp. 15-27 hecho de retener cierta información, sino que la memoria forma parte de casi todos los procesos cognitivos: la percepción, toma de decisiones, aprendizaje, planificación, establecimiento de prioridades, creatividad, etc. Por ello tiene un amplio impacto la influencia de la emoción en la cognición. En esa misma línea LeDoux (1999) ha demostrado que es posible estudiar la emoción del modo en que se ha estudiado la razón; es decir analizando cómo el cerebro procesa estímulos. Cuando se trata de estímulos emocionales se produce una respuesta emocional. Sus investigaciones le han llevado al convencimiento que la emoción llega a controlar el pensamiento. Lo argumenta considerando que la emoción es más fuerte que la razón. Es decir, es posible que la razón llegue a controlar la reflexión, y en cambio es muy difícil que el pensamiento racional controle la emoción. Por ello, ante casos de ansiedad o depresión, la razón puede reflexionar sobre lo que está pasando

y puede desear decir basta, pero casi nunca lo consigue, puesto que eliminar el estrés o la ansiedad pasa necesariamente por la gestión emocional. Por su parte, Maturana (2001) desde el punto de vista biológico ha definido a las emociones como las “disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos”. De ahí que cuando uno cambia de emoción cambia de dominio de acción. Es decir, si cambian nuestras circunstancias emocionales cambia nuestra forma de razonar. (Redó, 2010, p. 79)

2.4.5.2. Inteligencia emocional y Educación Superior

Las emociones y las habilidades relacionadas con su manejo, afectan a los procesos de aprendizaje, a la salud mental y física, a la calidad de las relaciones sociales y al rendimiento académico y laboral (Brackett y Caruso, 2007). La docencia es considerada una de las profesiones más estresantes, sobre todo porque implica un trabajo diario basado en interacciones sociales en las que el docente debe hacer un gran esfuerzo para regular no solo sus propias emociones sino también las de los estudiantes, padres, compañeros, etc. (Brotheridge y Grandey, 2002). Los profesores, desafortunadamente, experimentan con más frecuencia emociones negativas que positivas (Emmer, 1994). Las emociones negativas, como por ejemplo la ansiedad interfieren en nuestra capacidad cognitiva para el procesamiento de la información (Eysenck y Calvo, 1992) mientras que las positivas, aumentan nuestra capacidad creativa para generar nuevas ideas y por tanto nuestra capacidad de afrontamiento ante las dificultades (Frederickson, 2001). Las emociones positivas de los profesores pueden aumentar el bienestar docente y también el ajuste de sus alumnos (Birch y Ladd, 1996). Este efecto positivo además puede formar una espiral que a su vez facilite un clima de clase más favorecedor para el aprendizaje (Sutton y Whealey, 2003). Es por ello que la capacidad de identificar, comprender y regular las emociones, tanto positivas como

negativas, se hace imprescindible en esta profesión, para poder utilizar y generar las emociones a favor del desarrollo de la persona.

2.4.5.3. Dimensiones de la Inteligencia emocional

La inteligencia emocional contiene subdimensiones que la componen, a continuación, se desglosan en sus aspectos más generales cada una de ellas.

2.4.5.1.1. Autoconocimiento emocional

El principio de Sócrates concóctete a ti mismo se refiere a esta pieza clave de la inteligencia emocional: tener conciencia de las propias emociones; reconocer un sentimiento en el momento en que ocurre. Una incapacidad en este sentido deja a las personas a merced de las emociones incontroladas.

2.4.5.1.2. Autorregulación emocional

Una emoción tiende a impulsar hacia una acción. Por eso, emoción y motivación están íntimamente interrelacionados. Encaminar las emociones, y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, auto motivarse, manejarse y realizar actividades creativas. El autocontrol emocional conlleva a demorar gratificaciones y dominar la impulsividad, lo cual suele estar presente en el logro de muchos objetivos. Las personas que poseen estas habilidades tienden a ser más productivas y efectivas en las actividades que emprenden.

2.4.5.1.3. Manejo emocional

La habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones. La habilidad

para suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad es fundamental en las relaciones interpersonales.

2.4.5.1.4. Empatía

Es el reconocimiento de las emociones de los demás. Un don de gentes fundamental es la empatía, la cual se basa en el conocimiento de las propias emociones. La empatía es la base del altruismo. Las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan o desean. Esto las hace apropiadas para las profesiones de la ayuda y servicios en sentido amplio (docentes, orientadores, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, médicos, abogados, expertos en ventas, etc.).

2.4.5.1.5. Habilidades sociales

Es el arte de establecer buenas relaciones con los demás es, en gran medida, la habilidad de manejar las emociones de los demás. La competencia social y las habilidades que conlleva, son la base del liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal. Las personas que dominan estas habilidades sociales son capaces de interactuar de forma suave y efectiva con los demás. (Musiera, 2016)

Durlack y Weissberg (2005), luego de analizar cerca de trescientas investigaciones, concluyeron que la educación socioemocional incrementa el aprendizaje académico. Según Goleman (1998), las aptitudes emocionales son más importantes para el éxito laboral que el intelecto y el conocimiento técnico, dado que permite establecer conexiones entre el razonamiento, las habilidades emocionales y las estrategias de afrontamiento.

2.4.5.3. El papel del docente en el manejo emocional

Si se considera que el aprendizaje escolar es una actividad social constructiva que realiza el o la estudiante, particularmente junto con sus pares y el maestro o maestra, para lograr conocer y asimilar un objeto de conocimiento, determinado por los contenidos escolares mediante una permanente interacción con los mismos, de manera tal que pueda descubrir sus diferentes características, hasta lograr darles el significado que se les atribuye culturalmente (García, Escalante, Fernández, Escandón, Mustri, & Puga, 2000), promoviendo con ello un cambio adaptativo (Therer, 1998), es claro que el papel del docente es clave, máxime si a través del aprendizaje se procura el promover habilidades cognitivas y las capacidades emocionales, que le permitan un aprendizaje autónomo y permanente que puedan utilizarlo en situaciones y problemas más generales y significativos y no solo en el ámbito escolar (SEP, 1993; Hernández y Sancho, 1993, Resnick y Klopfer, 1996, citados por García et al, 2000).

Pero esto solo es posible si se toma en cuenta que la intervención del o la docente es una ayuda insustituible en el proceso de construcción de conocimientos por parte del o la educando, de manera tal que sin la ayuda de este es muy probable que los alumnos y las alumnas no alcancen determinados objetivos educativos (García et al., 2000), por cuanto el maestro o maestra no enseña en abstracto, dejando de lado sus propias emociones y sentimientos sino que, ya sea de manera explícita o implícita, transmite los mismos en cada acto pedagógico que desarrolla. Así, ante un mismo evento y en un mismo momento, la interpretación que haga el profesor o profesora, dependerá del estado de consciencia que haya logrado desarrollar (Casassus, 2006), de manera tal que la percepción que este o esta construya del alumno o alumna, estará ligada a las informaciones cognitivas y emocionales

que posea del educando. De ahí que el ejemplo de los educadores y educadoras se constituye en un elemento recurrente por parte de los y las educandos, donde en muchos casos se aprecia como un modelo a imitar. Es conocido que los y las estudiantes tienden en muchas ocasiones a realizar y reproducir lo que dicen y hacen sus maestros y maestras, incluyendo los comportamientos producto de sus emociones, ya sea ante el dominio de conocimiento de imparten o enseñan, o ante las actitudes que asumen frente a la vida, particularmente en el caso niños (Martínez-Otero, 2006). Por otro lado, para insertarse con posibilidades de éxito dentro del proceso educativo, el o la educando depende de su propia imagen la cual está ligada a sus emociones y sentimientos, la que a su vez responde en muchas ocasiones a la imagen generada por el o la docente (Martínez-Otero, 2006). Así, al participar conscientemente del proceso educativo, el o la educando tiene la oportunidad de confirmar o modificar su propia imagen, como resultado de una interacción social la cual incide directamente en el auto concepto que se construye, que puede ser potenciado o disminuido por la institución, la institucionalidad, y los y las docentes participantes en ella, siendo innegable que los sentimientos del o la educando dependen en gran medida del como sus profesores y profesoras lo traten, donde el auto concepto que el profesor o profesoras tengan de sí mismo también actúa sobre la emociones del o la educando, y donde los éxitos o fracasos de ambos tienen un poder de transferencia hacia otros ámbitos más allá del escolar, lo que significa que un potencial comportamiento fuera del entorno escolar se ve influido por lo vivido en este (Martínez-Otero, 2007).

La capacidad de identificar, comprender y regular las emociones es fundamental por parte de los y las profesores, debido a que tales habilidades influyen en los procesos de aprendizaje, en la salud física, mental y emocional de los y las educandos y son determinantes para

establecer relaciones interpersonales positivas y constructivas con estos, posibilitando una elevación en su rendimiento académico (Cabello, Ruiz & Fernández, 2010), ya que, cuando el profesorado inspira confianza y seguridad, e instruye con dominio y confianza, es posible que los y las estudiantes asuman una actitud más empática hacia él o la docente y hacia la disciplina que este o esta imparte (Casassus, 2006). El propio convencimiento del profesorado en lo que hace, es un poderoso recurso para ganar la actitud de los y las educandos, de manera tal que, si el maestro o maestra persigue realmente incidir de manera positiva en sus educandos debe procurar ganar de manera simultánea tanto la “razón” como el “corazón” de estos, de lo contrario sus esfuerzos estarán propensos al fracaso.

2.4.5.4. Las emociones y estilo de aprendizaje

Para Therer (1998), cuando se conoce como aprenden los y las estudiantes es que el esfuerzo de la enseñanza podría tener algún efecto positivo, este aprender no depende únicamente de las capacidades cognitivas de los y las educandos, sino de sus disposiciones emocionales, dado que el o la docente es más que un mero transmisor de información, es un creador o creadora de espacios de aprendizaje y le corresponde gestionar las condiciones que posibiliten organizar las situaciones de aprendizaje las cuales dependen de al menos cuatro factores ligados a los y las estudiantes:

- a) su motivación (donde se insertan los aspectos emocionales),
- b) sus capacidades cognitivas,
- c) sus estilos de aprendizaje, y
- d) los objetivos curriculares a ser alcanzados.

Esto lleva a considerar la importancia de poder articular en el proceso de aprendizaje, las emociones de los y las educandos con sus estilos de aprendizaje, entendido este como la

preferencia mostrada por él y la educando para abordar un aprendizaje (Popescu, 2008), lo que corresponde a la manera dominante de aprender que manifiestan estos o estas (De Lièvre, Temperman, Cambier, Decamps & Depover, 2009), reflejando así las disposiciones personales que influyen o influncian en la habilidad para tener acceso a la información; a lo que habría que adicionar los estilos de enseñanza del profesor o profesora.

Si él o la docente logran hacer compatibles sus estilos de enseñanza y el estilo de aprendizaje de los y las estudiantes tomando en cuenta las emociones de ambos, probablemente el rendimiento académico de estos y estas será mayor, aspecto que redundará en la generación de más emociones positivas, que a su vez potencian un mayor aprendizaje (Felder, 1990 y Pérez, 1995, como se cita en Amado Brito & Pérez, 2007), construyéndose un círculo virtuoso entre aprendizaje y emociones, de manera tal que el rendimiento académico vendrá por sí solo (Casassus, 2006).

De lo contrario, no lograr superar las diferencias entre los estilos de enseñanza del profesorado y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, puede constituirse en fuente de conflicto, tensión y malos entendidos (Grasha, 2002). De esta manera, el estilo de aprendizaje del profesor o profesora repercute en su manera de enseñar, ya que frecuentemente tienden a enseñar como a ellos les gustaría aprender (Gallego y Nevot, 2008), lo cual revela las emociones y sentimientos de los mismos, por lo que deben ser ellos quienes deben informarse sobre los estilos de aprendizaje de sus estudiantes y los mecanismos que posibiliten una educación emocional, en razón de potenciar el círculo virtuoso apuntado anteriormente ya que si los y las docentes ignoran los estilos de aprendizaje de los y las estudiantes, así como las emociones y los sentimientos de estos y estas, el resultado es tan perjudicial como el no dominar la disciplina que se enseña, o no contar con las técnicas y estrategias didácticas que

motiven a los y las estudiantes (Bonilla, 1998), generándose entonces apatía, desinterés, reducción de la efectividad del planeamiento didáctico y de las estrategias metodológicas.

El conocer los estados emocionales de los y las estudiantes, así como sus estilos de aprendizaje, puede ayudar al profesor o profesora a organizar de manera más eficaz y eficiente el proceso de aprendizaje-enseñanza a implementar (Thompson & Aveleyra, 2004), y posibilita atender a los y las estudiantes de manera más personal, guiándolos en el contexto del aprendizaje; solo así es que el profesor o profesora realmente puede contribuir a que sus estudiantes se conviertan en los constructores de sus propios aprendizajes (Thomson & Mazcasine, 2000).

Lo anterior permite considerar que los niveles de éxito y/o fracaso por parte de los y las estudiantes, en el aprendizaje de cualquier disciplina, podrían estar asociadas, entre otros aspectos a la concordancia/discrepancia entre los estilos de aprender/enseñar, que se dan entre los y las estudiantes y los y las docentes, así como en la comprensión de las emociones y los sentimientos de ambos y cómo éstos afectan directamente al proceso cognitivo; y no exclusivamente a las usuales debilidades que se apuntan en direcciones únicas, como lo son entre otras, estudiantes con bajos niveles de conocimiento, ausencia de conocimientos previos significativos, o bien profesores o profesoras incapaces de lograr una comunicación efectiva, por lo que se puede afirmar que, un educador emocionalmente inteligente y un clima favorable en el aula son factores esenciales para el aprendizaje (Campos, 2010).

2.5. Marco legal

A continuación, se desarrollan los puntos más relevantes de la normativa vigente tanto nacional, departamental, local e institucional relacionadas al tema de investigación y al problema a resolver.

2.5.1. Normativa Internacional

La educación ha sido durante siglos el pilar fundamental del crecimiento y desarrollo de las Naciones. A través de la educación los pueblos han ido desde los estados de mayor paz, armonía y desarrollo hasta los encuentros bélicos y de destrucción más grandes mundialmente. La educación ha sido por tanto una herramienta de doble sentido que, así como ha sido pilar para la construcción también ha sido camino para aquellos quienes han sido parte de la destrucción.

Sin embargo, las leyes y normas en el mundo se han circunscrito por apoyar una libertad de educación que apunte al desarrollo de las personas y con ello el desarrollo de la sociedad.

Ya desde el año 1948 con la Declaración Universal de los Derechos Humanos se establecía la educación como derecho humano de toda persona. El artículo 26 de esta declaración a la letra dice:

“1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.”

Antes de esto, la educación habría sufrido una evolución en cuanto a sus características de acceso para la sociedad; desde una educación prohibida hasta hacerla parte de la vida del ser humano como obligación y derecho desde la niñez hasta niveles superiores.

Después de haber establecido la educación como un derecho humano, surgieron una serie de modificaciones y aclaraciones sobre la educación y su necesidad de democratizarla. A continuación, se expresan las declaraciones, pactos o convenciones relacionadas con la educación y cuáles fueron sus objetivos principales.

Tabla 7: Declaraciones, pactos y convenciones relacionados con Educación

Declaración, pacto o convención	Año	Objetivo
Declaración de los Derechos Humanos	1948	Garantizar derecho a la educación como derecho fundamental
La convención con la no discriminación en educación	1960	Reafirmar la Declaración de los derechos humanos indicando la no exclusión
Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales.	1966	Reconoce el Derecho a la Educación desde los Derechos mencionados e insta mecanismos de protección y garantía
Pacto Internacional de derechos civiles y políticos	1966	Relación Educación, Cultura y la Sociedad
Declaración de Nueva Delhi	1993	Compromiso por derecho a la educación
Declaración de Salamanca	1994	Promover la educación para todos y los cambios en las políticas integradoras

Declaración y Plan de acción integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y Democracia	1995	Respeto Derechos Educativos de las minorías
Declaración Hamburgo	1997	Respeto Derechos Educativos de las minorías (Educación de adultos)
Declaración de Beijing, Grupo E-9	2001	Respeto Derechos Educativos minorías (mujeres)

Todos estos encuentros han ido mejorando la presencia de la educación como un derecho fundamental en las naciones que han permitido desembocar la idea en normativas, reglamentos y normativas que regulen el cumplimiento de este derecho fundamental.

2.5.2. Normativa Nacional

Emulando muchos de los criterios internacionales que evocan la importancia de la educación como fundamental, en Bolivia la constitución política del Estado ha hecho hincapié en la educación y ha establecido lineamientos claros que permiten su concreción en leyes y reglamentos que la protegen.

A continuación, se muestran las principales leyes y normas nacionales involucradas con la educación y específicamente con la educación superior.

Tabla 8: Leyes y normas de educación superior

N°	LEY, NORMA, DECRETO O REGLAMENTO
1	Constitución política del Estado
2	Ley de educación 070-2010
3	Decreto Supremo 3178-2017

- 4 Decreto Supremo 1433-2012
- 5 Reglamento general de universidades privadas
- 6 Estatuto orgánico, reglamento y disposiciones de la universidad Boliviana³
- 7 Decreto supremo 4260

En este entendido de ideas se partirá de la constitución política del estado que en su artículo 77 dentro del capítulo VI establece que la educación es responsabilidad sobre todo del estado en cuanto a su sostenimiento y gestión. Además de establecer una educación regular, especial, alternativa y profesional en entidades fiscales, particulares y de convenio. El estado sería regulador de todas estas modalidades y en todas estas instancias del ejercicio.

En el artículo 78 y 79 del mismo capítulo se establecen ciertos criterios en cuanto a valores morales, éticos y humanos que deben caracterizar a la educación en Bolivia. Algunos de estos valores para la educación, es que esta debe ser: universal, democrática, participativa, comunitaria, abierta, humanista, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, científica, solidaria, vocacional con valores éticos y morales garantizando la no violencia y la vigencia plena de todos los derechos humanos. Caracterizando a la educación en Bolivia como un tipo de educación más humana, revolucionaria y apegada a la sociedad alejándose así de la individualidad y el consumismo de acuerdo también a las políticas sociales del estado vigente que la promulgó.

Respecto al objetivo de la educación, en el artículo 80 se establece que: “la educación tendrá como objetivo la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica en la vida y para la vida. La educación estará orientada a la formación individual

³ Dado que la Universidad Boliviana de Informática no pertenece al estatuto orgánico de la Universidad Boliviana no se hará desglose de ninguna normativa vigente en dicho documento.

y colectiva; al desarrollo de competencias, aptitudes y habilidades físicas e intelectuales que vincule la teoría con la práctica productiva; a la conservación y protección del medio ambiente, la biodiversidad y el territorio para el vivir bien...” asimismo se establece que la educación para el fortalecimiento de la identidad y unidad de todos los bolivianos para el desarrollo de la comunidad.

Dentro de la constitución política del estado también se establece que el Estado tiene la obligación de garantizarla a través de protección económica y social a los más necesitados a través de programas, becas, dotaciones y otros.

Por otro lado, dentro de la Sección II del mismo capítulo titulado Educación Superior, se establece a las universidades parte de la educación superior caracterizándola como una educación que debe ser intracultural, intercultural y plurilingüe encargada de desarrollar procesos de formación profesional, de generación y divulgación de conocimientos orientados al desarrollo integral de la sociedad a través de la formación integral de recursos humanos con alta calificación y competencia profesional, el desarrollo de la investigación científica y la promoción de extensión e interacción social para fortalecer la diversidad, y construir una sociedad con mayor equidad y justicia social. En resumen, la universidad tiene la función basada en 3 pilares: la formación académica, la interacción social y la investigación científica.

En el artículo 94 se establece que las universidades privadas estarán regidas por políticas, planes, programas y autoridades del sistema educativo. Dentro del artículo 95 se establece la capacitación y la implementación de programas de formación continua y productiva dentro del ámbito universitario.

Todas estas normativas respecto a la educación y a la educación superior establecidas en la Constitución política del Estado muestran como el Estado Boliviano se compromete en promover la educación como un derecho fundamental parte de la vida de las personas y muestra el establecimiento de políticas nacionales respecto a la educación apegadas a los valores humanos, la liberación individual y colectiva y el desarrollo de los pueblos.

Sin embargo, es necesario mencionar que, aunque las políticas y lineamientos sobre educación y su fin productivo para la sociedad están establecidas a nivel internacional y nacional, éstas deben desembocar en leyes, decretos y normativas específicas que permitan concretar lo que se establece de manera general y de acuerdo a la situación y coyuntura del lugar. En este entendido, la Ley de educación promulgada el 2010 denominada Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez 0/70 ha sido un intento por concretar estas políticas además de otras normas y reglamentos que lo han regulado.

2.5.3. Ley de educación 0/70: Avelino Siñani y Elizardo Perez

Dentro de la Ley educativa 0/70: Avelino Siñani y Elizardo Perez, promulgada el año 2010 y reformulada desde esa fecha, establece a la educación superior y de formación profesional como el tercer subsistema de educación en Bolivia dentro del cual se establecen las Universidades como parte de su estructura.

De acuerdo a la Ley, los objetivos de la formación profesional en Bolivia es formar profesionales con compromiso social y consciencia crítica al servicio del pueblo que puedan resolver problemas del entorno articulando la teoría, la práctica y la producción. Asimismo, la investigación científica, el acceso al conocimiento con sentido crítico y reflexivo y garantizar la formación de los pueblos de acuerdo a las demandas y necesidades sociales del entorno.

Los objetivos de la educación superior universitaria establecidas en la misma ley dentro de la sección IV, artículo 53, plantea la formación de profesionales científicos, productivos y críticos que garanticen un desarrollo humano integral, capaces de articular la ciencia y la tecnología universal con los saberes y conocimientos locales de acuerdo a necesidades presentes y futuras del contexto.

Por otro lado, se establece la formación universitaria como espacio de participación, convivencia, democracia, investigación, especialización, interacción social, políticas de extensión, liberación social entre otros que permitan el desarrollo productivo de la sociedad y la construcción de una Bolivia más equitativa y justa, todo esto establecido en el mismo artículo 53.

Dado que la presente investigación se realiza dentro de una universidad privada cabe aquí mencionar la legislación atendida a este tipo de universidad. Dentro de la ley el artículo 57 reconoce a las universidades privadas como “...instituciones académico científicas de formación profesional y de investigación; generan conocimientos a partir del desarrollo de la ciencia, tecnología e innovación, responden a las necesidades y demandas sociales y productivas de las regiones y del país, se rigen por las políticas, planes, programas y autoridades del Sistema Educativo Plurinacional.”

Los objetivos centrales de las universidades privadas de acuerdo a la Ley son: Desarrollar programas de formación profesional de acuerdo a las necesidades de la región donde se desarrollan y a las políticas estatales establecidas desde el Ministerio de Educación y contribuir a la ciencia, la tecnología, la investigación y la innovación.

Cabe mencionar aquí, que la ley dentro de su artículo 59 establece las características del funcionamiento de las universidades privadas y establece que el estado no se hace responsable de la subvención de las mismas, pero sí de su regulación, control y seguimiento.

2.5.4. Reglamentos

En este punto se resaltan dos reglamentos importantes:

2.5.4.1. Reglamento general de Universidades Privadas

Varios reglamentos son los que norman y operativizan la nueva ley de educación, pero, se mencionan aquí algunos que están estrechamente relacionados con el tema de la presente investigación.

Por ejemplo, bajo el decreto supremo 1433 del 2012 se aprueba el reglamento General de universidades privadas en sus 4 títulos y 101 artículos con el objetivo de regular los aspectos académico institucionales de las universidades privadas en función a las necesidades sociales en los ámbitos académicos, científicos y productivos, asimismo orientar los procesos que permitan fortalecer la calidad académica, administrativa y de gestión de las Universidades Privadas.

Dentro de este reglamento se establecen ciertos requerimientos, especificaciones y reglamentos que las universidades deben tener para el funcionamiento de las mismas de acuerdo a normativa vigente.

Relacionado al presente tema de investigación, cabe denotar aquí, que dentro de este reglamento en el artículo 10 referido a los docentes, en el punto número 4 se establece que cada universidad privada debe normar los procesos de capacitación permanente para el desarrollo de la calidad de los recursos docentes que respondan al Proyecto Académico

Institucional. Otro artículo relacionado a este punto, se plantea en el artículo 70 respecto a la capacitación docente específicamente que establece lo siguiente: “Las Universidades Privadas deberán velar por la cualificación docente de forma gratuita, con un mínimo de veinte (20) horas académicas semestrales, relacionadas con la calificación pedagógica en la docencia universitaria o de actualización en su área de formación”⁴

Dentro del capítulo X del mismo reglamento se establecen los lineamientos respecto a la educación a distancia y virtual, sin embargo, cabe resaltar que este reglamento se ha diseñado para situaciones no específicas como la que se atraviesa actualmente a raíz de la Pandemia del Coronavirus que ha obligado a todo el sistema universitario a migrar de la modalidad presencial a la virtual. No obstante, a continuación, se desglosan algunos importantes a tomar en cuenta que atañen a esta modalidad aún bajo esta situación de emergencia sanitaria.

Se llama educación no presencial a la educación semipresencial, a distancia y virtual. Específicamente lo que se ha desarrollado en la mayoría de las universidades y concretamente en la Universidad Boliviana de Informática es la educación virtual que a la letra dentro del artículo 93 del mismo reglamento dice: “La modalidad virtual, se caracteriza por no requerir la presencia en un mismo espacio físico del estudiante y del docente. Organiza y desarrolla las actividades académicas a través de las nuevas tecnologías de información y comunicación, generando espacios virtuales de interacción entre estudiantes y docentes, mediante una plataforma virtual puesta a su alcance bajo sistemas administrados en internet.

⁴ *La universidad boliviana de informática ha presentado jornadas de capacitación para el manejo de la plataforma Moodle y Microsoft Teams durante la gestión II-2020 bajo la modalidad de tutoriales, es decir de acuerdo a una educación a distancia.*

La modalidad virtual, abarca un conjunto de técnicas y procesos de estudio e investigación académica, consideradas como metodologías alternativas para la enseñanza y el aprendizaje.”

Por otro lado, para futuros análisis sobre los contenidos y la carga horaria es necesario contemplar que dice la normativa vigente sobre estos puntos. Por ejemplo, en el artículo 40 del reglamento para universidades se estipula que la carga horaria correspondiente a niveles de licenciatura debe ser de al menos 4800 horas académicas entendiendo la hora académica de 45 minutos y esta carga horaria desarrollarse en un mínimo de 4 años; a la letra dice: “...5. Las demás áreas del conocimiento para el grado de Licenciatura, tendrán una duración no menor a cuatro (4) años y deberán cumplir como mínimo con cuatro mil ochocientas (4.800) horas académicas.”

En el artículo 41 se regula la carga horaria de la siguiente manera:

- “1. La hora académica es la expresión en tiempo de la cantidad de trabajo académico realizado por el estudiante, necesario para alcanzar los objetivos de una actividad curricular. Una hora académica en el nivel de pregrado corresponde a cuarenta y cinco (45) minutos;
2. Para las carreras semestralizadas, la carga horaria debe ser distribuida en veinte (20) semanas lectivas de trabajo académico, incluyendo el período de evaluación;
3. Para las carreras anualizadas, la carga horaria debe ser distribuida en cuarenta (40) semanas lectivas, incluyendo el período de evaluación;
4. Las carreras que se programen por bloques o módulos deberán tener una duración mínima de cuatro (4) semanas por materia o módulo, cumpliendo la carga horaria establecida en el presente Reglamento;
5. Las carreras pertenecientes al área de las Ciencias de la Salud se regirán según normativa específica vigente;

6. La carga horaria debe guardar relación y equilibrio en cada nivel, año, semestre, área y asignatura.”

Dados estos antecedentes dentro del reglamento de universidades privadas queda claramente establecido por un lado la opción a desarrollar una modalidad virtual dentro del proceso enseñanza – aprendizaje, pero por el otro una cantidad mínima de carga horaria que se debe cumplir dentro del avance y el contenido curricular.

Aunque en el mismo artículo se menciona que programas académicos con alto contenido práctico no pueden ser viables para su habilitación en la modalidad virtual, y que no están permitidas todas las materias de un plan de estudios y además que previamente se deben hacer solicitudes y evaluaciones del permiso por parte del Ministerio de educación; la situación actual de pandemia ha obligado a las universidades tanto públicas como privadas y es más, a todo el sistema educativo a obviar estas disposiciones trasladando todas los programas académicos, materias y contenidos a la modalidad virtual sin importar si estos contenían un alto contenido práctico. Esta migración abrupta ha sido respaldada a través de la promulgación del decreto supremo 4260.⁵

2.5.4.2 Decreto supero 4260

La emergencia sanitaria, la declaración de cuarentena y la suspensión de clases con el fin de evitar mayor propagación de la pandemia mundial vigente desde la gestión 2019 denominada coronavirus, ha hecho que el decreto supremo 4160, uno de los decretos promulgados durante

⁵ Esta parte del análisis legal sirve para respaldar la decisión en la parte de propuesta de investigación de no reducir ningún contenido, ni carga horaria a las clases dentro del modelo propuesto sino establecer la dosificación de contenidos dentro de la misma carga horaria porque está en la norma el cumplimiento de la cantidad de horas de acuerdo al programa de licenciatura establecido.

la gestión 2020 reglamente y respalde la decisión de migrar de una modalidad presencial a una modalidad completamente virtual para el caso de educación superior.

Dentro de su artículo 2 se menciona que las complementariedades de las modalidades de atención en la educación boliviana serán establecidas bajo cuatro modalidades complementarias entre sí:

- a) Presencial;
- b) A distancia;
- c) Virtual;
- d) y Semipresencial.

Dada la naturaleza del problema dentro de esta investigación cabe hacer el desglose de lo que se entiende dentro del D.S. 4260 sobre educación virtual y educación a distancia.

b) Modalidad a distancia. Es el proceso educativo caracterizado por la no asistencia de los estudiantes a las instituciones educativas y mediado por recursos físicos (libros, documentos, CD, DVD), televisivos, radiales, digitales, telefónicos y otros;

c) Modalidad virtual. Es el proceso educativo que utiliza plataformas conectadas a Internet.

Existen dos sub modalidades:

1. Modalidad fuera de línea, en la cual el docente y los estudiantes no concurren en forma simultánea para desarrollar las actividades educativas;

2. Modalidad en línea, en la cual existe la concurrencia simultánea para la interacción entre docente y estudiantes.⁶

Dentro del artículo 5 se menciona que la institución educativa, en este caso la universidad debería contar con una plataforma educativa que cumpla mínimamente con los siguientes aspectos:

a) Arquitectura y el Entorno Virtual:

1. Un servidor o un hosting (propio, compartido, libre o gratuito) y recursos periféricos necesarios;
2. Software de gestión académica que permita el desarrollo del aula virtual;
3. Tecnologías de Información y Comunicación – TIC y Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento – TAC.

b) Áreas y subáreas:

1. Área de Información:
 - Agenda y cronograma virtual que guíen las actividades y desarrollo del curso;

⁶ Para el semestre I-2020 la universidad boliviana de informática ha desarrollado una educación entremezclada entre la modalidad a distancia con dotación de materia digital a través de programas de mensajería y redes sociales con la dotación de libros, documentos y trabajos digitales para que los estudiantes pudieran desarrollarlos y usar el material de manera independiente.

Ya en el semestre II-2020, la educación dentro de esta casa superior de estudios ha confluído en un 100% bajo reglamento interno de la universidad en poder hacerlo bajo la modalidad virtual en sus sub modalidades. Por un lado, la modalidad fuera de línea se ha desarrollado con la dotación de tareas, material educativo y actividades educativas fuera de línea a ser desarrolladas durante las sesiones en línea. Por otro lado, las sesiones en línea han mantenido la concurrencia simultanea entre docentes y estudiantes establecidas en los mismos horarios que se habían organizado bajo la modalidad presencial.

- La plataforma virtual debe contar con tutoriales, tanto escritos como multimedia, para el manejo de los diferentes recursos.

2. Área de Planificación Educativa:

- Logros de aprendizaje o competencias;
- Unidades de aprendizaje y contenidos temáticos;
- Estrategias y actividades de aprendizaje;
- Banco de recursos: documentación relevante, material de apoyo, bibliografía complementaria, web gráfica, taller multimedia, cartelera fílmica, actividades prácticas, ejercicios, enlaces a espacios de aprendizaje u otros;
- Estrategias de evaluación.

3. Área de Comunicación:

- Foro de discusión y debates;
- Mensajería instantánea (chat);
- Videoconferencias;
- Información del rendimiento académico.⁷

⁷ La Universidad Boliviana de Informática ha contado con el uso del programa Microsoft Teams como plataforma de educación virtual oficial y con el apoyo de la plataforma educativa Moodle para el apoyo a las evaluaciones periódicas y finales de materias. Si se profundiza en el conocimiento de las plataformas y sus características se han obviado las opciones de: tutoriales, tanto escritos como multimedia, para el manejo de los diferentes recursos y Foro de discusión y debates.

Dentro del artículo 7 se establecen lineamientos para la elección y decisión sobre la modalidad de elección y como realizar la complementariedad. Dentro de ello se establecen los siguientes 4 puntos:

- I.** La complementariedad de las modalidades de atención debe promover el acceso a la educación de calidad, en igualdad de oportunidades y en función a los medios tecnológicos disponibles.
- II.** La decisión sobre la complementariedad de modalidades se basa en los diseños curriculares y debe justificarse en riesgos o eventos climáticos, sociales, sanitarios u otros, que pongan en situación de inseguridad a los estudiantes.
- III.** La prevalencia de cada modalidad en la complementariedad se definirá conforme a las características del área de conocimiento, condiciones de conectividad y nivel de riesgo.
- IV.** La elección de la complementariedad de modalidades de atención se realizará a nivel de cada institución educativa en el marco de las decisiones acordadas con las autoridades educativas y autoridades locales.

El punto numero I. sobresale de entre los demás cuando se analiza que es un lineamiento que contempla lo más importante que persigue la educación virtual universitaria: la calidad, igualdad de oportunidades y consideración de medios tecnológicos disponibles.⁸

⁸ *En la Universidad Boliviana de Informática no todos los estudiantes, ni siquiera los docentes, cuentan con computadoras personales para el avance de las clases virtuales, tampoco la conexión a internet es igual para todos y el costo para muchos quienes usan datos móviles es alto en comparación a quienes usan internet Wifi. Cabe mencionar aquí, que el uso de la plataforma Microsoft Teams, establecida como plataforma oficial dentro del desarrollo de las clases virtuales, tiene funciones limitadas cuando este se usa a través de un dispositivo móvil sea este celular o tableta. Por otro lado, la visualización de los estudiantes y el docente a través de las cámaras durante una conferencia virtual involucra el uso de una conexión a internet más estable.*

2.6. Marco institucional

2.6.1. Universidad Boliviana de Informática

La Universidad Boliviana de Informática es una universidad privada que cuenta con cinco carreras como ofertas académicas: Psicología, Derecho, Administración de empresas, Ingeniería en sistemas y Contaduría pública.

La universidad se encuentra en la zona central de la ciudad de La Paz, en la calle murillo N° 952 entre calles Sagarnaga y Cochabamba.

2.6.2. Antecedentes institucionales

Los aspectos que orientarán a la nueva institución en el contexto de la educación superior son:

Promover la calidad de la educación superior, particularmente en términos de su pertinencia (es decir, aquellos programas que respondan lo más adecuadamente posible a las necesidades del grupo objetivo) y su relevancia en cuanto a objetivos globales de desarrollo del país. La creciente demanda de servicios educativos de nivel superior, plantea a la Universidad Boliviana de Informática Subsede Ciudad de La Paz una doble responsabilidad frente a la sociedad:

- Ampliar los espacios de acceso a los beneficios de la educación superior, con equidad y justicia.
- Brindar servicios educativos que permitan a los profesionales de la universidad competir en el mercado de trabajo; desarrollar las destrezas y habilidades, así como lograr el dominio de los lenguajes técnicos y científicos, que les facilite el acceso a mejores empleos

2.6.3. Objetivos institucionales

Los objetivos de la Universidad Boliviana de Informática Subsede Ciudad de La Paz son los siguientes:

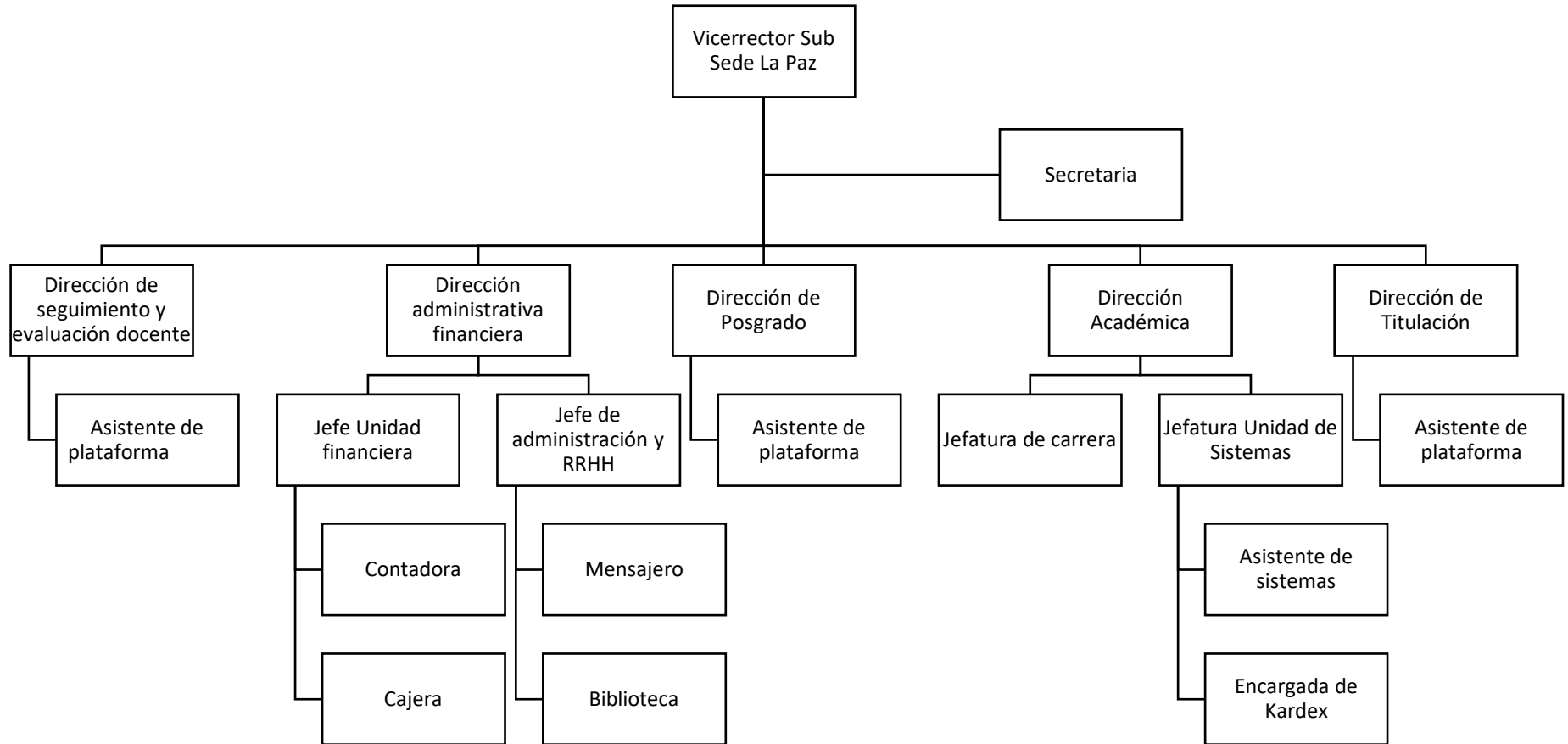
- 1) Participar en el fortalecimiento de la capacidad nacional como componente esencial del desarrollo y la creación de riqueza, a fin de asegurar mejores condiciones de vida para la población boliviana.
- 2) Coadyuvar en la transformación del país en consideración de los paradigmas productivos de la tecnología, productividad y competitividad con el propósito de adaptarse a los cambios emergentes presentes y futuros.
- 3) Propiciar, sustentar e implementar en forma sostenida la modalidad de educación a distancia -educación virtual; software, material didáctico, redes, agentes inteligentes, campos virtuales y otros entornos virtuales-en educación formal y alternativa, en todos los ciclos y niveles de la educación, optimizando al máximo las nuevas tecnologías de la información y de las telecomunicaciones, claves para el desarrollo nacional.
- 4) Cooperar en los procesos de transferencia tecnológica, es decir, selección, transmisión, adaptación, modificación y difusión de las nuevas tecnologías que posibiliten nuevas formas de desempeño de actividades generadoras de cambios hacia organizaciones del conocimiento, redes de trabajo y de grupos de expertos.
- 5) Implementar acciones concretas para una efectiva participación de toda la comunidad universitaria en la programación, ejecución y evaluación de la calidad, consiguientemente crear y consolidar una verdadera cultura de evaluación orientada

al cambio que asegure un permanente proceso de mejora institucional y de programas de formación profesional.

- 6) Participar en el fortalecimiento de la capacidad nacional como componente esencial del desarrollo y la creación de riqueza, y su correspondiente redistribución equitativa del ingreso, a fin de asegurar mejores condiciones de vida para los sectores más vulnerables y de pobreza extrema de la población boliviana.

2.6.4. Organigrama

Gráfico 1: Organigrama y estructura de la Universidad Boliviana de Informática



Fuente: Proyecto institucional UBI-Sede La Paz, 2019

La organización jerárquica que tiene la Universidad Boliviana de Informática sigue una organización jerárquica ascendente donde el Vicerrector de la Subsele La Paz es la máxima autoridad. Por debajo de su autoridad se posicionan 5 direcciones: de seguimiento y evaluación docente, administrativa financiera, de posgrado, académica y de titulación. Estas 5 direcciones permiten el desarrollo de la gestión académica en pre y pos grado, desde las inscripciones hasta los procesos de titulación.

2.7.5. Gestión académica

Dentro de la Universidad Boliviana de Informática la gestión académica en pre grado, que es el nivel donde se desarrolla la presente investigación, contempla el desarrollo del pensum de manera semestral en las 5 carreras que lleva adelante. Dentro del desarrollo del semestre que dura 5 meses calendario aproximadamente, existen 3 momentos de evaluación denominados:

a) Evaluación de la primera etapa:

Que comprende desde el inicio de clases hasta pasadas 8 semanas de clases aproximadamente, donde se establece una semana de aplicación de exámenes orales o escritos, semana en la cual no debe existir ningún tipo de avance de la materia. Además de las pruebas de evaluación en esta semana también se presenta un trabajo práctico sencillo o el avance del trabajo semestral de acuerdo a la planificación que se tiene con la materia. La evaluación en esta etapa es sobre 30 puntos, 15 puntos del examen de primera etapa, 10 puntos para el trabajo y 5 puntos de asistencia.

b) Evaluación de la segunda etapa

Después de la evaluación de la primera etapa comienza el proceso de evaluación de la segunda etapa que también contempla la presentación de un trabajo práctico y la evaluación del contenido desarrollado hasta ese momento. La puntuación una vez más se resume en 15

puntos del examen de la segunda etapa, 10 puntos para el trabajo y 5 puntos de asistencia, sumando una vez más 30 puntos de evaluación.

c) Evaluación de la tercera etapa

La tercera etapa de evaluación ocurre una semana después de culminada la segunda etapa. Por lo general entre la finalización de la segunda etapa y la tercera etapa ocurre la defensa de trabajos de investigación finales de semestre. En esta etapa participan activamente los estudiantes libres, quienes presentan solamente el trabajo final y han rendido los exámenes de la primera y segunda etapa bajo una calificación de 30 puntos cada uno.

En esta etapa, que ocurre una semana después de culminada la segunda etapa también se destina tiempo a la rendición de exámenes que podría ser escrita u oral como en las otras etapas, y la calificación ocurre de la siguiente manera: examen final sobre 25 puntos y trabajo final sobre 15 puntos. En esta etapa no se califica la asistencia que haya podido haber por parte de los estudiantes en las últimas dos semanas.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

Dentro de la metodología de la investigación que sigue este estudio se describe al paradigma, enfoque, tipo, diseño, métodos e instrumentos de investigación para entender mejor su planteamiento.

3.1. Paradigma

Según Lincoln y Cuba (2001) el **paradigma interpretativo** de la investigación se caracteriza por cinco principales axiomas: la naturaleza de la realidad, la relación entre el investigador y lo conocido, la posibilidad de la generalización, la posibilidad de nexos causales, el papel de los valores en la investigación. Esta investigación asumirá el paradigma interpretativo principalmente por considerarse cercano al objeto de investigación estando en estrecha relación con el fenómeno de didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje haciendo una propia interpretación de los resultados obtenidos. Asimismo, mantener los valores dentro de la investigación. También hará posible la generalización a partir de los resultados obtenidos. Se estudiará cómo es la didáctica universitaria desde la percepción de los estudiantes y recabará datos a partir de su experiencia manteniendo los valores de la investigación.

3.2. Enfoque de la investigación

El enfoque que tiene la investigación es de tipo mixto con predominancia cuantitativa, es decir un **enfoque cuantitativo con diseño secuencial**. Según Tamayo (2009) la investigación cuanti cualitativa corresponde a aquella donde la predominancia ocurre desde

la aplicación de pruebas estandarizadas, medibles y cuantificables y los métodos y técnicas cualitativas vienen a complementar dicho proceso cuantitativo.

Se aplicaron cuestionarios de evaluación estandarizada y con respuestas cerradas para medir la presencia o ausencia de elementos correspondientes a las diferentes dimensiones de la didáctica universitaria. Posterior al procesamiento de resultados cuantitativos se aplicaron los guiones de entrevista a grupos focales de estudiantes voluntarios para profundizar en la percepción de los estudiantes sobre la variable de investigación. Bernal (2014) y Escobar (2019) mencionan que un estudio secuencial parte de la aplicación de métodos y técnicas de un enfoque de estudio para después del procesamiento de datos aplicar otro tipo de método o técnica de investigación. Así como ocurre dentro de esta investigación.

3.3. Tipo de estudio

El tipo de investigación es un tipo de investigación **descriptivo propositivo** dado que se hace una descripción a profundidad de la variable didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje desde la perspectiva que tienen los estudiantes. En la última parte de la investigación y después del procesamiento y análisis de los resultados se arriba a la construcción de una propuesta de modelo didáctico a partir de la perspectiva de los estudiantes componiendo así una respuesta ante la problemática planteada. Escobar (2019) menciona que los estudios propositivos son una nueva tendencia de la investigación y corresponden a niveles de instrucción para maestría y doctorado donde lo valioso que resulta de las investigaciones son las propuestas del autor. “El estudio descriptivo propositivo es aquel que a partir del conocimiento de una o varias variables plantea una respuesta a manera de propuesta” (Escobar, 2011)

3.4. Diseño de la investigación

La investigación sigue un diseño secuencial Cuantitativo **no experimental transversal** dado que se observa a la variable de investigación tal y como sucede en la realidad sin hacer intromisión de ninguna fase experimental ni manipulación de ninguna variable. Es un diseño transversal porque los datos se recolectan y procesan en un tiempo determinado. Como indica Kerlinger (1979, p.116) La investigación no experimental o *expost-facto* es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o las condiciones. En este caso, la didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje es la variable que no se puede manipular, sino al contrario se la observa y evalúa después de que ocurre a partir de la recuperación de la información por parte de los estudiantes, así como ocurre en esta investigación.

3.5. Método de investigación

Para la parte cuantitativa se sigue el método inductivo-deductivo y el método analítico-sintético y para la parte cualitativa sigue un método fenomenológico hermenéutico.

El método **inductivo-deductivo** estudia casos individuales para llegar a una generalización, conclusión o norma general y después se deducen las normas individuales (Behar, 2008). En esta investigación en primera instancia se realiza la recolección de información de una experiencia específica que es la percepción de los estudiantes sobre sus clases universitarias en entornos virtuales de aprendizaje para arribar a constructos más generales como la construcción de una didáctica universitaria a partir de la información específica recolectada. Es decir, se hará un procedimiento de lo particular a lo general.

El método **analítico-sintético** descompone una unidad en sus elementos más simples, examina cada uno de ellos por separado, volviendo a agrupar las partes para considerarlas en

conjunto. (Eyssautier de la Mora, 2006). En este caso se realiza un análisis profundo de la variable de estudio que es la didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje dividido en sus componentes para luego de este análisis e interpretación realizar una propuesta de intervención formativa aplicada a docentes para que puedan capacitarse y mejorar la didáctica que aplican de acuerdo a la información obtenida desde dicho análisis.

Por otro lado, en la parte cualitativa se adopta un método **fenomenológico hermenéutico**. La fenomenología y la hermenéutica en *Ser y Tiempo*, se basan en la filosofía ontológica de Heidegger y, como tal, está interesada en entender los fenómenos en sus propios términos. Para lograr esto, se deben descubrir y entender los significados, hábitos y prácticas del ser humano. La fenomenología interpretativa o hermenéutica se fundamenta en los siguientes supuestos filosóficos sobre la persona o ser humano: 1) Los seres humanos tienen mundo, 2) La persona como un ser para quien las cosas tienen significado. y 3) Los seres humanos son seres auto interpretativos, pero en una forma no teórica. (Alberto E., 2012, pág. 22)

Es así que dentro del método de esta investigación se hace uso del análisis y la reflexión de como ocurre la didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje como un fenómeno, pero también partir desde el significado, los hábitos y la percepción que tienen los estudiantes dentro de este tipo de didáctica universitaria en su vivencia diaria.

3.6. Técnicas de investigación

Las técnicas de investigación serán de tipo cuantitativo y cualitativo. Las técnicas cuantitativas recogen información de tipo numérico y que pueden ser elevados a resultados medibles y cuantificables. Por el contrario, las técnicas cualitativas son aquellas que recaban los datos de forma cualitativa con información amplia y profunda sobre la variable de investigación. Dado que el presente estudio será de tipo cuantitativo se eligen las

siguientes técnicas de investigación con los correspondientes instrumentos de investigación que permiten el levantamiento de los datos y la información.

Tabla 9: Organización de las técnicas e instrumento de investigación

	TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN	INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
PARTE CUANTITATIVA	La encuesta	Cuestionario con preguntas cerradas
PARTE CUALITATIVA	Entrevista grupo o Grupo Focal	Guion de entrevista para grupo focal

Por un lado, se ha utilizado la encuesta como técnica cuantitativa de la investigación, plasmada en un cuestionario denominado: Cuestionario para estudiantes sobre la percepción de la didáctica universitaria en Entornos virtuales de aprendizaje. La encuesta consiste en la obtención de datos de interés sociológico mediante la interrogación a los miembros de la sociedad (Sierra, 1985). Según Pardinás (2001), la encuesta es un sistema de preguntas que tiene como finalidad obtener datos para una investigación. También resulta ser un eficaz en la recolección de datos con respuestas de múltiples opciones o comúnmente denominadas cerradas (Tecla 1974).

Por otro lado, para la parte cuantitativa se ha aplicado la técnica del grupo focal o también llamada entrevista grupal a partir del desarrollo del instrumento de guion de entrevista elaborado específicamente para este estudio. La realización de un grupo focal, tiene por finalidad recabar información a través del encuentro de un grupo de personas que compartan características similares entre sí, en relación con el objetivo de interés que los convoca,

cualquier discusión en grupo puede ser categorizada bajo grupo focal, siempre y cuando el investigador promueva y esté atento a las interacciones de los participantes en el grupo. (Kitzinger y Barbour, 2009). También es considerado como un tipo de entrevista grupal, ya que requiere entrevistar a un número de personas a la misma vez, sin embargo, el grupo focal se centra en el análisis de la interacción de los participantes dentro del grupo y sus reacciones al tema propuesto por el investigador. (Morgan, 2007)

3.7. Instrumentos de investigación

Los instrumentos de investigación que guiarán la investigación de estudio son:

3.7.1. Cuestionario para estudiantes sobre percepción de la Didáctica Universitaria en Entornos Virtuales de Aprendizaje

El presente cuestionario cuantitativo de evaluación se presenta de la siguiente manera:

Tabla 10: Ficha técnica instrumento de evaluación sobre la percepción didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje

Nombre	Cuestionario para evaluar la percepción de la Didáctica universitaria en estudiantes.
Autor	Deborah Herrera Velasco
Año	2020
Objetivo	Recolectar información respecto a la percepción que tienen los estudiantes sobre la secuencia y elementos que componen a la didáctica universitaria referidos al desarrollo de sus clases en entornos virtuales de aprendizaje.
Ítems	36 ítems de evaluación
Dimensiones que evalúa	Secuencia didáctica y elementos didácticos
Forma de aplicación	Colectiva

El cuestionario para estudiantes diseñado con el fin de evaluar la percepción de los estudiantes sobre la didáctica universitaria fue construido con base a la elaboración de la operacionalización de variables. Fue adecuado en 35 preguntas distribuidas de la siguiente forma:

- 33 preguntas de elección con base a escala Likert de 3 opciones
- 2 preguntas abiertas
- 1 pregunta de elección múltiple

Las preguntas han sido aplicadas a través de la elaboración de cuestionarios Google Forms en un tiempo determinado para corroborar la aplicación de la mayor cantidad de estudiantes. Fue enviado a través de un grupo oficial de estudiantes por parte de Jefatura de Carrera.

El instrumento fue validado por 5 jueces expertos de quienes se han contemplado sus observaciones principalmente de forma y uso de términos adecuados en el cuestionario. Para una observación más detallada de las validaciones puede remitirse a Anexos en la parte de validación de instrumentos.

3.7.2. Guion de entrevista para evaluar la percepción de los estudiantes de la Universidad Boliviana de Informática sobre la didáctica universitaria virtual

También se ha elaborado un guion de entrevista para el desarrollo de los grupos focales.

Tabla 11: Ficha técnica guía de entrevista para grupos focales

Nombre	Guion de entrevista para evaluar la percepción de los estudiantes sobre la didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje
Autor	Deborah Herrera Velasco
Año	2020
Objetivo	Orientar la entrevista de un grupo hacia la recolección de información relevante sobre la didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje
Ítems	20 preguntas orientadoras
Dimensiones que evalúa	Secuencia didáctica y elementos didácticos
Forma de aplicación	Colectiva para 10 personas

El guion de entrevista para grupos focales ha sido elaborado también con base a la operacionalización de variables y han resultado 20 preguntas orientadoras correspondientes al menos una a cada sub-dimensión y dimensión de la didáctica universitaria. Estas preguntas han sido creadas con la intención de guiar la conversación durante el grupo focal y no de ser aplicadas como un cuestionario estricto y en un orden determinado. Al momento de aplicar las mismas se ha notado las respuestas automáticas por la población estudiantil a otras preguntas sin necesidad de hacerlas nuevamente lo que ha reducido las preguntas al momento de ser aplicadas.

El guion de preguntas para grupo focal también fue validado por jueces expertos quienes hicieron correcciones sobre todo a la redacción de las preguntas convirtiendo a todas las

preguntas en preguntas abiertas y así tener una mayor amplitud de respuesta por parte de los participantes.

3.8. Población y muestra

3.8.1. Población

Para Chavez (2007) la población de un estudio se define como “el universo de la investigación sobre el cual se pretende generalizar los resultados”. En su criterio se percibe que una población está conformada por características o estratos que permiten distinguir los sujetos unos de otros. En este caso la población está compuesta por la totalidad de estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Boliviana de Informática.

Las características de la población son las siguientes:

- La población es finita. De acuerdo con Ramírez (1999), una población finita es aquella cuyos elementos en su totalidad pueden ser identificados por el investigador o por lo menos desde el punto de vista que se tiene sobre su cantidad total. En este estudio se cuenta con los registros correspondientes de la población estudiantil correspondiente a la carrera de Psicología de la Universidad Boliviana de Informática.
- 186 estudiantes inscritos en 9 semestres de estudio, debido a que en el séptimo semestre no existe ningún estudiante por ser semestre de transición entre la malla antigua de 5 años y la malla nueva de 4 años.
- Estudiantes de entre 17 a 66 años.
- Asumen el turno noche de estudio todos durante el semestre II-2020 fusionando tres turnos en las aulas virtuales.

- No solo pasan clases desde la ciudad de La Paz, sino también desde Beni, Oruro y Santa Cruz.
- Existe una estudiante con discapacidad visual que cursa el 6to semestre de la carrera.
- En su mayoría la población estudiantil cuenta con un trabajo.

3.8.2. Muestra

El universo está constituido por 186 estudiantes que están inscritos a la carrera de Psicología de la Universidad Boliviana de informática. De los cuales han quedado 147 estudiantes activos que asisten regularmente a clases y se han presentado a la primera etapa de evaluación durante el semestre II-2020.

Para esta investigación existieron dos muestras, una para la aplicación del instrumento cuantitativo por Google Forms y otra para el desarrollo de grupos focales con la aplicación del guion de entrevista del grupo focal.

Cabe resaltar que para la fecha de aplicación del instrumento (noviembre 2020), casi finalizando el semestre más de 30 estudiantes dentro de la carrera habrían abandonado el semestre por diversas razones, entre ellas según la Jefa de Carrera por razones económicas y laborales principalmente.

La muestra para la aplicación de instrumentos cuantitativos estuvo conformada por 147 estudiantes que estudian de forma regular a la fecha de aplicación de los cuestionarios en la carrera de Psicología de la Universidad Boliviana de informática.

Tabla 12: Criterios de inclusión y exclusión para selección de la muestra

CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Ser estudiante inscrito en al menos una materia dentro de la carrera de Psicología en la gestión II-2020. - Ser estudiante regular con asistencia de al menos 70% del total de las clases avanzadas en la gestión II-2020. - Haber abandonado hasta 2 materias en el semestre, pero seguir de estudiante regular en al menos una materia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Haber abandonado el semestre - Ser estudiante egresado de la carrera de Psicología. •

Por otro lado, la muestra para el desarrollo de grupos focales estuvo conformada por 22 sujetos voluntarios quienes acudieron a la convocatoria de realización de grupos focales a manera de conversatorio. Por la cantidad de estudiantes se dividió a la muestra en dos grupos haciendo esta división de acuerdo a la posibilidad de asistencia de los participantes en diferentes horarios.

3.8.3. Tipo de muestreo

De la misma forma en el tipo de muestreo existieron dos formas de aglutinar a la muestra. En primera instancia, para la aplicación del cuestionario cuantitativo se consideró la muestra censal pues se seleccionó al 100% de la población de acuerdo a los criterios de inclusión y exclusión, y siendo considerada esta como un numero manejable de sujetos. Ramírez (1997)

establece como la muestra censal aquella donde todas las unidades de investigación con consideradas como muestra. A partir de este postulado se puede deducir que para este estudio la muestra censal es simultáneamente muestra, universo y población.

En segunda instancia, para el desarrollo de los grupos focales se consideró el tipo de muestreo bajo el modelo de sujetos voluntarios. El muestreo de sujetos voluntarios es un tipo de muestreo no probabilístico...como su nombre lo indica son participantes que se ofrecen de forma voluntaria para el estudio. Este tipo de muestra es muy empleado en tesis de medicina y, también, en el área de las ciencias sociales (Espinoza, 2017, pág. 18)

3.9. Procedimiento de la investigación

En el procedimiento de la investigación se detallan los pasos y las actividades realizadas desde el inicio de la investigación hasta la presentación final del documento de la investigación. Las fases del proceso de la investigación ya sea de tipo cuantitativo o cualitativo se plantean en tres fases:

- 1) Previo a la recogida de datos
 - a. Revisión de la literatura
 - b. Planteamiento del problema
 - c. Planteamiento de la hipótesis
 - d. Planteamiento de los objetivos
 - e. Establecimiento del tipo y diseño de la investigación
 - f. Selección de la población y solicitud de acceso a la muestra
 - g. Calculo de la confiabilidad y validez de los instrumentos

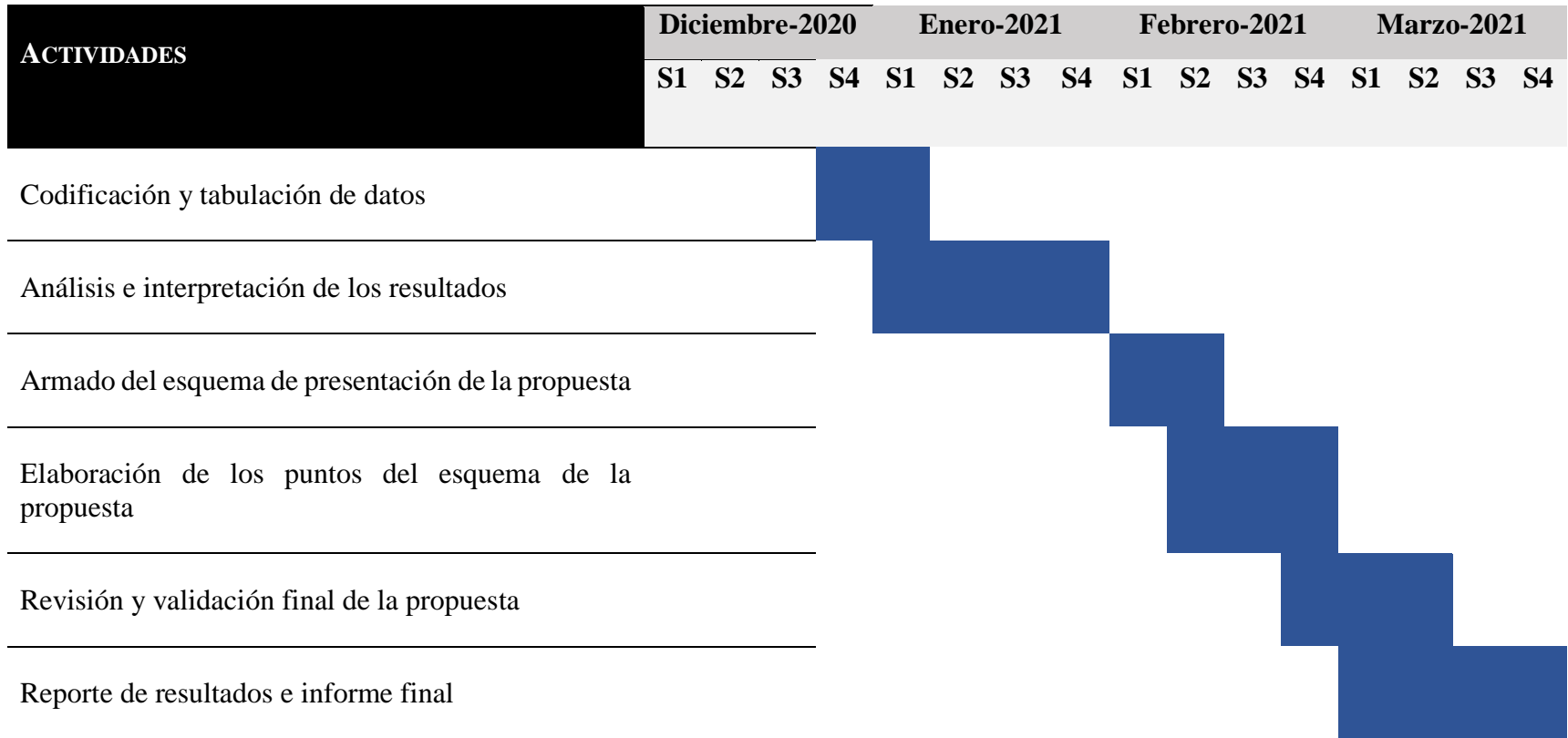
- 2) Durante la recogida de datos
 - a. Contacto con la población
 - b. Aplicación de técnicas e instrumentos
- 3) Posterior a la recogida de datos
 - a. Codificación y tabulación de datos
 - b. Presentación de resultados
 - c. Análisis e interpretación de resultados
- 4) Elaboración de la propuesta
 - a. Armado del esquema de presentación
 - b. Elaboración de los puntos del esquema
 - c. Revisión y validación final
 - d. Reporte de resultados e informe final

3.10. Cronograma

El cronograma que se ha seguido para todas las fases del procedimiento se presenta a continuación:

Tabla 13: Cronograma de actividades

ACTIVIDADES	Octubre-2020				Noviembre-2020				Diciembre-2020				Enero-2021			
	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4
Elaboración del planteamiento del problema, hipótesis, objetivos	■															
Establecimiento del tipo y diseño de la investigación					■											
Selección de la población y solicitud de acceso a la población					■											
Calculo de la confiabilidad y validez de los instrumentos					■											
Contacto con la población y aplicación de técnicas e instrumentos									■				■			



CAPITULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se presentan los resultados de investigación tanto de la parte cuantitativa como de la parte cualitativa que midió la percepción que tienen los estudiantes sobre la didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje a través de las distintas técnicas e instrumentos de investigación.

En un primer momento se muestran los resultados cuantitativos por una parte sobre las preguntas de identificación y características individuales de los estudiantes relacionados con la didáctica y el proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollada en entornos virtuales de aprendizaje; y por el otro lado se muestran los resultados desde la aplicación del cuestionario cuantitativo que recoge información sobre la percepción de la didáctica a partir del procesamiento de los resultados en el programa estadístico SPSS.

Y en un segundo momento, se presentan los resultados cualitativos sobre la aplicación de la entrevista grupal (grupo focal) a los estudiantes voluntarios de acuerdo a un análisis a partir del tratamiento de la información en el programa Atlas.ti.

4.1. Resultados cuantitativos

Los resultados cuantitativos derivan de la aplicación del cuestionario diseñado para evaluar la percepción de la didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje aplicado a todos los estudiantes de la muestra.

4.1.1. Resultados sobre las características personales de la población

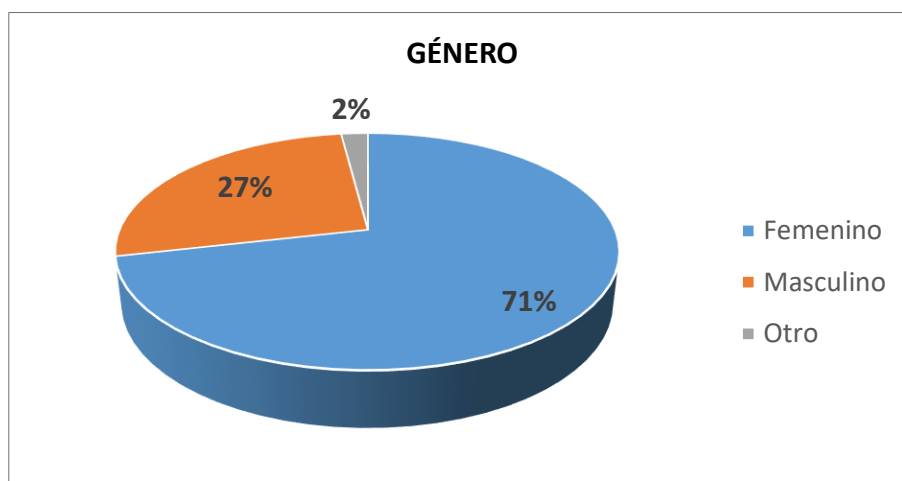
Hubo varias características personales recolectadas durante la investigación, esta información permitió conocer de mejor manera a la población en cuanto a detalles relacionados con la didáctica universitaria y el proceso enseñanza aprendizaje. Las características personales que se tomaron en cuenta son: género, edad, actividades laborales, semestre de estudio actual, características de la conexión para el correspondiente avance de las clases virtuales.

4.1.1.1. Género

Tabla 14: Tabla de Frecuencia Género

GÉNERO	FRECUENCIA	PORCENTAJES
Femenino	105	71%
Masculino	39	27%
Otro	3	2%
TOTAL	147	100%

Gráfico 2: Género



Dentro del género se puede observar claramente una notoria mayoría del género femenino sobre el masculino y la categoría “otro” alcanzando un total de 71%. Este identificador resulta importante al momento de analizar los estilos de aprendizaje y las diferencias de género al momento de adquirir el nuevo conocimiento. Por ejemplo, en muchos estudios desarrollados en ambientes universitarios (Castaño, 2012; Sepúlveda, 2011; Del Buey y Camarero, 2001; Cano, 2000) midiendo los estilos de aprendizaje a partir del cuestionario de CHAEA (Honey y Alonso, 1991) resulta que los varones demuestran una menor actividad en todas las áreas excepto en la dimensión teórica donde los puntajes sobresalen, por otro lado, en cuanto a habilidades lingüísticas, de memoria, de interacción social y artísticas sobresalen en las mujeres.

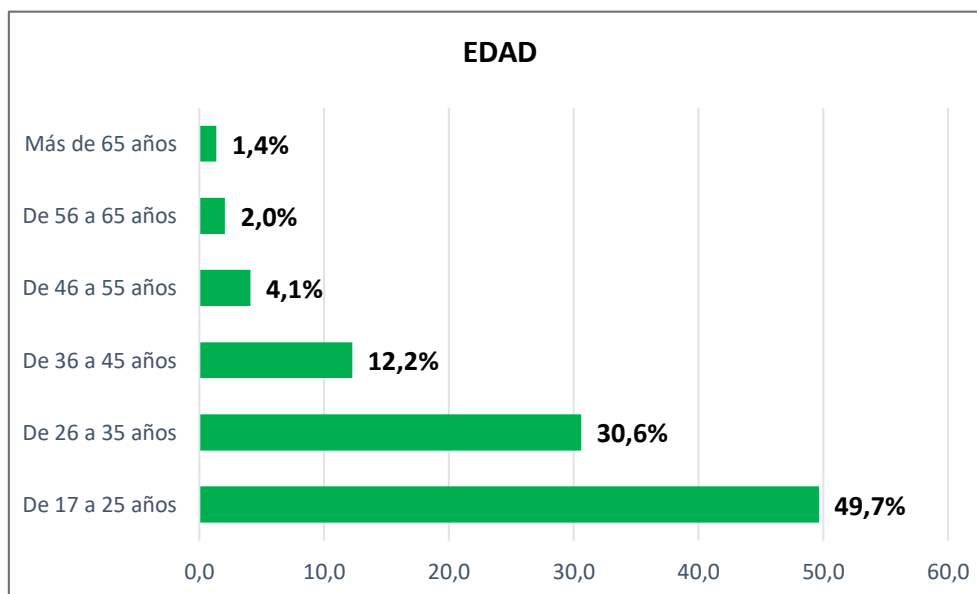
Siendo que los resultados de la población muestran una predominancia femenina, se debe tomar en cuenta esta diferencia importante al momento de analizar la metodología, estrategias y técnicas de aprendizaje que se han estado usando hasta el momento y como estas han tenido repercusiones en el proceso enseñanza aprendizaje en entornos virtuales de aprendizaje.

4.1.1.2. Edad

Tabla 15: Tabla de frecuencia de Edad

EDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJES
De 17 a 25 años	73	49,7%
De 26 a 35 años	45	30,6%
De 36 a 45 años	18	12,2%
De 46 a 55 años	6	4,1%
De 56 a 65 años	3	2,0%
Más de 65 años	2	1,4%
TOTAL	147	100%

Gráfico 3: Edad



Con respecto a la edad se presenta el más alto porcentaje para estudiantes situados entre los 17 a 25 años de edad representando al 49,7% de la población, y el segundo mayor porcentaje

representado por 30,6% de la población se sitúa en la edad de 26 a 35 años de edad. Estos dos datos muestran que la mayoría de la población (80,3%) se encuentra en una edad joven. Los estudios de Freiberg, Ledesma, Fernández en 2017 y 2015, muestran que la edad joven con respecto a la edad adulta o adulta mayor muestran una mayor preferencia por los estilos asimilador, pragmático y motivador concluyendo que la mejor manera de aprender para esta etapa etaria consiste en llevar a la práctica todo lo aprendido, en la reflexión de las situaciones, ideas y problemas y en la motivación por la novedad en cuanto a los contenidos. De la misma manera que en cuanto al género, es necesario revisar cómo se han estado desarrollando a cabo los recursos y técnicas de aprendizaje y como estos pueden mejorar tomando en cuenta la edad de los estudiantes.

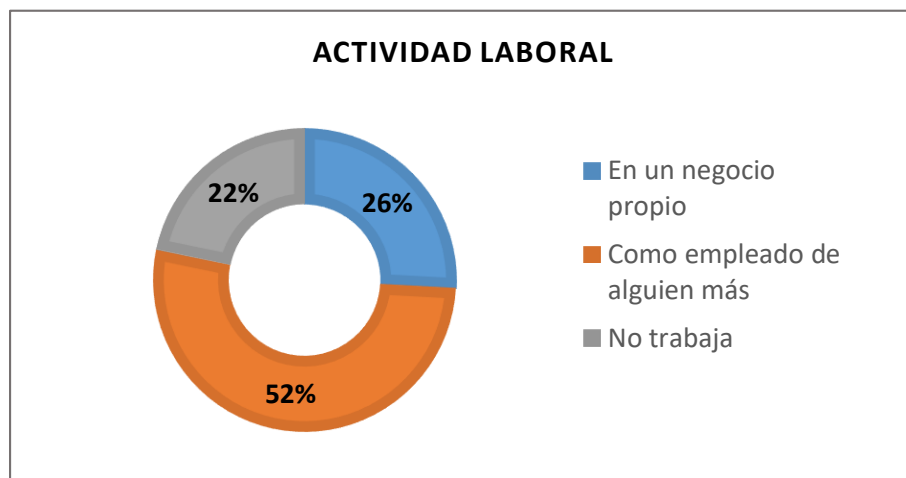
Aunque en un porcentaje menor (12,2%), edades comprendidas entre los 36 a 45 años son importantes de tomar en cuenta también para el análisis de cómo estas personas aprenden y que factores están implicados en su aprendizaje. Se ha demostrado (Rodríguez y Weise, 2006) que las personas adultas en educación universitaria presentan las mayores dificultades, sobre todo si son personas que se incorporan al proceso de enseñanza-aprendizaje después de mucho tiempo sin haber participado en un proceso similar. Por otro lado, se notan marcadas diferencias en esta etapa con respecto al uso de recursos digitales como el celular, Tablet, computadora y sus diferentes accesos y aplicaciones en educación.

4.1.1.3. Actividad Laboral

Tabla 16: Tabla de frecuencia Actividad Laboral

ACTIVIDAD LABORAL	FRECUENCIA	PORCENTAJES
En un negocio propio	38	26%
Como empleado	77	52%
No trabaja	32	22%
TOTAL	147	100%

Gráfico 4: Actividad Laboral



Con respecto a la actividad laboral se puede observar cómo un 78% presenta alguna actividad laboral y solo el 22% no tiene actualmente un trabajo. Del 78% que cuenta con un trabajo, una mayoría, con el 52% trabaja como dependiente de alguien más, esto significa que su actividad está supeditada a las instrucciones, requerimientos y disposiciones de su jefe o inmediato superior en el lugar de trabajo. En cambio, el 26% que sería una minoría dentro del 78% de la población tiene un negocio propio y su fuente laboral radica principalmente en un emprendimiento por lo que, si bien los horarios pueden ser flexibles, el rol de emprendedor

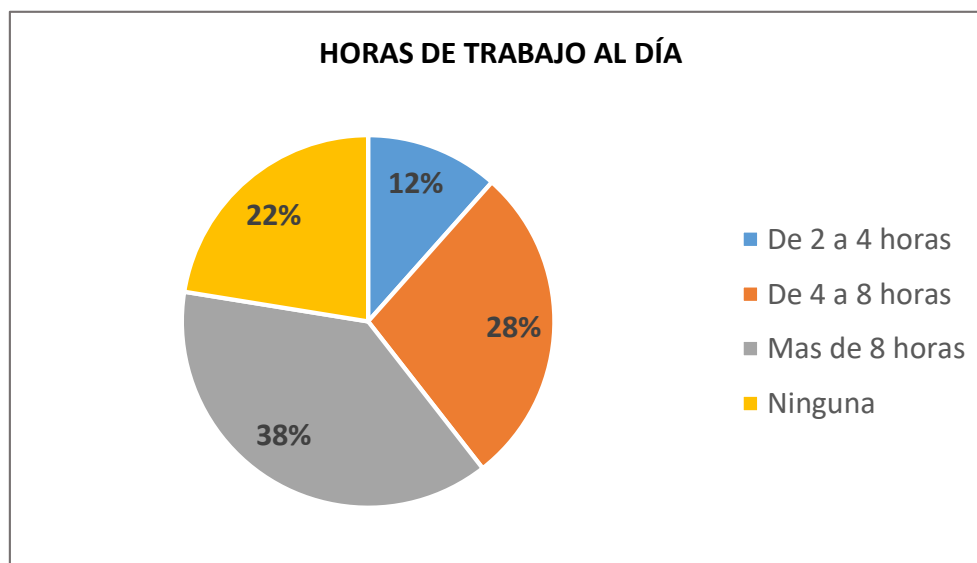
en el contexto actual significa trabajar incluso más de 8 horas al día, y realizar actividades como pasar clases virtuales, al mismo tiempo que se trabaja.

4.1.1.4. Horas de trabajo

Tabla 17: Tabla de Frecuencia de horas de trabajo al día

HORAS DE TRABAJO AL DÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJES
De 2 a 4 horas	17	12%
De 4 a 8 horas	41	28%
Más de 8 horas	56	38%
Ninguna	33	22%
TOTAL	147	100%

Gráfico 5: Horas de trabajo al día



La presente gráfica muestra como la población ha respondido respecto a las horas de trabajo que ejerce. Con el 22% inicial que señala Ninguna cantidad de horas de trabajo, se confirma el porcentaje exacto de quienes no trabajan. De las personas que cuentan con un trabajo solo

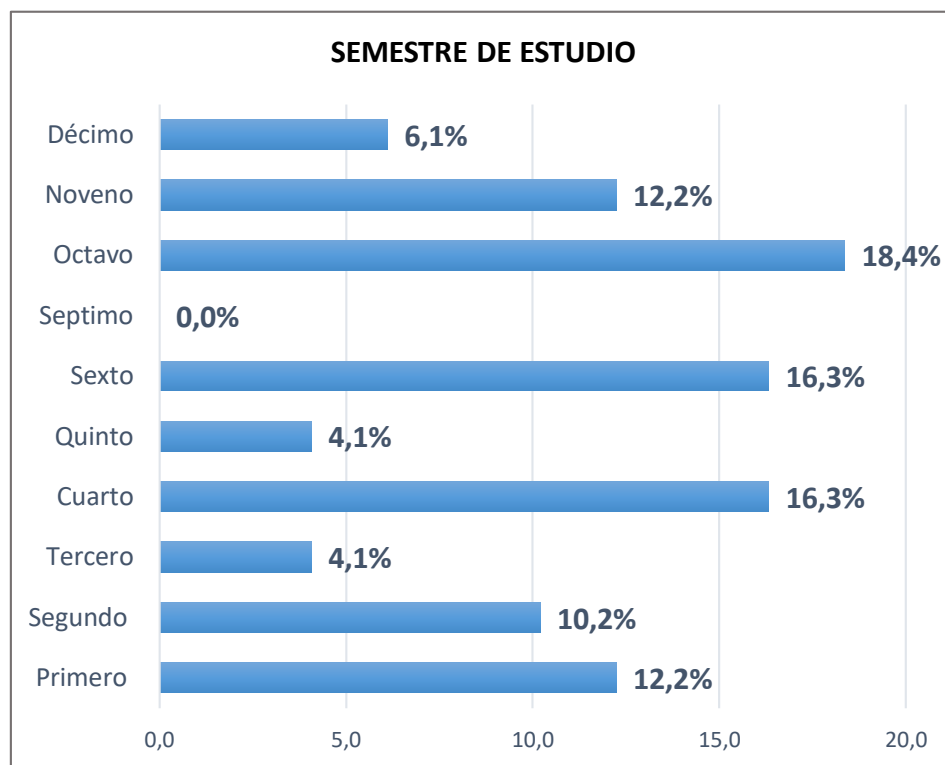
12% trabajan de entre 2 a 4 horas, es decir hasta medio tiempo y el resto trabaja tiempo completo y en un alto porcentaje se excede el horario habitual del tiempo completo que serían más de 8 horas al día. Estos resultados dan a entender que es alto el porcentaje (38%) que además de estudiar y tener obligaciones en casa, tienen que trabajar un excesivo tiempo de trabajo, lo que seguramente les dejará cansados (as) al final del día no solo física sino mentalmente también.

La influencia del trabajo sobre la vida diaria, y en este caso sobre los estudios siempre ha repercutido de gran manera debido al compromiso que implica trabajar para algunos y la necesidad que tienen que hacerlo, de manera incluso que tengan que cumplir obligaciones dentro del horario de clases virtuales.

4.1.1.5. Semestre de Estudio

Tabla 18: Tabla de Frecuencia Semestre de Estudio

SEMESTRE DE ESTUDIO	FRECUENCIA	PORCENTAJES
Primero	18	12,2%
Segundo	15	10,2%
Tercero	6	4,1%
Cuarto	24	16,3%
Quinto	6	4,1%
Sexto	24	16,3%
Séptimo	0	0,0%
Octavo	27	18,4%
Noveno	18	12,2%
Décimo	9	6,1%
TOTAL	147	100%

Gráfico 6: Semestre de Estudio

Respecto al semestre que cursan los estudiantes, se puede observar el mayor porcentaje presente en octavo semestre con un 18,4% de la población, seguido por sexto y cuarto semestre con el 16,3%, el 12,2% de la población es tanto para noveno semestre como para primer semestre, segundo semestre representa el 10,2%, el 6,1% corresponde a décimo y último semestre, y por último el 4,1% como el más bajo porcentaje corresponde a tercer y quinto semestre.

Con base a entrevistas realizadas a las autoridades de esta casa superior de estudios se interpretan estos porcentajes de la siguiente manera: muchos de los estudiantes han postergado su inscripción para el siguiente semestre debido a factores económicos que les impedían o pagar por un lado la mensualidad o suscribirse a un plan de servicio de internet para conectarse a las clases virtuales principalmente. He aquí la razón para porcentajes más bajos de presencia como el 4,1%.

Cabe resaltar que en séptimo semestre el porcentaje presente es de 0% debido a que para el sexto semestre hacia abajo se está manejando una malla nueva (4 años) de avance curricular. A partir de octavo semestre, noveno y décimo la malla antigua (5 años) es la que permanece vigente.

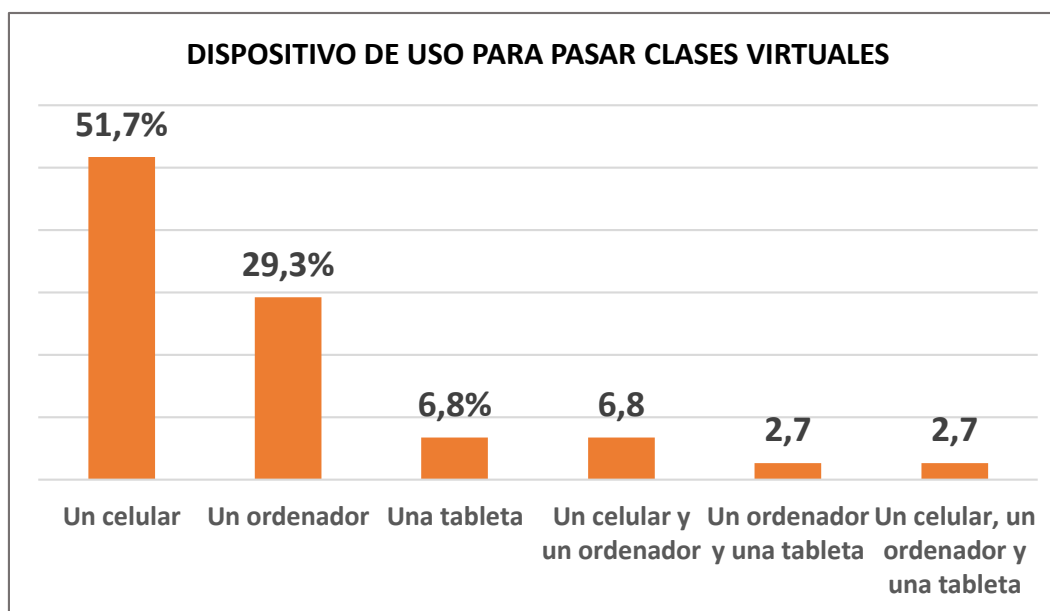
Otro punto que cabe explicar es el bajo porcentaje presente en décimo semestre respecto a anteriores semestres, esto ocurre dado que, durante el semestre pasado, cuando los estudiantes se encontraban en noveno semestre, les correspondía hacer sus prácticas pre profesionales y debido a situación de emergencia sanitaria muchas instituciones entre ellas colegios, empresas y otras instituciones donde estaban suscritos los estudiantes para realizar sus prácticas, habían paralizado sus actividades obligando a los estudiantes también congelar en muchos casos el semestre y situarse ahora en noveno semestre.

4.1.1.6. Dispositivo de conexión

Tabla 19: Tabla de Frecuencia sobre el dispositivo de uso para pasar clases virtuales

DISPOSITIVO DE USO PARA PASAR CLASES VIRTUALES	FRECUENCIA	PORCENTAJES
Un celular	76	51,7%
Un ordenador	43	29,3%
Una tableta	10	6,8%
Un celular y un ordenador	10	6,8%
Un ordenador y una tableta	4	2,7%
Un celular, un ordenador y una tableta	4	2,7%
TOTAL	147	100%

Gráfico 7: Dispositivo de uso para pasar clases virtuales



En cuanto al dispositivo de conexión se observa claramente que una mayoría de la población utiliza el celular como dispositivo oficial de conexión representado por un 51,7%, a esto se

suma un 6,8% que usa un celular y un ordenador y un 2,7% quienes usan celular, ordenador y tableta. Por otro lado, solo un 29,3% utiliza el ordenador como dispositivo oficial de conexión. Estos datos resultan relevantes a la hora de evaluar las funciones disponibles de la aplicación Microsoft Teams, como plataforma oficial de educación que reciben los estudiantes de la UBI, dado que las funciones del programa están ampliamente disponibles en un ordenador, en cambio en el celular muchos estudiantes han reportado fallas, o que definitivamente el acceso a los archivos, videos y otro material para descargar no estaría disponible.

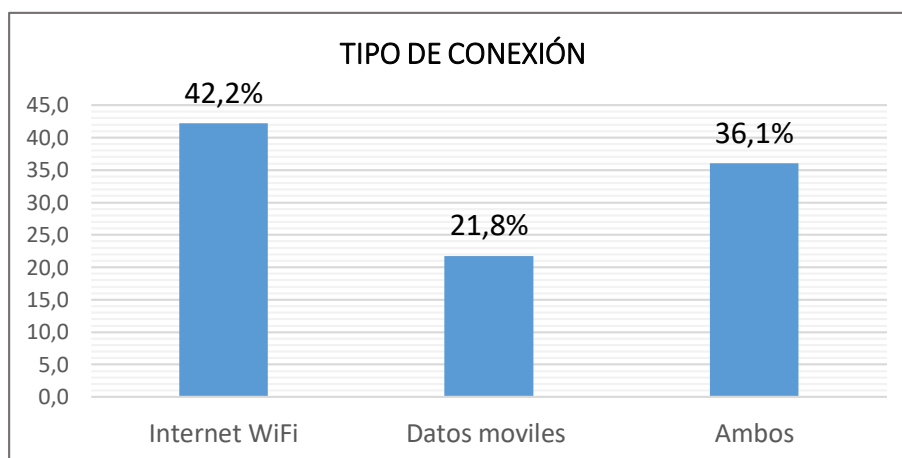
Cabe hacer notar en este punto, que el acceso al ordenador puede estar restringido por no contar físicamente con este equipo y el estudiante debe usar su dispositivo móvil que en un inicio fue pensado solo para la comunicación telefónica y por redes sociales y no para usar de manera exclusiva en el avance de su carrera universitaria.

4.1.1.7. Tipo de conexión

Tabla 20: Tabla de frecuencia tipo de conexión

TIPO DE CONEXIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJES
Internet Wifi	62	42,2%
Datos móviles	32	21,8%
Ambos	53	36,1%
TOTAL	147	100%

Gráfico 8: Tipo de conexión



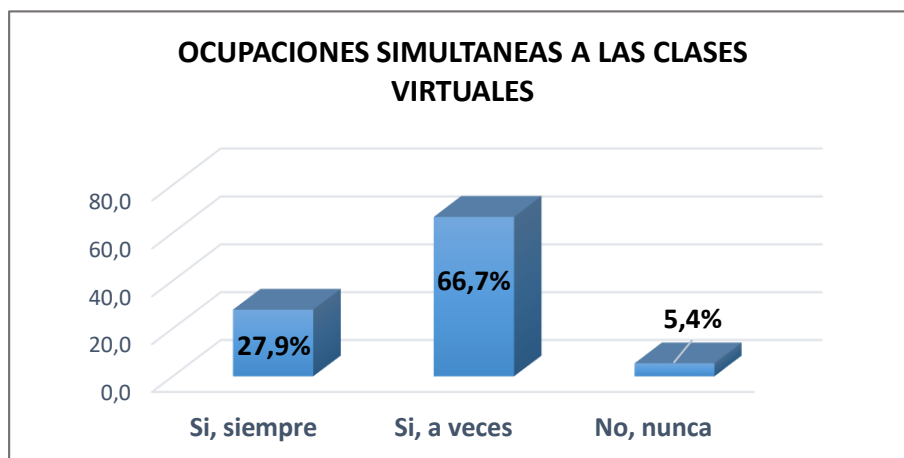
Con referencia al tipo de conexión a través del que se conectan los estudiantes para pasar clases virtuales sobresale la conexión Wifi con un 42,2%, este dato muestra que los estudiantes a diferencia del semestre pasado tuvieron mayor acceso al servicio Wifi dado que las conexiones del año pasado eran en su mayoría a través de datos móviles (evaluación estudiantil junio 2020). El que las conexiones ahora se hagan a través del servicio Wifi por un lado traen desventajas respecto a una conexión más estable como solía serlo a través de Datos móviles, sin embargo, trae una ventaja mayor para los estudiantes que es el costo del servicio que es mucho menor en comparación al uso de datos móviles.

Por otro lado, se nota un porcentaje significativo que refiere usar ambos tipos de servicio, Internet Wifi y datos móviles, lo que da a entender que el usuario, en este caso los estudiantes, estarían conectados por datos móviles, aunque tengan la opción de tener conexión Wifi porque no se encontrarían en un lugar fijo y se estarían movilizándose. Es necesario apuntar aquí, que el único horario asumido por la UBI durante el semestre II-2020 es el de la noche (de 19:00 hrs. a 22:15 hrs.) por lo que al inicio de las clases la mayoría de los estudiantes que trabajan estarían probablemente desplazándose de su lugar de trabajo a sus casas. Esto trae de fondo otro asunto que analizar, y es que los estudiantes por lo menos, en promedio el porcentaje del 36,1% estaría al inicio de las clases atendiendo de manera difusa las mismas debido a los distractores en la movilización hacia sus casas. Estos datos se correlacionan con el siguiente punto que muestra las personas que tienen más de una ocupación durante las clases virtuales.

4.1.1.8. Ocupaciones

Tabla 21: Tabla de ocupaciones simultaneas a las clases virtuales

OCUPACIONES SIMULTANEAS A LAS CLASES VIRTUALES: familia, hijos, pareja, amigos, trabajo.	FRECUENCIA	PORCENTAJES
Sí, siempre	41	27,9%
Si, a veces	98	66,7%
No, nunca	8	5,4%
TOTAL	147	100%

Gráfico 9: Ocupaciones simultaneas a las clases virtuales

En esta gráfica se puede observar de forma clara como una mínima cantidad (5,4%) estaría realmente dedicado a pasar las clases virtuales sin que hacer otra ocupación. Sin embargo, un elevado porcentaje representado con un 94,6% de la población manifiesta tener alguna actividad u ocupación que atender al mismo tiempo que pasa clases virtuales, esto puede estar relacionado con la familia, el trabajo, los hijos, la pareja e incluso los amigos. Este dato es alarmante al momento de analizar que las clases síncronas a través de la Plataforma Teams están pensadas para desarrollarse con el máximo de atención de los estudiantes debido al contenido poco dinámico que presentan los recursos descritos con mayor profundidad en las preguntas finales del cuestionario y en los resultados cualitativos de la investigación.

El hecho de estar atendiendo más de una cosa a la vez, implica que la retención de contenido y el aprendizaje significativo deja de serlo porque la estimulación cognitiva que recibe el estudiante al momento de aprender está relacionada con variables extrañas y estímulos ajenos al contenido del aprendizaje que se desea transmitir, por lo tanto, la calidad del aprendizaje adquirido baja notablemente. Aunque las ocupaciones según la frecuencia no ocurren

siempre, sino en su mayoría “A veces”, es importante tomar en cuenta este factor para los docentes al momento de preparar las clases síncronas.

4.1.2. Resultados sobre la percepción de la didáctica universitaria a partir del

Cuestionario

A continuación, se presentan los resultados correspondientes al Cuestionario de evaluación sobre la Didáctica Universitaria en entornos virtuales de aprendizaje. Se han contemplado 32 preguntas para la evaluación de esta variable.

Los resultados se presentan en primera instancia como reflejo de las respuestas a cada una de las preguntas, y en segunda instancia el nivel de presencia de didáctica universitaria de acuerdo a la agrupación de respuestas correspondientes a cada una de las dimensiones y subdimensiones de la variable Didáctica universitaria. Por un lado, la secuencia didáctica con sus subdimensiones de inicio, desarrollo y cierra y por el otro lado, los elementos didácticos con sus subdimensiones que son: el docente, el estudiante, los objetivos, el contenido, el contexto, las estrategias, las técnicas y los materiales.

4.1.2.1. Secuencia didáctica

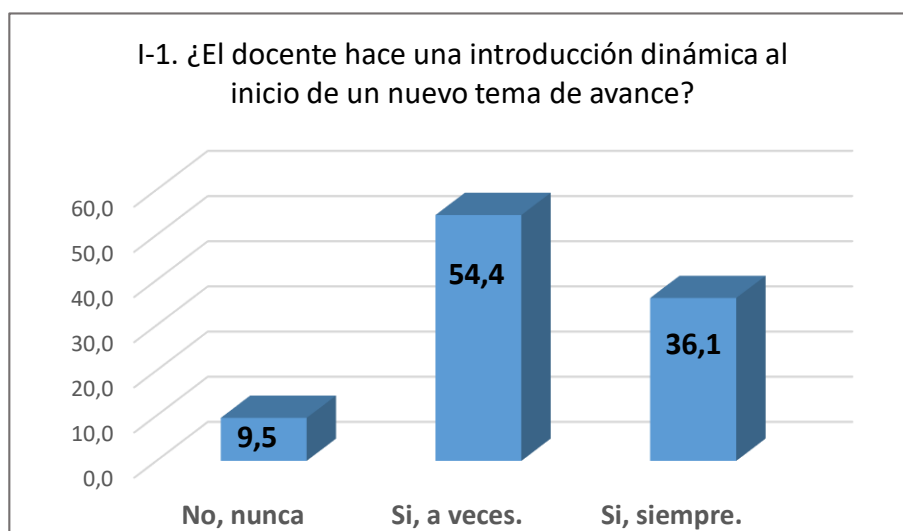
La secuencia didáctica es la primera dimensión de la variable didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje.

4.1.2.1.1. Secuencia didáctica: Actividades de inicio

Dentro de la secuencia didáctica las actividades de inicio se refieren a la manera de hacer introducción a una materia o tema nuevo de avance. Por lo que a continuación se presentan los resultados de la percepción de los estudiantes respecto a esta parte de la secuencia didáctica.

Tabla 22: Pregunta I-1

I-1. ¿El docente hace una introducción dinámica al inicio de un nuevo tema de avance?	FRECUENCIA	PORCENTAJE
No, nunca	14	9,5
Si, a veces.	80	54,4
Sí, siempre.	53	36,1
TOTAL	147	100

Gráfico 10: Pregunta I-1

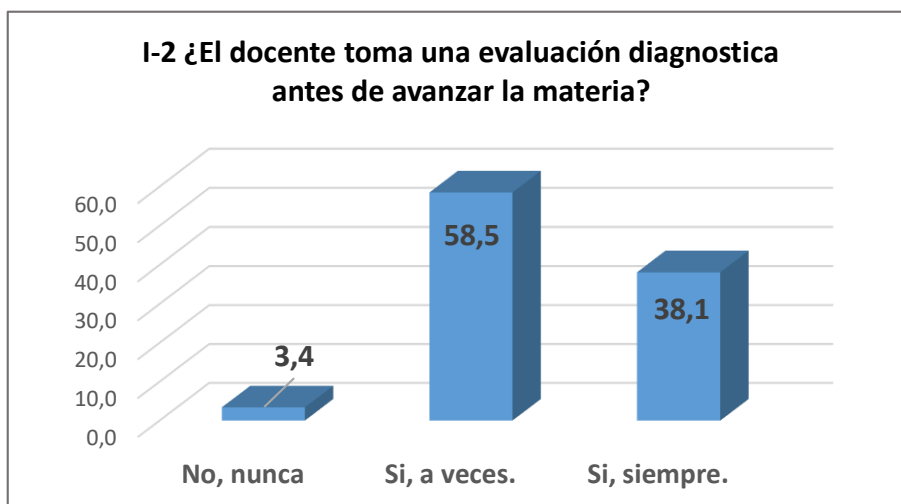
Dentro de las maneras que se tiene de hacer introducción al nuevo tema de avance, la mayoría de la población estudiantil representada con un 54,4% de la población señala que el docente tiene un tipo de introducción dinámica “A veces”, un 36,1% lo observa siempre y solo el 9,5% dice que nunca ha observado la introducción dinámica por parte de los docentes. Estos datos son alentadores al momento de hacer una reflexión sobre la consciencia que tiene el docente sobre el hacer atractivo el nuevo tema de avance y como este se constituye en el paso fundamental para que el estudiante se motive con lo que viene a continuación dentro del avance del tema. La frecuencia en este punto también parte por la formación que tienen los

docentes en educación superior porque conocen la importancia sobre el inicio del desarrollo de un tema nuevo de avance y que debe existir una actividad de enganche al inicio de clase.

Tabla 23: Pregunta I-2

I-2 ¿El docente toma una evaluación diagnóstica antes de avanzar la materia?	FRECUENCIA	PORCENTAJE
No, nunca	5	3,4
Si, a veces.	86	58,5
Sí, siempre.	56	38,1
TOTAL	147	100

Gráfico 11: Pregunta I-2



Al igual que la anterior pregunta, se puede observar en la presente gráfica que el docente hace uso de la evaluación diagnóstica al menos de manera regular. La evaluación diagnóstica al inicio de cada materia es una premisa que se maneja a nivel general no solo en educación superior sino en todo nivel educativo, se necesita conocer el nivel de conocimiento que tiene el estudiante con respecto a lo que se va avanzar y si bien muchas veces existen materias de

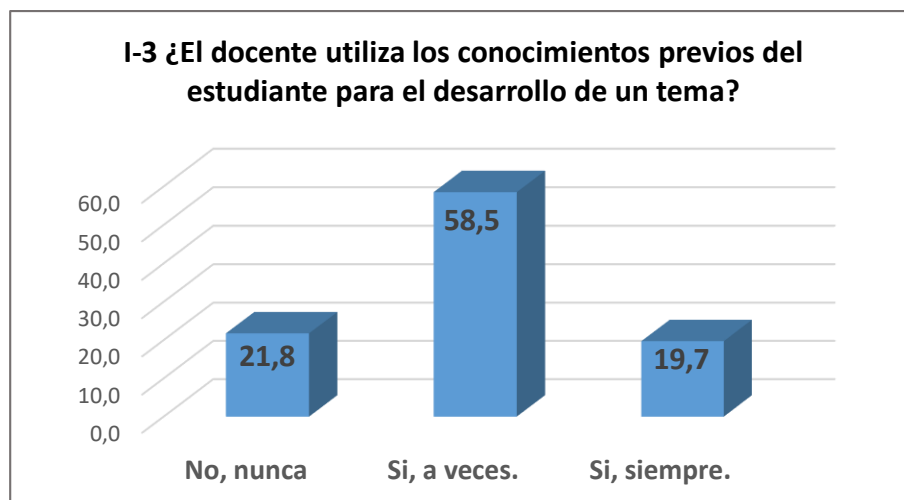
requerimiento para pasar ciertas materias, la aprobación de los pre-requisitos no es garantía de que los estudiantes sepan el conocimiento necesario para poder avanzar; por ello es importante realizar una evaluación diagnóstica de conocimientos previos.

Una vez más como en el anterior caso, la evaluación diagnóstica, así como la introducción dinámica, son conocimientos que un docente de educación superior debe saber, pero no están regulados por una norma institucional.

Tabla 24: Pregunta I-3

I-3 ¿El docente utiliza los conocimientos previos del estudiante para el desarrollo de un tema?	FRECUENCIA	PORCENTAJE
No, nunca	32	21,8
Si, a veces.	86	58,5
Sí, siempre.	29	19,7
TOTAL	147	100

Gráfico 12: Pregunta I-3

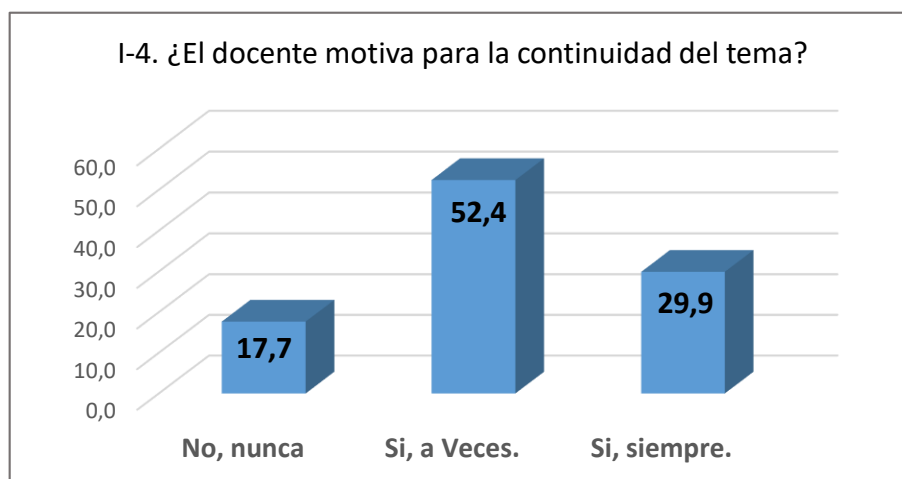


Con respecto a los conocimientos previos que toma en cuenta el docente para el avance de un nuevo tema, se observa un mayor nivel de puntuación para la opción “No, nunca” respecto a las anteriores dos preguntas que corresponden al inicio de la secuencia didáctica. Esto significa que un menor porcentaje de docentes toma en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes para el desarrollo de un tema, la mayoría de los docentes lo hace “a veces” (58,5%). Solo un 19,7 lo hace “siempre”.

Tabla 25: Pregunta I-4

I-4. ¿El docente motiva para la continuidad del tema?	FRECUENCIA	PORCENTAJE
No, nunca	26	17,7
Si, a veces.	77	52,4
Sí, siempre.	44	29,9
TOTAL	147	100

Gráfico 13: Pregunta I-4



Con respecto a la motivación que ocurre por parte del docente al inicio de un nuevo tema que genere interés y motivación para el desarrollo del mismo, ocurre que la mayoría lo hace “a

veces” representado con un 52,4%, un 29,9% lo hace “siempre” y un 17,7% no lo hace “nunca”.

Aunque una minoría son quienes no lo hacen, se debe poner atención no solo en este aspecto sino en las preguntas anteriores refiriéndose al uso de conocimientos previos, la evaluación diagnóstica y la introducción dinámica, donde los porcentajes de no hacerlo son mínimos, significan de todas maneras una reducción de la calidad de enseñanza-aprendizaje, por lo que es necesario reducir estas cantidades al mínimo.

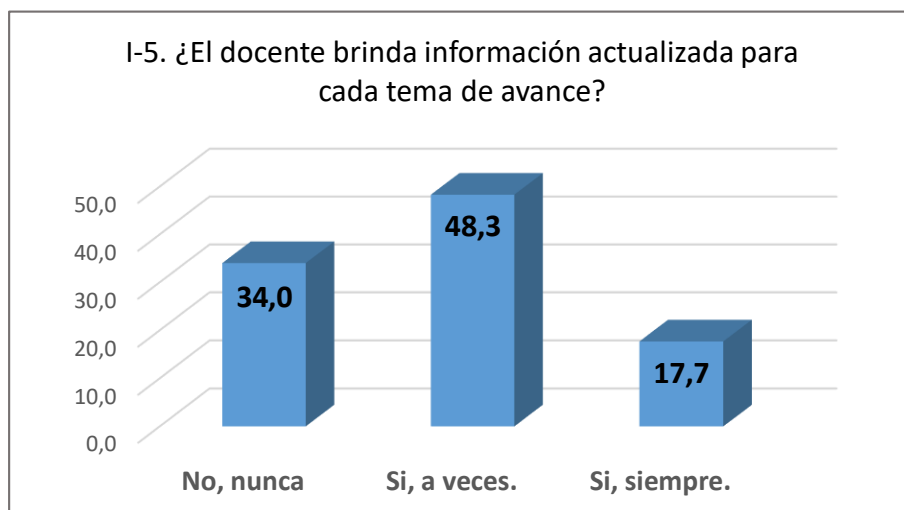
Por otro lado, cabe hacer notar que todas las preguntas de inicio dentro de la secuencia didáctica presentan los niveles más altos en la categoría “si, a veces” lo que muestra que, si existen actividades de inicio, pero estas no ocurren siempre, por lo que hace falta reforzar estas actividades para que estén presentes en la mayoría de las veces.

4.1.2.1.2. Secuencia didáctica: Actividades de desarrollo

Un segundo momento dentro de la secuencia didáctica es el desarrollo, a continuación, se presentan los resultados para las dos preguntas generadas para evaluar la percepción sobre las actividades de desarrollo.

Tabla 26: Pregunta I-5

I-5. ¿El docente brinda información actualizada para cada tema de avance?	FRECUENCIA	PORCENTAJE
No, nunca	50	34,0
Si, a veces.	71	48,3
Sí, siempre.	26	17,7
TOTAL	147	100

Gráfico 14: Pregunta I-5

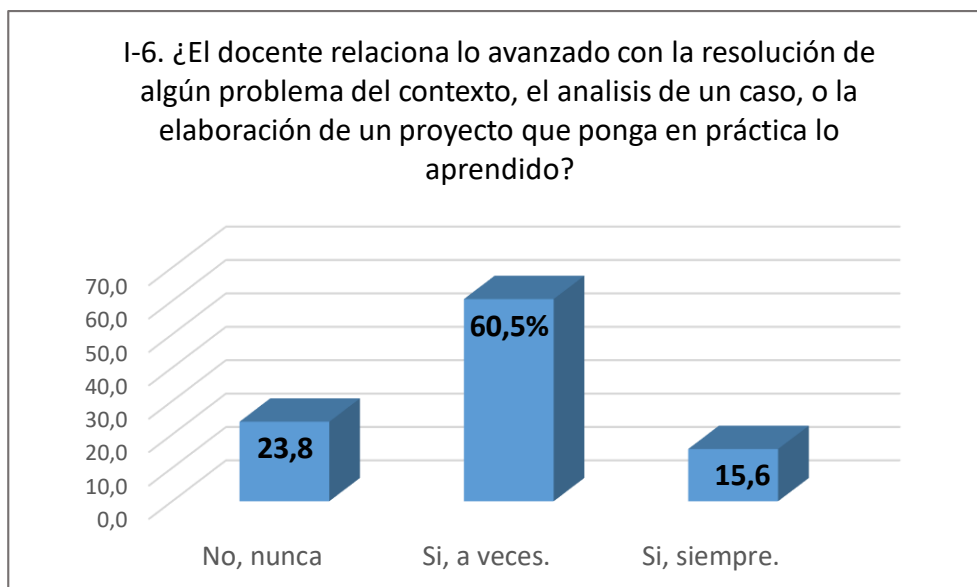
Con respecto a la información actualizada que se brinda dentro del desarrollo de las clases virtuales, existe una mayoría (66%) que lo percibe como presente al menos a veces. Llama la atención que el 34% de la población no percibe que la información sea una información actualizada dentro de las clases. Este porcentaje debe reducirse al máximo dado que brindar información actualizada a los estudiantes debe reflejarse de manera clara ya que se constituye como una imagen de presentación del docente hacia los estudiantes.

Los estudiantes han reflejado en el grupo focal, que muchas veces la información que se brinda a los estudiantes proviene de fuentes imprecisas, o los docentes copian y pegan la información desde internet produciendo plagio y quedando en evidencia con una imagen negativa cuando el estudiante quiere buscar información actualizada y se encuentra con los mismos conceptos en internet. (El Internet puede resultar muchas veces una fuente confiable pero no es la única para recabar información actualizada sobre un tema).

Tabla 27: Pregunta I-6

I-6. ¿El docente relaciona lo avanzado con la resolución de algún problema del contexto, el análisis de un caso, o la elaboración de un proyecto que ponga en práctica lo aprendido?	FRECUENCIA	PORCENTAJE
No, nunca	35	23,8
Si, a veces.	89	60,5
Sí, siempre.	23	15,6
TOTAL	147	100

Gráfico 15: Pregunta I-6



Dentro de las actividades de desarrollo se encuentra no solo la dotación de información actualizada por el docente, sino que lo dotado sirva para la resolución de problemas, análisis de casos, o elaboración de proyectos poniendo en práctica lo aprendido. En este entendido, la mayoría de la población con el 60,5% de frecuencia menciona que “a veces” el docente realiza actividades con el fin de relacionar la información adquirida con la práctica de la

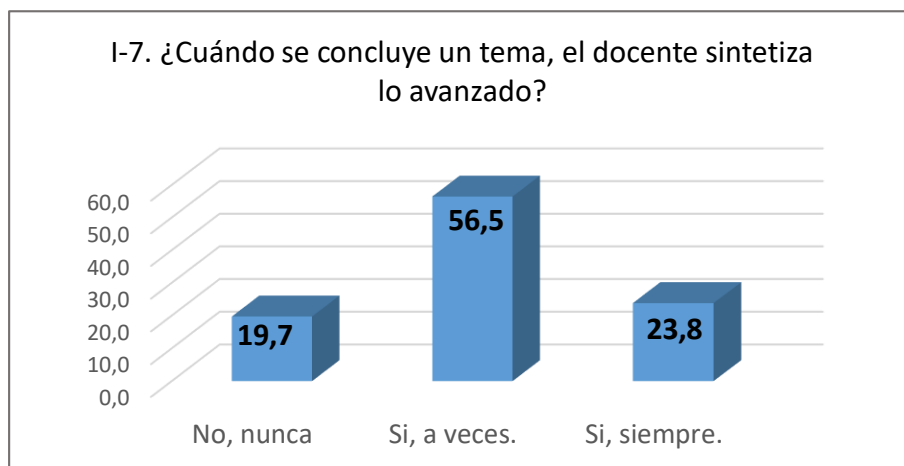
misma. Un menor porcentaje (15,6%) menciona que los docentes lo hacen siempre y en segundo lugar se situaría la opción de no hacerlo nunca, con el 23,8% cuando la totalidad de los docentes deberían realizar esta segunda y muy importante parte del proceso de enseñanza – aprendizaje que es relacionar lo aprendido con la resolución de problemas, casos y proyectos. Quiere decir que al menos 23,8% de los docentes no desarrollan todo el proceso de aprendizaje completo.

4.1.2.1.3. Secuencia didáctica: Actividades de cierre

La última parte de la secuencia didáctica son las actividades de cierre, donde se sintetiza lo avanzado, se resume, se realizan conclusiones y se generan espacios para preguntas, dudas o consultas.

Tabla 28: Pregunta I-7

I-7. ¿Cuándo se concluye un tema, el docente sintetiza lo avanzado?	FRECUENCIA	PORCENTAJE
No, nunca	29	19,7
Si, a veces.	83	56,5
Sí, siempre.	35	23,8
TOTAL	147	100

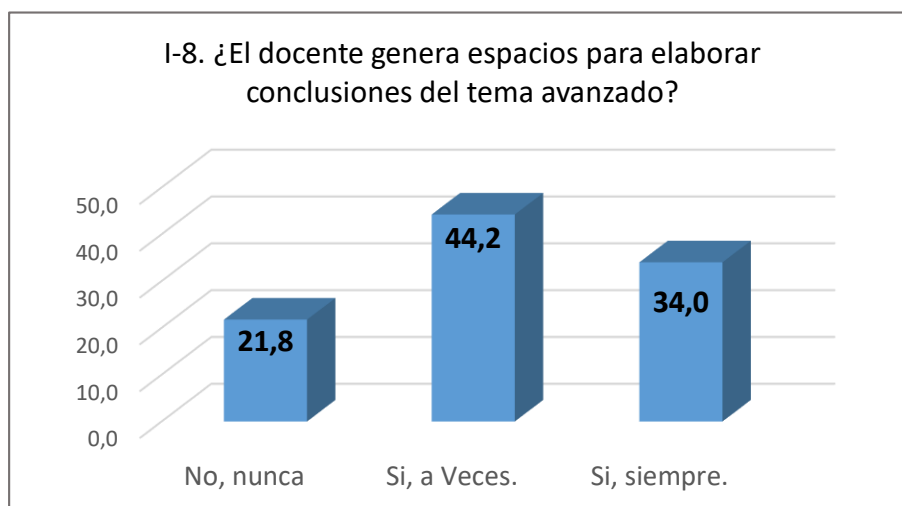
Gráfico 16: Pregunta I-7

Con respecto al primer punto referido al cierre de la secuencia didáctica se puede observar claramente que una mayoría (56,5%) percibe que a veces el docente sintetiza, resume y realiza conclusiones del tema avanzado. Un 23,8% lo realiza siempre, pero, aún el 19,7% no lo hace nunca. Este porcentaje, aunque sea mínimo debe ser motivo de atención para poder hacer énfasis en que las conclusiones dentro de la secuencia didáctica es una parte importante para el cierre.

Muchas veces a causa del tiempo reducido de horas y la extensión de contenidos no permite al docente invertir una gran cantidad de tiempo para realizar la síntesis de lo avanzado. Dentro de la información obtenida en los grupos focales desarrollados se ha advertido que los estudiantes muestran cierto nivel de descontento por la falta de tiempo para concluir ampliamente los temas y pasar de un tema a otro rápidamente.

Tabla 29: Pregunta I-8

I-8. ¿El docente genera espacios para elaborar conclusiones del tema avanzado?	FRECUENCIA	PORCENTAJE
No, nunca	32	21,8
Si, a Veces.	65	44,2
Sí, siempre.	50	34,0
TOTAL	147	100

Gráfico 17: Pregunta I-8

Como otra actividad que constituye al cierre dentro de la secuencia didáctica, está el generar espacios para elaborar conclusiones del tema avanzado. Es así que, 44,2% de la población estudiantil dice que “a veces” se producen estos espacios, un 34% dice que se desarrollan siempre y un 21,8% mencionan que no se realizan nunca. Como en el anterior caso la información obtenida desde el grupo focal habla de la desmotivación por no contar con un espacio para hacer conclusiones o preguntas al final de la clase por la falta de tiempo o por

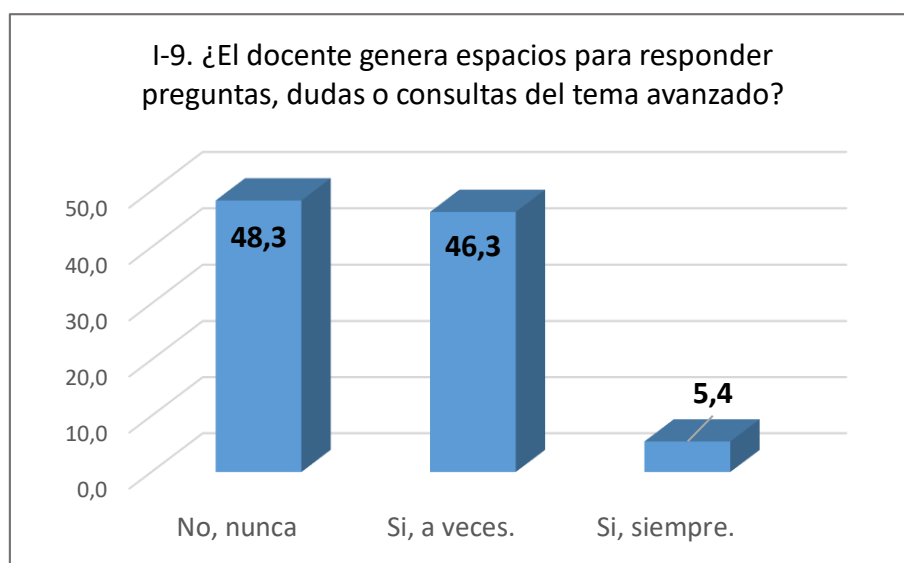
olvido de los docentes quienes se comprometen a responder preguntas y dudas al final del tema, pero finalmente no lo hacen.

Por esto, es importante tomar atención a las formas de cierre que tienen los docentes para concluir cada tema de clase, y aunque el porcentaje de quienes no lo hacen nunca es reducido no deja de ser importante el querer mejorar las actividades de cierre para que se complete el proceso de enseñanza – aprendizaje de la mejor manera.

Tabla 30: Pregunta I-9

I-9. ¿El docente genera espacios para responder preguntas, dudas o consultas del tema avanzado?	FRECUENCIA	PORCENTAJE
No, nunca.	71	48,3
Si, a veces.	68	46,3
Sí, siempre.	8	5,4
TOTAL	147	100

Gráfico 18: Pregunta I-9



Como una de las últimas actividades de cierre es el generar espacios para responder dudas o consultas por parte de los estudiantes. En este punto cabe destacar que el porcentaje más alto es para la categoría “no, nunca” con un 48,3% indicando que los docentes nunca producen espacios para generar preguntas, dudas o consultas del tema avanzado, como se mencionó anteriormente muchos de los estudiantes dicen que, si bien existe el compromiso por parte de los docentes por contestar las preguntas o dudas de lo avanzado, al final de la clase no se produce la resolución de dudas, preguntas o consultas. Otro porcentaje similar, con el 46,3% señala que este espacio de preguntas, dudas y consultas se produce a veces. Y un porcentaje mínimo, con el 5,4% afirma que este espacio ocurre siempre.

A diferencia de las otras actividades correspondientes al cierre dentro de la secuencia didáctica, esta categoría de generar espacios para resolver consultas, dudas y preguntas obtiene un mayor porcentaje que afirma que este espacio no se produce por lo que es necesario reforzar en los docentes que este tipo de actividades se produzcan dado que así se fortalece la comunicación dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje con retroalimentaciones y absoluciones de dudas por parte de los estudiantes.

4.1.2.2. Elementos didácticos

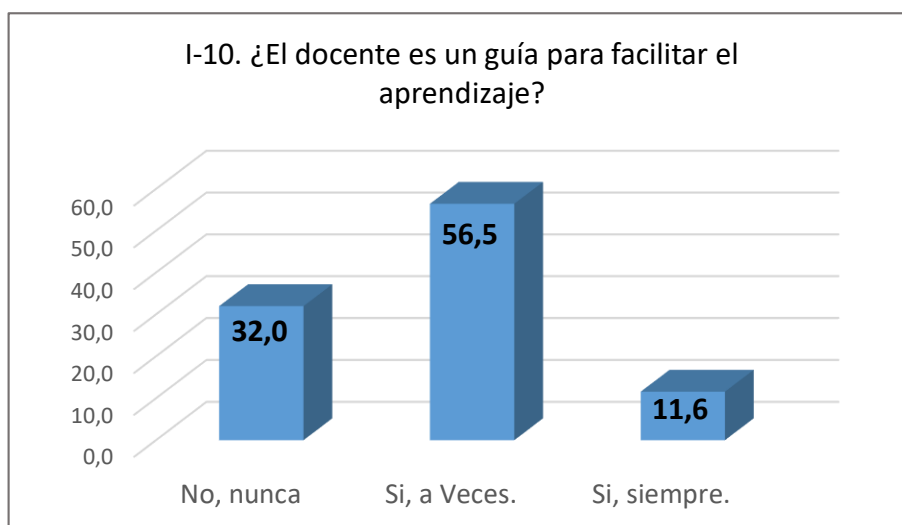
Los elementos didácticos es la segunda dimensión de la variable didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje.

4.1.2.2.1. Elementos didácticos: El docente

El primer elemento didáctico tomado en cuenta es el docente, a quién se evaluó como guía y facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje y como este cumple con su rol docente. A continuación, se muestran los resultados.

Tabla 31: Pregunta I-10

I-10. ¿El docente es un guía para facilitar el aprendizaje?	FRECUENCIA	PORCENTAJE
No, nunca	47	32,0
Si, a Veces.	83	56,5
Sí, siempre.	17	11,6
TOTAL	147	100

Gráfico 19: Pregunta I-10

Una mayoría de la población estudiantil, con el 56,5%, menciona que el docente “a veces” se constituye en un guía y facilitador del aprendizaje. En segundo lugar, con el 32%, se representa a quienes piensan que el docente nunca es un guía o facilitador del aprendizaje. Por último, el menor porcentaje representado por el 11,6% de la población refiere que el docente siempre es un guía y facilitador del aprendizaje.

Estos datos resultan importantes cuando se distingue a la opción de “no, nunca” como la que ocupa el primer lugar en cuanto a frecuencia y el segundo lugar para la opción “sí, a veces”.

Este porcentaje alto muestra que la imagen del docente es dubitativa, si bien en algunos casos

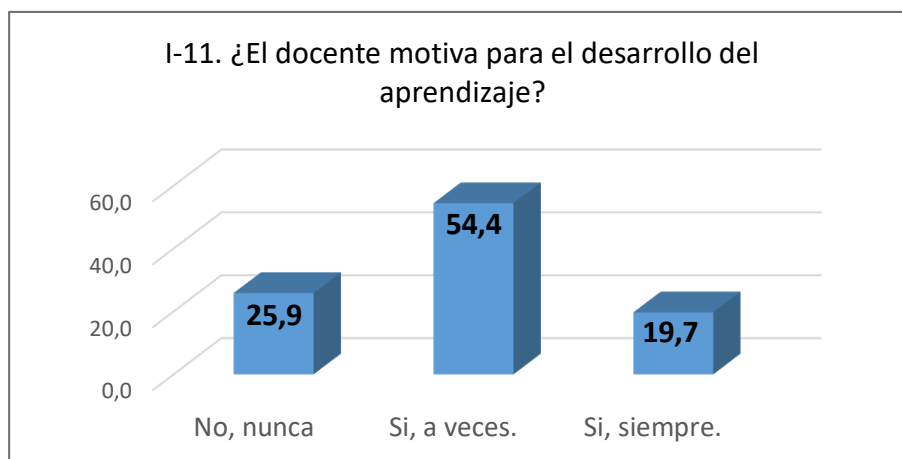
el docente genera una presencia de guía, orientador y facilitador el hecho que esto no ocurra la mayoría de las veces genera desconfianza en los estudiantes para poder decir que el docente ejerce este rol siempre.

La imagen del docente muchas veces es menospreciada por parte de los estudiantes prueba de ello son los resultados obtenidos desde la elaboración de los grupos focales respecto al tema de los docentes.

Tabla 32: Pregunta I-11

I-11. ¿El docente motiva para el desarrollo del aprendizaje?	FRECUENCIA	PORCENTAJE
No, nunca	38	25,9
Si, a veces.	80	54,4
Sí, siempre.	29	19,7
TOTAL	147	100

Gráfico 20: Pregunta I-11



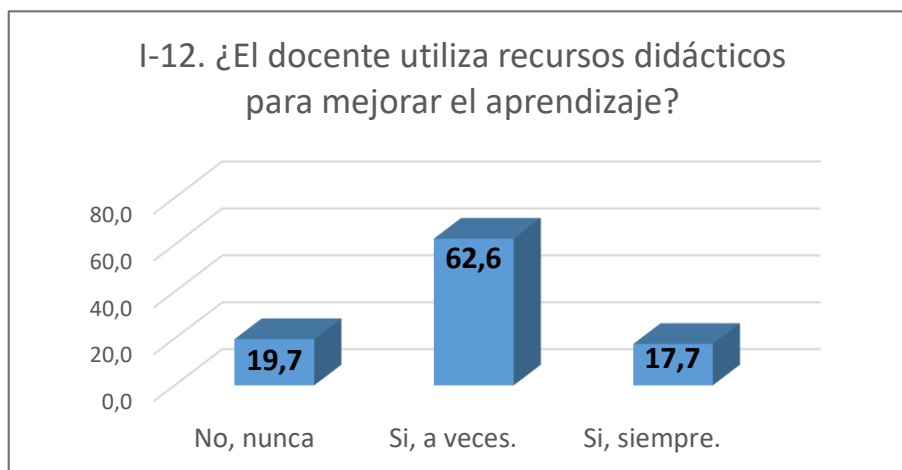
Una vez más se observa la opción de “no, nunca” como la opción en segundo lugar en orden de frecuencia representando al 25,9% dentro de la población estudiantil percibiendo que el docente no motiva a los estudiantes para el desarrollo del aprendizaje. Un poco más de la

mitad de la población, con el 54,4% de los estudiantes refieren que el docente motiva el desarrollo del aprendizaje solo a veces, este dato confirma una vez la actitud e imagen dubitativa que muestra el docente a partir de sus conductas dentro de su rol como docente. Solo un 19,7% piensa que el docente cumple este rol de motivador a cabalidad.

Es importante tomar en cuenta aquí también los resultados sobre el grupo focal respecto al docente, que se verán a profundidad más adelante. No obstante, cabe aquí mencionar que muchos de los estudiantes han percibido a los docentes y sus clases como aburridoras y muy poco motivantes, tanto por los recursos que se usan como por las estrategias y técnicas didácticas que se utilizan. Por lo que, es necesario que los niveles de percepción sobre un docente desmotivador y aburrido cambien.

Tabla 33: Pregunta I-12

I-12. ¿El docente utiliza recursos didácticos para mejorar el aprendizaje?	FRECUENCIA	PORCENTAJE
No, nunca	29	19,7
Si, a veces.	92	62,6
Sí, siempre.	26	17,7
TOTAL	147	100

Gráfico 21: Pregunta I-12

En cuanto al uso de recursos didácticos por parte del docente se presenta un 62,6% de frecuencia que menciona que a veces el docente usa estos recursos didácticos para mejorar el aprendizaje y solo un 17,7% dice que el docente los usa siempre, cuando dadas las características de la educación universitaria virtual, el uso de recursos didácticos debería ser usada todo el tiempo.

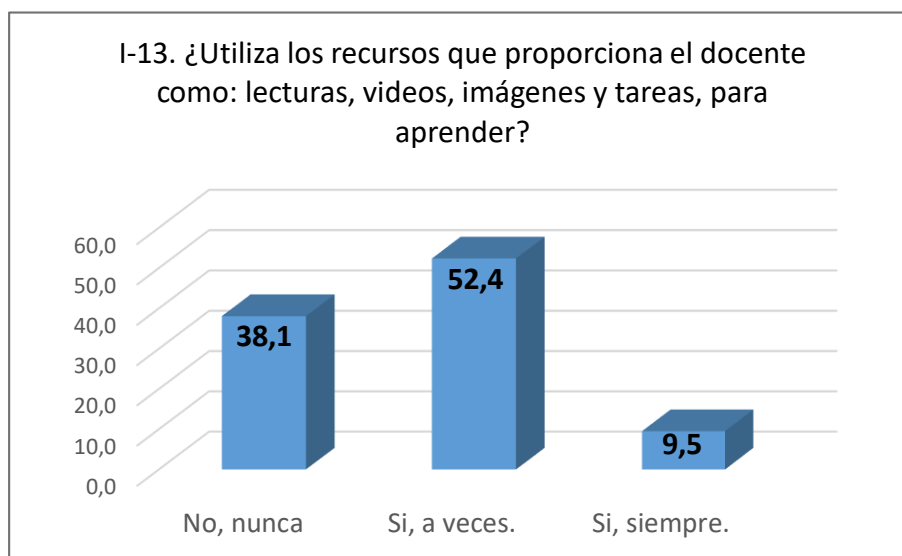
El docente a lo largo de las respuestas anteriores ha mostrado una imagen dubitativa con respecto a su rol docente constituyéndose en elemento didáctico que ejerce su rol solo a veces dentro del proceso de aprendizaje.

4.1.2.2.2. Elementos didácticos: El estudiante

El segundo elemento didáctico es el estudiante a quien se lo evalúa de acuerdo a su rol como estudiante asumiendo el cumplimiento de sus responsabilidades asignadas a través de las clases sincrónicas y las actividades asincrónicas.

Tabla 34: Pregunta I-13

I-13. ¿Utiliza los recursos que proporciona el docente como: lecturas, videos, imágenes y tareas, para aprender?	FRECUENCIA	PORCENTAJE
No, nunca	56	38,1
Si, a veces.	77	52,4
Sí, siempre.	14	9,5
TOTAL	147	100

Gráfico 22: Pregunta I-13

El estudiante siempre utiliza los recursos didácticos que el docente proporciona en una frecuencia de 9,5%. Lo hace a veces en una frecuencia de 52,4% y no lo hace nunca en una frecuencia de 38,1%. Muchas veces el docente deja material extra, complementario o de revisión obligatoria dentro de las plataformas de comunicación, sin embargo, con estos resultados presentes se evidencia que muchos de los estudiantes no revisan el material que

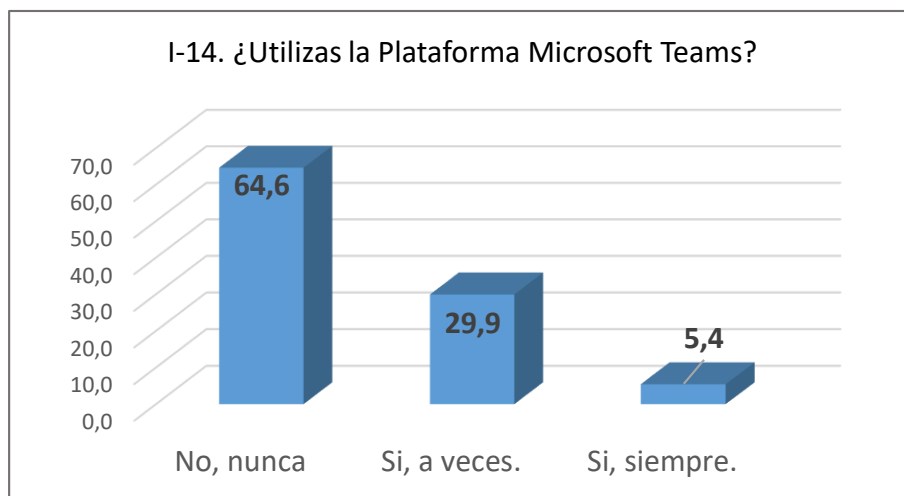
se destina al refuerzo del aprendizaje en entornos virtuales de aprendizaje. De hecho, más de la cuarta parte asegura que no revisa nunca el material destinado a este fin.

Hasta este punto los resultados van mostrando mucha inestabilidad en las respuestas, y la inclinación hacia el segundo lugar de frecuencia parece ser negativo.

Tabla 35: Pregunta I-14

I-14. ¿Utilizas la Plataforma Microsoft Teams?	FRECUENCIA	PORCENTAJE
No, nunca	95	64,6
Si, a veces.	44	29,9
Sí, siempre.	8	5,4
TOTAL	147	100

Gráfico 23: Pregunta I-14



El estudiante dentro de su rol y responsabilidades como estudiante debe acudir a la Plataforma Microsoft Teams para desarrollar su proceso de aprendizaje, no solo para pasar las clases virtuales sincrónicas, sino también para recabar información complementaria como lecturas, videos, imágenes, enlaces, tareas y otros que fortalecen el proceso.

Es resaltante en este punto, que a pesar que la plataforma de aprendizaje oficial es Microsoft Teams, más de la mayoría de la población estudiantil con un 64,6% menciona que nunca utiliza la plataforma Microsoft Teams, el 29,9% dice que lo utiliza a veces y solo el 5,4% dice que lo hace siempre.

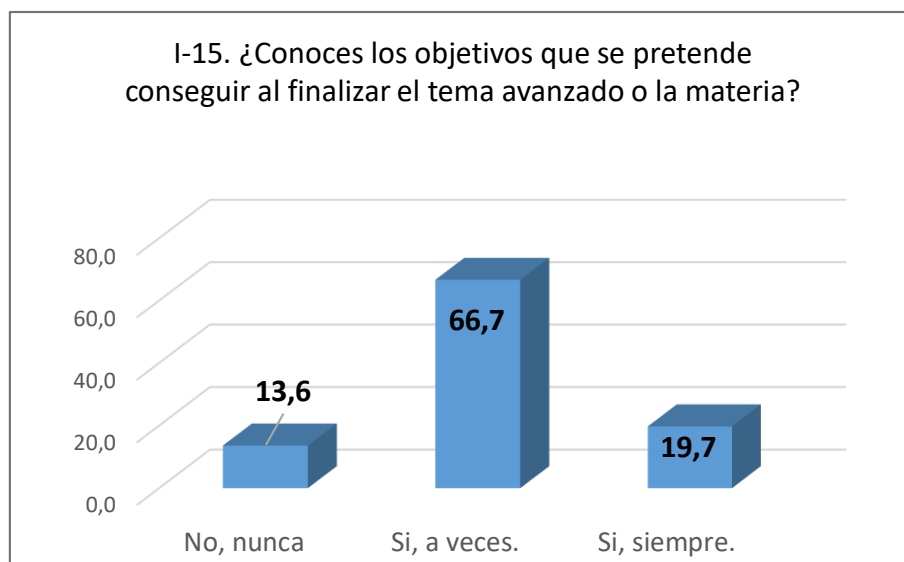
Estos resultados pueden explicarse juntamente con los resultados de la pregunta anterior que menciona un alto porcentaje para quienes no utilizan los recursos complementarios o los utilizan a veces. Asimismo, parte de los resultados del grupo focal muestran cómo los estudiantes a pesar que tienen la posibilidad de acudir a la plataforma Microsoft Teams para recabar datos no lo hacen, estos resultados podrán profundizarse más adelante en los resultados del grupo focal.

4.1.2.2.3. Elementos didácticos: Los objetivos

Otro elemento didáctico son los objetivos. En este punto se evaluó si los objetivos son conocidos por todos, tanto los objetivos por materia como los objetivos correspondientes al tema de avance.

Tabla 36: Pregunta I-15

I-15. ¿Conoces los objetivos que se pretende conseguir al finalizar el tema avanzado o la materia?	FRECUENCIA	PORCENTAJE
No, nunca	20	13,6
Si, a veces.	98	66,7
Sí, siempre.	29	19,7
TOTAL	147	100

Gráfico 24: Pregunta I-15

Si bien, los docentes tienen como regla general dar a conocer los objetivos del aprendizaje a ser desarrollado, no todos lo hacen. Solo el 19,7% refiere conocer los objetivos que se pretenden conseguir al finalizar la materia o tema. Un 13,6% refiere no conocer de ningún modo los objetivos que se pretende conseguir al finalizar el avance y 66,7% dicen conocerlo a veces. Es decir, la mayoría percibe que los docentes muestran los objetivos de avance de las materias y temas solo en algunas ocasiones, lo que suele ocurrir al inicio de la materia,

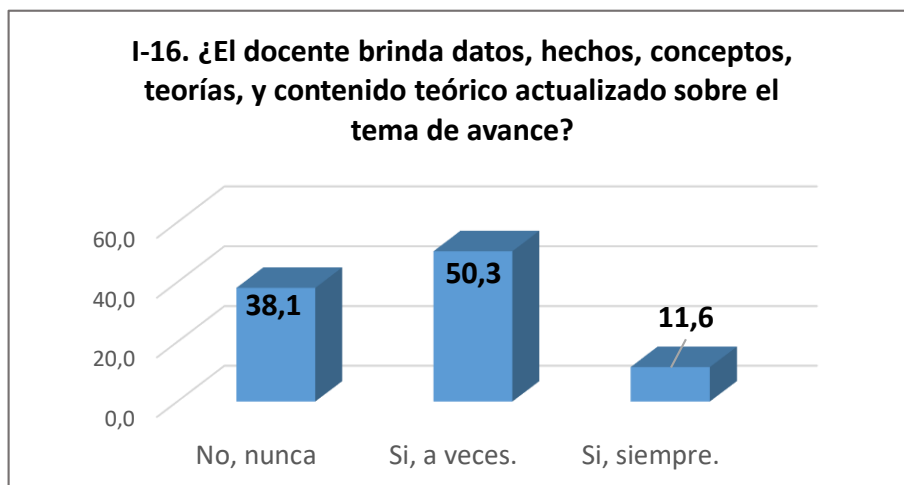
durante las primeras clases de avance y puede ser que muchos estudiantes como es de acostumbrarse, no asistan regularmente a las primeras clases de avance por lo que existe la probabilidad que algunos estudiantes no estuvieran presente durante la presentación de objetivos de materia.

4.1.2.2.4. Elementos didácticos: El contenido

El contenido es otro de los elementos didácticos. Para el presente estudio se contemplan dentro de los contenidos, los contenidos teóricos, los contenidos procedimentales y los contenidos actitudinales.

Tabla 37: Pregunta I-16

I-16. ¿El docente brinda datos, hechos, conceptos, teorías, y contenido teórico actualizado sobre el tema de avance?	FRECUENCIA	PORCENTAJE
No, nunca	56	38,1
Si, a veces.	74	50,3
Sí, siempre.	17	11,6
TOTAL	147	100

Gráfico 25: Pregunta I-16

Referente al contenido teórico que se brinda a los estudiantes un número significativo representado por el 38,1%, indica que nunca reciben datos, hechos, conceptos o contenido teórico actualizado sobre el tema de avance. Este dato llama la atención porque este tipo de contenido es un tipo de contenido teórico que debería estar presente en el avance básico de cualquier tema dentro de las materias que se dictan. Por otro lado, la mitad de la población (50,3%) menciona que recibe solo a veces este contenido teórico, y un reducido grupo menciona que recibe siempre un contenido basado en hechos y conceptos teóricos relacionados al tema de avance. El tema de la actualización también sobresale en los resultados correspondientes al grupo focal debido a que los estudiantes mencionan que es necesario que los docentes sigan cursos de actualización docente que muestren su experticia y conocimiento en el tema.

Estos resultados son importantes al momento de evaluar los contenidos teóricos actualizados como parte del contenido como elemento didáctico, dado que estos resultados de presencia de nivel bajo, no son compensados con otro tipo de contenidos como los contenidos

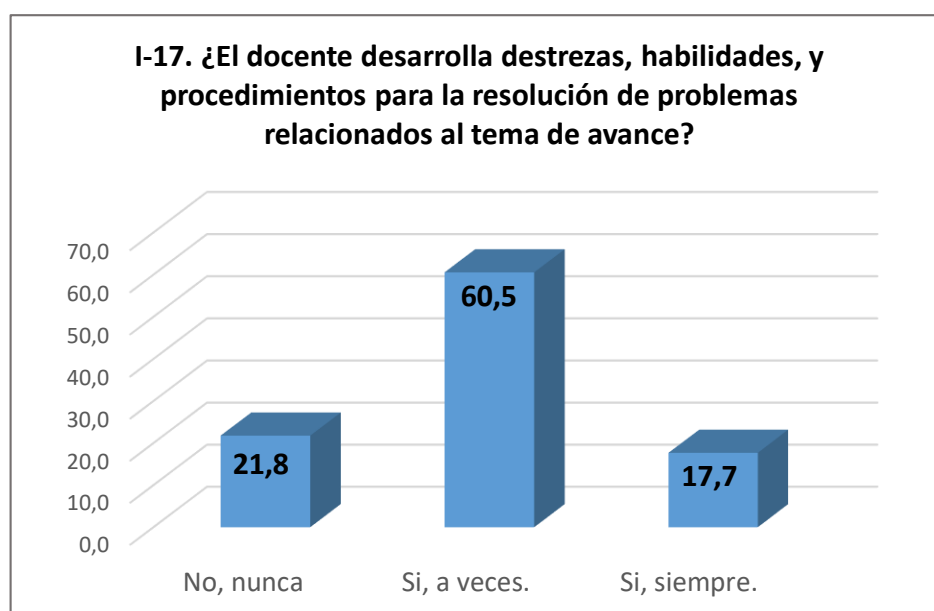
procedimentales o los contenidos actitudinales que también presentan niveles bajos de presencia al 100% como se muestra más adelante.

Los conocimientos teóricos pueden estar presentes, y de manera “muy cansadora” como lo han mencionado los estudiantes en el grupo focal, pero estos necesitan no solo estar presentes sino también ser contenidos teóricos actualizados y que muestren la experticia y el dominio del tema que tiene el docente.

Tabla 38: Pregunta I-17

I-17. ¿El docente desarrolla destrezas, habilidades, y procedimientos para la resolución de problemas relacionados al tema de avance?	FRECUENCIA	PORCENTAJE
No, nunca	32	21,8
Si, a veces.	89	60,5
Sí, siempre.	26	17,7
TOTAL	147	100

Gráfico 26: Pregunta I-17

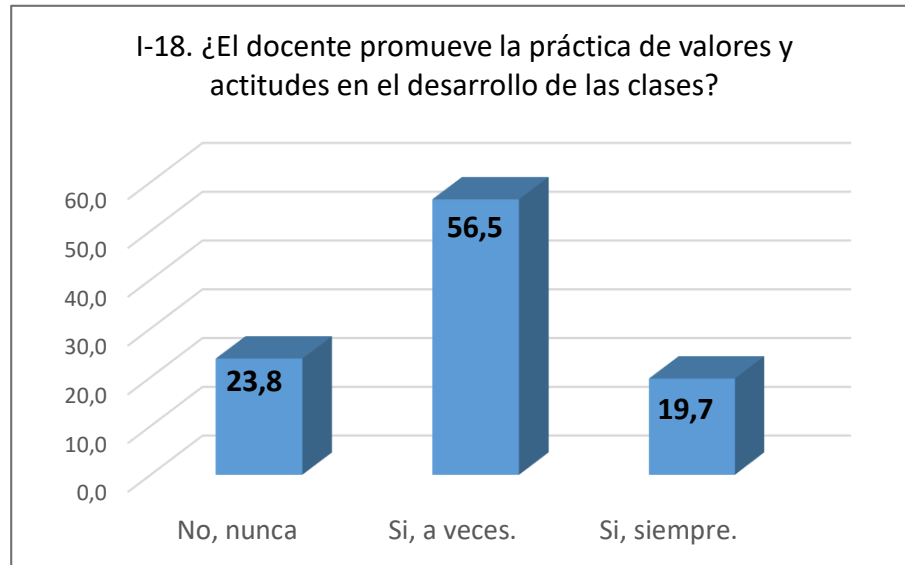


En cuanto a los contenidos procedimentales, donde los docentes deben enseñar a desarrollar destrezas, habilidades y procedimientos para aplicar los contenidos teóricos a la parte práctica de resolución de problemas; los estudiantes perciben que esta tarea se realiza a veces, aglutinándose con una frecuencia de 60,5%, en cambio el 21,8% dicen que esto no ocurre nunca y 17,7% dicen que, al contrario, esto ocurre siempre.

El contenido procedimental es el complemento perfecto para el contenido teórico, dado que lo que se consigue con este tipo de contenido es realmente aprovechar lo aprendido teóricamente y aplicarlo a la práctica para la resolución de problemas. Por lo tanto, la presencia del contenido procedimental se espera sea más estable y corresponda al 100% dentro del avance y desarrollo de un tema. La enseñanza de estos contenidos procedimentales como se observa en los resultados es aún inestable y solo a veces se nota su presencia.

Tabla 39: Pregunta I-18

I-18. ¿El docente promueve la práctica de valores y actitudes en el desarrollo de las clases?	FRECUENCIA	PORCENTAJE
No, nunca	35	23,8
Si, a veces.	83	56,5
Sí, siempre.	29	19,7
TOTAL	147	100

Gráfico 27: Pregunta I-18

De la misma manera los contenidos actitudinales muestran una presencia inestable de acuerdo a la percepción de los estudiantes, quienes mencionan de acuerdo a los resultados que solo a veces se promueven la práctica de valores y actitudes dentro de las clases agrupando a un 56,5% quienes piensan esto. En segundo lugar, está el 23,8% de la población quienes dicen que la formación de valores y actitudes no está presente nunca. Y en último lugar, una minoría con el 19,7% indican que la práctica de valores y actitudes está presente siempre.

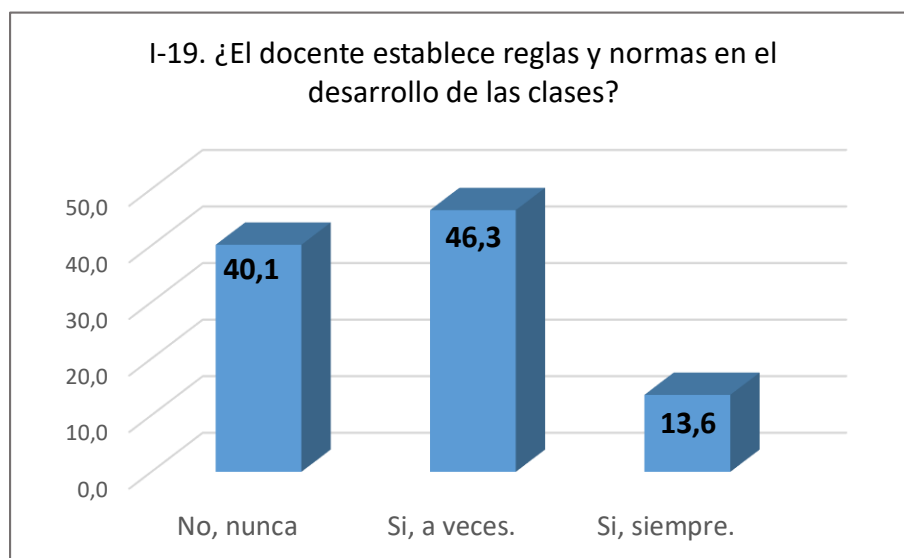
Estos resultados llaman la atención cuando se destaca el porcentaje menor presente en los resultados correspondiente al 19,7%. Los contenidos actitudinales, no se están fortaleciendo en el desarrollo de las clases, cuando se conoce que estos forman la capacidad de rendimiento de los estudiantes y su valiosa presencia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje se constituye en un pilar fundamental para convertir el aprendizaje en un aprendizaje significativo (Herrera, 2020).

En este orden de ideas, se observa como la ausencia del trabajo con valores, principios y actitudes dentro del aprendizaje de los estudiantes asciende a un 23,8% quienes perciben que los docentes no trabajan para nada este aspecto, y puede ser que, si lo hagan de algún modo, pero su poca frecuencia, incidencia e impacto produce que los estudiantes respondan que no observan el trabajo respecto a los valores y actitudes.

Tabla 40: Pregunta I-19

I-19. ¿El docente establece reglas y normas en el desarrollo de las clases?	FRECUENCIA	PORCENTAJE
No, nunca	59	40,1
Si, a veces.	68	46,3
Sí, siempre.	20	13,6
TOTAL	147	100

Gráfico 28: Pregunta I-19



Como parte de los contenidos actitudinales también está presente el establecimiento de reglas y normas en el desarrollo de las clases. Entre la práctica de valores y actitudes y la práctica de reglas y normas pudiera pensarse que la práctica de reglas y normas es más factible de realizarse por la misma dinámica de educación universitaria donde pueden surgir reglas como: horario de ingreso, tiempo de clase, tiempos de presentación de trabajos, permisos, atrasos y otros; que son reglas usuales dentro de la dinámica de clases. Sin embargo, de acuerdo a los resultados, el establecimiento de reglas y normas dentro de las clases es algo que no pasa nunca según un 40,1% de la población estudiantil. Este porcentaje es un porcentaje significativo cuando se entiende que las reglas y normas deben estar presentes en cualquier proceso que involucre la responsabilidad y compromiso de más de una persona para el logro de objetivos y mucho más si este procedimiento se hace a distancia y no se cuenta con un compromiso actitudinal y visible al inicio del proceso.

Cabe la duda, si el no establecimiento de reglas y normas dentro de las clases en la relación entre docentes y estudiantes queda ausente debido a que los estudiantes reciben instrucciones directamente desde el sector administrativo de la universidad a través de comunicados e instructivos o se deba a la suposición de lo que se debe y no se debe hacer en un entorno de aprendizaje universitario por parte tanto de estudiantes como de docentes, lo que implícitamente queda acordado al momento del desarrollo de las clases. En última instancia, también cabe la posibilidad que los estudiantes reciban estas reglas y normas al inicio del desarrollo de la materia, sin embargo, en gran porcentaje los estudiantes no se presentan a las primeras clases con una asistencia regular ni siquiera en entornos virtuales de aprendizaje.

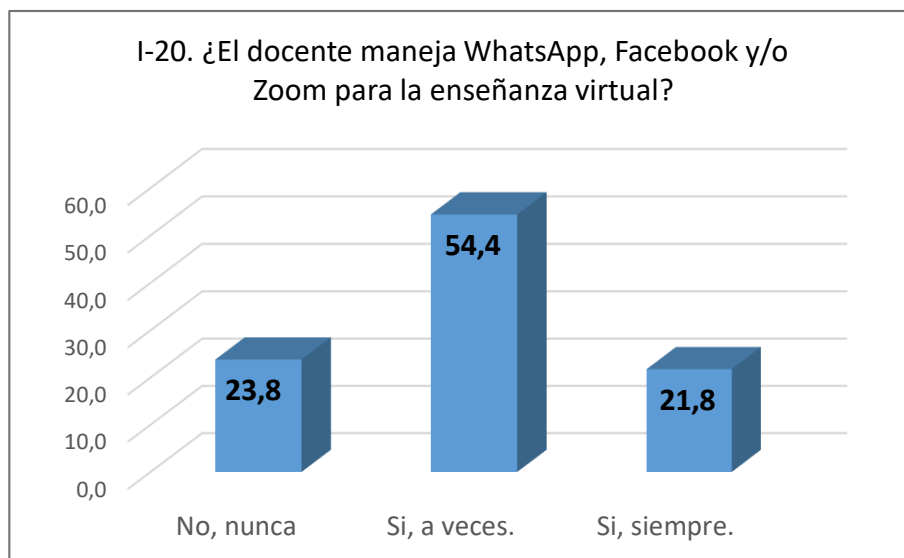
4.1.2.2.5. Elementos didácticos: El contexto

El contexto es entendido como el medio donde ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso, la investigación toma en cuenta a los entornos virtuales de aprendizaje. Para la Universidad Boliviana de Informática se ha establecido a la aplicación Microsoft Teams como el medio oficial a través del cual se desarrollan las clases virtuales síncronas y la revisión de material, tareas, y anuncios de forma asíncrona. No obstante, también se considera la interacción a través de las plataformas WhatsApp, Facebook y Zoom debido a una actual interacción en algunos semestres a través de estos canales debido a su facilidad de uso, practicidad y acceso fácil.

A continuación, se presentan los resultados correspondientes a ambos tipos de contexto: la plataforma oficial de interacción entre estudiantes y docentes (Microsoft Teams) y los medios no oficiales de interacción (WhatsApp, Facebook y Zoom).

Tabla 41: Pregunta I-20

I-20. ¿El docente maneja WhatsApp, Facebook y/o Zoom para la enseñanza virtual?	FRECUENCIA	PORCENTAJE
No, nunca	35	23,8
Si, a veces.	80	54,4
Sí, siempre.	32	21,8
TOTAL	147	100

Gráfico 29: Pregunta I-20

En cuanto a la interacción entre el docente con las plataformas no oficiales para la enseñanza virtual, se muestra a un poco más de la mitad (54,4%) que lo hace a veces. El resto se divide entre que siempre lo hace (21,8%) y entre que no lo hace nunca (23,8%).

Estos resultados muestran como a pesar de contar con una plataforma oficial de interacción para la enseñanza virtual (Microsoft Teams), donde las opciones son muy similares a WhatsApp, Facebook y Zoom, e incluso resultan ser más académicas, tanto docentes como estudiantes no oficializan su uso, acudiendo sobre todo a la interacción a través de los grupos que se han creado para cada materia a partir de un instructivo general.

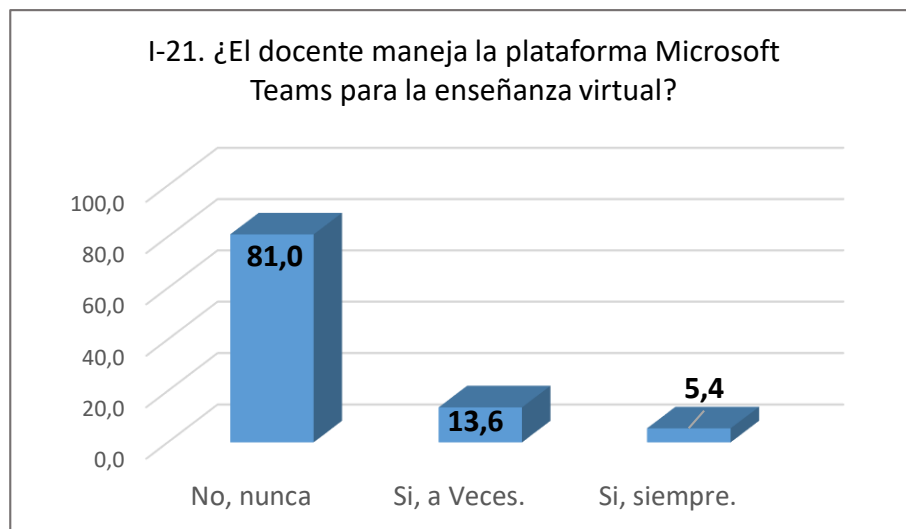
En varios casos, la opción de reuniones virtuales sincrónicas a través de la plataforma Microsoft Teams ha resultado dificultoso hacerse por el encendido de las cámaras y la baja señal que esto presenta, el uso de la pizarra digital o las presentaciones que no eran visibles para todos, o que haya fallas técnicas que no permitan a los estudiantes permanecer en la reunión virtual a través de reuniones programadas en Microsoft Teams. Por estas razones,

muchos docentes en acuerdo con sus estudiantes toman la opción de desarrollar sus clases virtuales síncronas a través de plataformas como el Zoom. Incluso algunas veces, de acuerdo a lo que refieren los estudiantes en los grupos focales desarrollados, también han generado los docentes videos grabadas y lo han subido a algún perfil, grupo y página en Facebook para su revisión.

Tabla 42: Pregunta I-21

I-21. ¿El docente maneja la plataforma Microsoft Teams para la enseñanza virtual?	FRECUENCIA	PORCENTAJE
No, nunca	119	81,0
Si, a Veces.	20	13,6
Sí, siempre.	8	5,4
TOTAL	147	100

Gráfico 30: Pregunta I-21



Este resultado es importante de analizar, dado que una gran cantidad de estudiantes, agrupados en un 81% de la población estudiantil, refieren que el docente no usa nunca la

plataforma Microsoft Teams para la enseñanza virtual, siendo esta la plataforma oficial de interacción entre docentes y estudiantes.

Cuando se ha determinado a inicios del semestre II-2020, se ha indicado a los estudiantes que la plataforma oficial de interacción y donde ellos podían acudir a descargar material, clases grabadas, tareas, anuncios y todo lo que compete al proceso de enseñanza-aprendizaje de cada materia, los estudiantes han asegurado la interacción con esta plataforma. Sin embargo, cuando la frecuencia de uso del docente de la plataforma oficial es poca o nula, los estudiantes se encuentran a la deriva y con mucha inseguridad sobre a dónde acudir para fortalecer su aprendizaje, nivelarse en caso de retrasos o faltas y asistencia regular a clases.

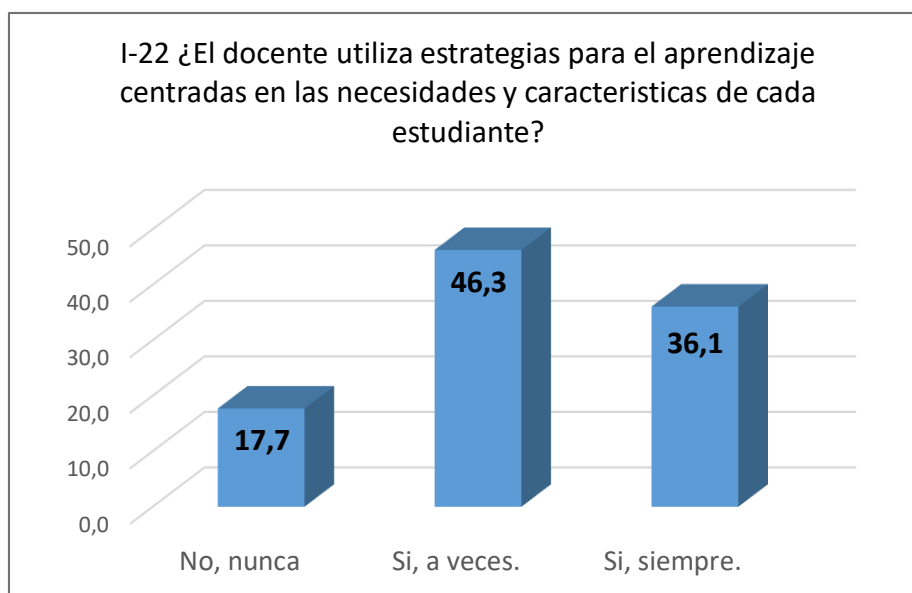
Estos resultados se relacionan con el bajo uso de los materiales que los estudiantes tienen dentro de su rol como estudiantes, solo el 9,5% utiliza los materiales que el docente deja para su revisión y un 64,6% nunca utiliza la plataforma Microsoft Teams. Estos resultados resultan lógicos al momento de analizar que desde el inicio los docentes no usan la plataforma oficial para la enseñanza virtual, por lo tanto, los estudiantes tienen una interacción mínima con la misma.

4.1.2.2.6. Elementos didácticos: Las estrategias

Las estrategias son el sexto elemento didáctico que ha sido evaluado a través del cuestionario de percepción de la didáctica universitaria virtual aplicada a los estudiantes. Estas estrategias, entendidas como los procedimientos que utiliza el docente para producir un aprendizaje significativo son estrategias centradas en el individuo, centradas en el grupo y centradas en el aprendizaje colaborativo. A continuación, se presentan cuáles de las estrategias se han utilizado en las clases virtuales y con qué frecuencia.

Tabla 43: Pregunta I-22

I-22 ¿El docente utiliza estrategias para el aprendizaje centradas en las necesidades y características de cada estudiante?	FRECUENCIA	PORCENTAJE
No, nunca	26	17,7
Si, a veces.	68	46,3
Sí, siempre.	53	36,1
TOTAL	147	100

Gráfico 31: Pregunta I-22

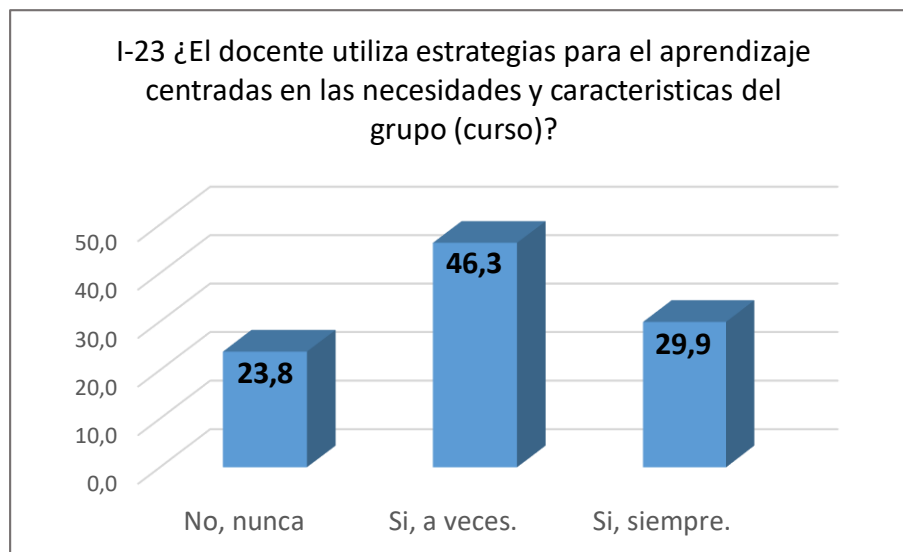
Los estudiantes perciben que las estrategias utilizadas por el docente sí están centradas en las necesidades y características de cada estudiante. Un 36,1% dicen que siempre el docente toma en cuenta las necesidades y características de los estudiantes. Un 46,3 refiere que los docentes lo hacen a veces y un 17,7% dicen que no lo hacen nunca.

Estos resultados son alentadores al momento de hacer la evaluación de las estrategias centradas en el individuo. Es decir, los docentes pueden desarrollar la capacidad empática con sus estudiantes sobre la forma que tienen para aprender. No obstante, aún queda por trabajar con el 17,7% de los estudiantes que refieren que estos nunca lo hacen.

Aunque existe un porcentaje significativo que percibe que, si se utiliza estrategias para el aprendizaje centradas en el individuo, un porcentaje mayor (46,3%) aún se mantiene en la posición de que este uso ocurre a veces por lo que es necesario fortalecer su uso. Por otro lado, el responder que este tipo de estrategias ocurre a veces, da lugar a pensar que otro tipo de estrategias ocurren en lugar de este.

Tabla 44: Pregunta I-23

I-23 ¿El docente utiliza estrategias para el aprendizaje centradas en las necesidades y características del grupo (curso)?	FRECUENCIA	PORCENTAJE
No, nunca	35	23,8
Si, a veces.	68	46,3
Sí, siempre.	44	29,9
TOTAL	147	100

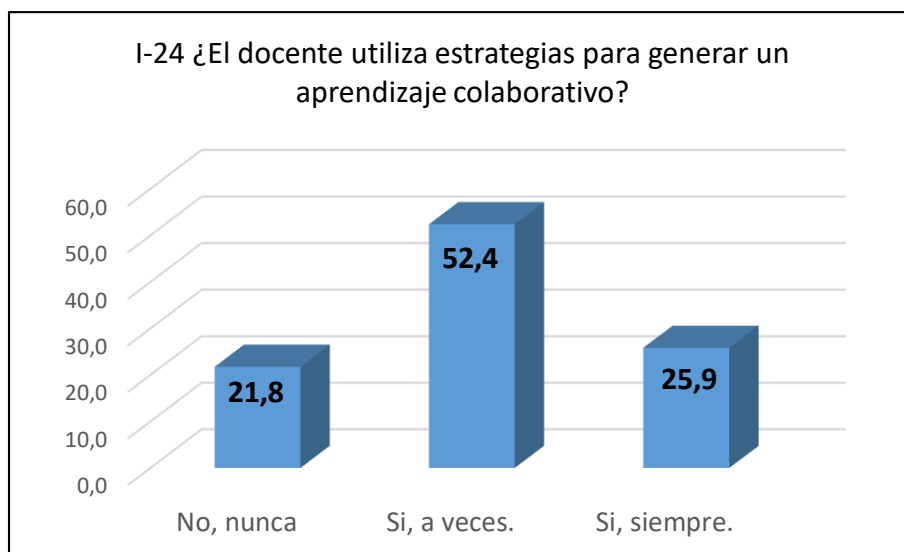
Gráfico 32: Pregunta I-23

Tomando en cuenta las estrategias utilizadas por el docente según las características y necesidades del grupo, que en este caso sería cada curso, en primer lugar, se encuentran quienes dicen que a veces se utilizan este tipo de estrategias representados por el 46,3%. El 29,9% indica que siempre lo hacen y por el contrario el 23,8% dicen que no lo hacen nunca. Estos datos que sitúan a la mayor opinión en el centro de las opciones da lugar a interpretar que los estudiantes no pueden generalizar ni por un extremo ni por el otro y evalúan el trabajo de sus docentes de manera objetiva con respecto a las estrategias que se usan.

Las estrategias referidas a las necesidades y características del grupo permiten generar actividades que busquen el poder llegar con el conocimiento a todo el grupo de acuerdo a sus particularidades y pensando en actividades destinadas no necesariamente a la participación, pero si teniendo espacios de retroalimentación sobre los contenidos desarrollados.

Tabla 45: Pregunta I-24

I-24 ¿El docente utiliza estrategias para generar un aprendizaje colaborativo?	FRECUENCIA	PORCENTAJE
No, nunca	32	21,8
Si, a veces.	77	52,4
Sí, siempre.	38	25,9
TOTAL	147	100

Gráfico 33: Pregunta I-24

Un tercer tipo de estrategias de uso dentro del aprendizaje son las estrategias centradas en el trabajo colaborativo donde las actividades se concentran actividades relacionadas a la participación en grupos con el establecimiento de metas, objetivos, proyectos en conjunto.

Para este tipo de trabajo, la población estudiantil refiere en una frecuencia de 52,4% que se utiliza dentro de la dinámica de clases. Un 25,9% indica que este tipo de estrategias ocurre siempre y otro 21,8% dice que no ocurre nunca esta forma de estrategia dentro del desarrollo

de las clases. Al igual que los otros tipos de estrategias esta estrategia está presente solo algunas veces y al igual que en los anteriores casos la respuesta de mayor frecuencia (a veces) puede deberse en primera instancia a que a veces se usa este tipo de estrategia centrada en el trabajo colaborativo y otras veces se usan los otros tipos de estrategias (centradas en el grupo y en el individuo). Por otro lado, la evaluación que se hace no es solo a un docente, sino que en su conjunto algunos aplican este tipo de estrategias y otros no, por eso el estudiante seleccionó a veces para no generalizar a partir de algunos casos.

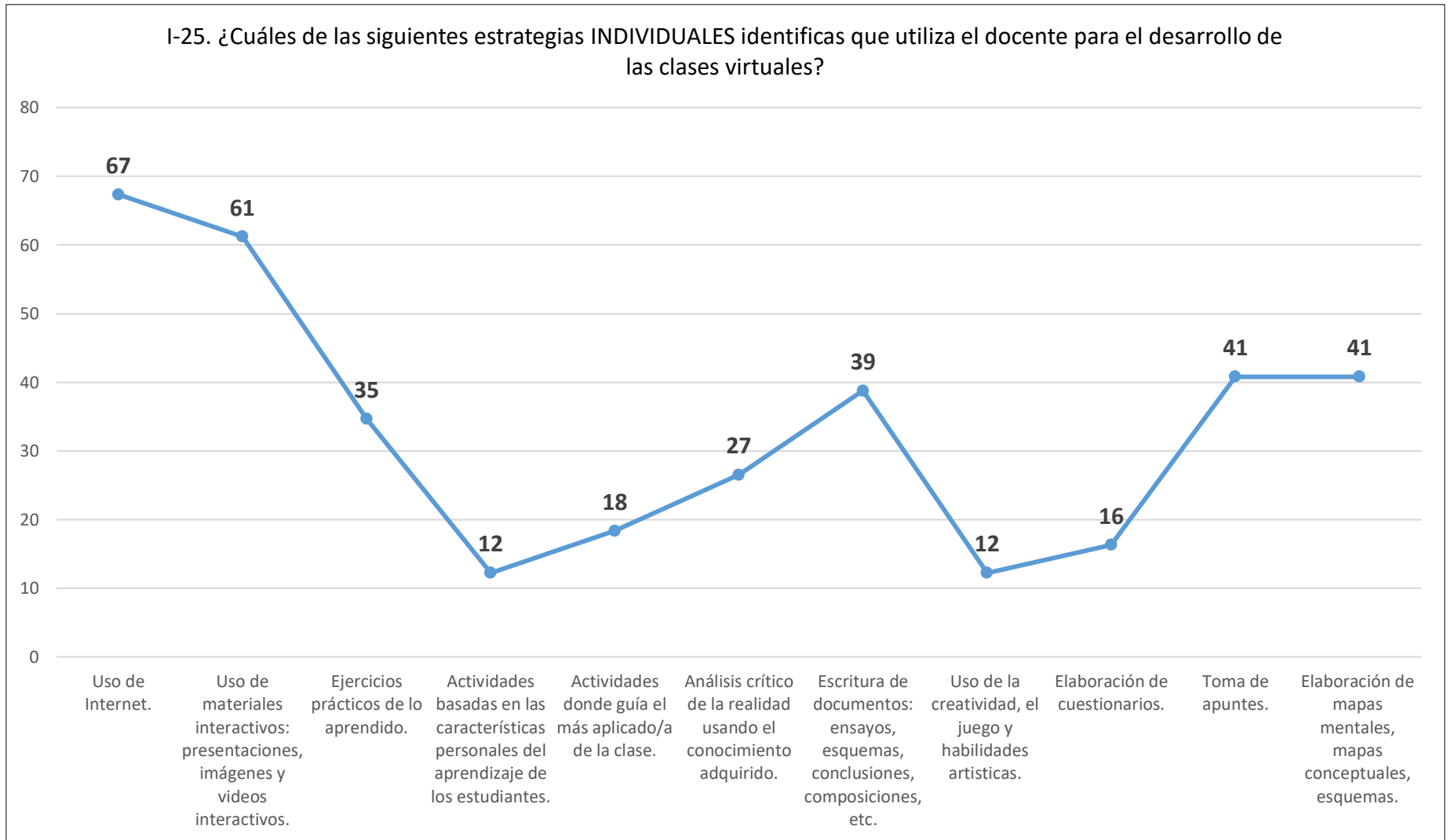
4.1.2.2.7. Elementos didácticos: Las técnicas

Como séptimo elemento didáctico se encuentran las técnicas entendidas estas como las actividades que se desarrollan dentro de las estrategias para facilitar un aprendizaje significativo. A continuación, se describen los resultados de frecuencia para las principales actividades de aprendizaje tanto para estrategias centradas en el individuo, centradas en el grupo y centradas en el aprendizaje colaborativo.

Tabla 46: Pregunta I-25

I-25. ¿Cuáles de las siguientes estrategias INDIVIDUALES identificas que utiliza el docente para el desarrollo de las clases virtuales?	FRECUENCIA	TOTAL	PORCENTAJE
Uso de Internet.	99	147	67,3
Uso de materiales interactivos: presentaciones, imágenes y videos interactivos.	90	147	61,2
Ejercicios prácticos de lo aprendido.	51	147	34,7
Actividades basadas en las características personales del aprendizaje de los estudiantes.	18	147	12,2
Actividades donde guía el más aplicado/a de la clase.	27	147	18,4
Análisis crítico de la realidad usando el conocimiento adquirido.	39	147	26,5
Escritura de documentos: ensayos, esquemas, conclusiones, composiciones, etc.	57	147	38,8
Uso de la creatividad, el juego y habilidades artísticas.	18	147	12,2
Elaboración de cuestionarios.	24	147	16,3
Toma de apuntes.	60	147	40,8
Elaboración de mapas mentales, mapas conceptuales, esquemas.	60	147	40,8

Gráfico 34: Pregunta I-25



Dentro de las técnicas usadas con enfoque a las características y necesidades individuales se puede notar claramente la predominancia del uso del Internet como una de las técnicas más comunes para la enseñanza agrupando al 67% de frecuencia. Y es que a través de la búsqueda en Internet durante clases el docente puede acceder a la información al instante para clarificar o complementar ideas, conceptos, teorías, etc. En segundo lugar, se encuentra con el 61% de frecuencia el uso de materiales interactivos como presentaciones, imágenes o videos dentro de las clases, sin embargo, esto no garantiza un aprendizaje más significativo necesariamente, dado que en los resultados por ejemplo del grupo focal y de la última pregunta de este cuestionario, las opiniones de algunos estudiantes a cerca de las presentaciones y videos era que si bien estaban presentes y los docentes las usaban como parte de su enseñanza, estaban mal hechas o se presentaban en el caso de los videos, videos inapropiados para el tema de avance.

Entre otras actividades con menor frecuencia, pero, presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje virtual se encuentran la toma de apuntes y la elaboración de mapas mentales, mapas conceptuales y esquemas con un 41% de frecuencia. Con un poco menos, 39% de frecuencia se encuentran la escritura de ensayos, documentos, conclusiones, composiciones, etc. En este orden de ideas, se puede interpretar que los docentes utilizan también estrategias que implican la producción intelectual de los estudiantes y no solamente la simple atención o escucha activa que deben tener en clases.

En último lugar, con una frecuencia del 12% se encuentran las actividades basadas en las características personales del estudiante y las actividades basadas en la creatividad, el juego y las habilidades artísticas. Este tipo de técnicas son poco usadas, no obstante, son las técnicas que mayores resultados positivos han producido a lo largo de la historia hablando sobre

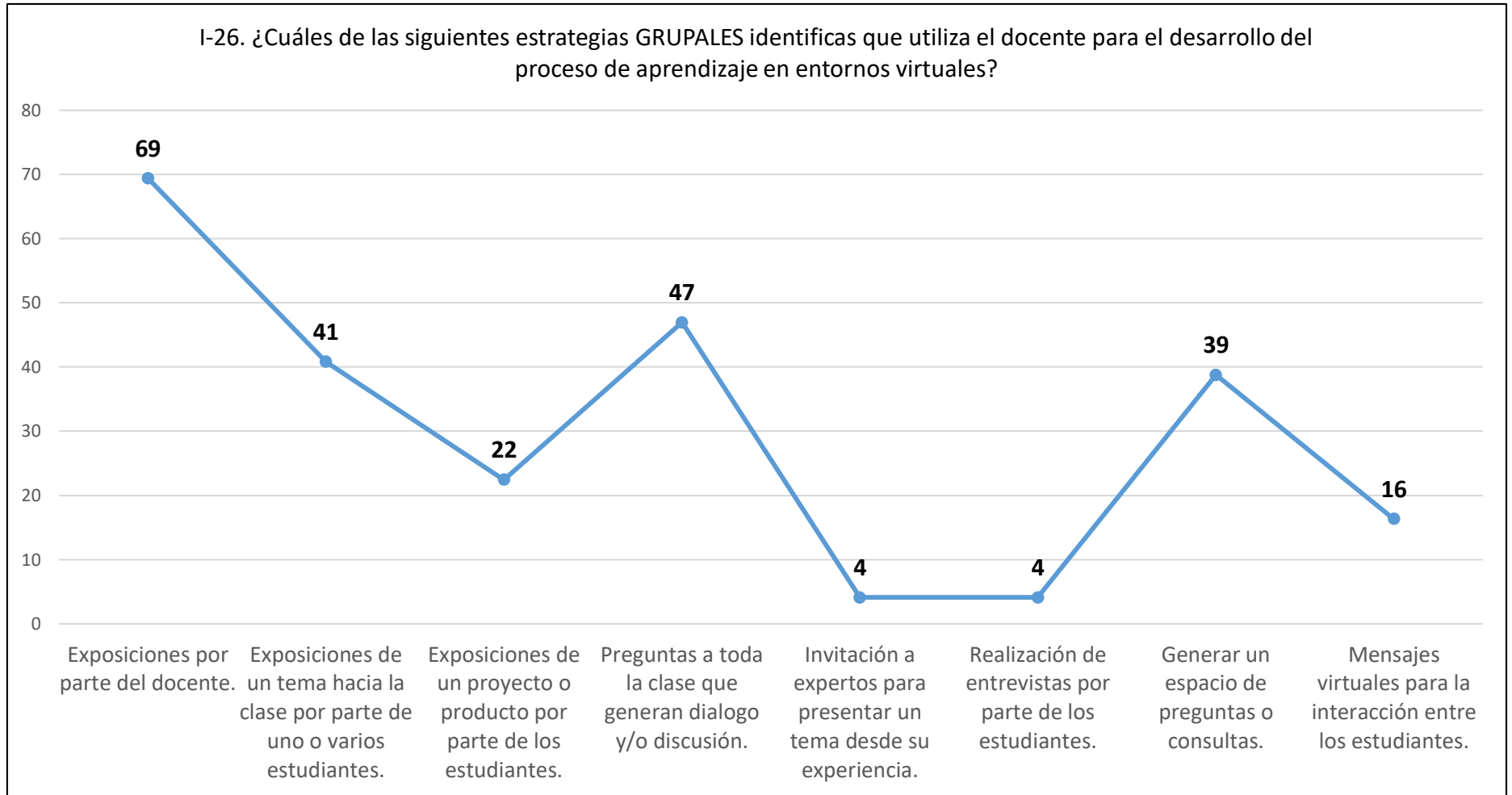
aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo se logra cuando los contenidos que se intenta anclar en el aprendizaje del estudiante están relacionados y asociados a su vida personal, a sus emociones y son producidas por ellos mismos a manera de aprendizaje constructivista; una forma de hacer esto es conociendo a los estudiantes y no solo la manera que tienen de aprender sino las necesidades personales que ellos tienen de acuerdo a su situación personal. Asimismo, practicando habilidades de juego, artísticas y relacionadas con la creatividad, el individuo permite asociar lo aprendido con elaboración, creaciones artísticas propias y el desplazamiento del contenido hacia la representación de un talento alcanzando la máxima expresión de asociación del nuevo conocimiento con su aplicación práctica.

Por todo ello, se ve importante mejorar dichas técnicas y elevar el nivel de frecuencia presente en las clases universitarias virtuales.

Tabla 47: Pregunta I-26

I-26. ¿Cuáles de las siguientes estrategias GRUPALES identificas que utiliza el docente para el desarrollo del proceso de aprendizaje en entornos virtuales?	FRECUENCIA	TOTAL	PORCENTAJE
Exposiciones por parte del docente.	102	147	69,4
Exposiciones de un tema hacia la clase por parte de uno o varios estudiantes.	60	147	40,8
Exposiciones de un proyecto o producto por parte de los estudiantes.	33	147	22,4
Preguntas a toda la clase que generan dialogo y/o discusión.	69	147	46,9
Invitación a expertos para presentar un tema desde su experiencia.	6	147	4,1
Realización de entrevistas por parte de los estudiantes.	6	147	4,1
Generar un espacio de preguntas o consultas.	57	147	38,8
Mensajes virtuales para la interacción entre los estudiantes.	24	147	16,3

Gráfico 35: Pregunta I-26



Con respecto a las técnicas utilizadas a partir del enfoque centrado en el grupo se observa una alta frecuencia, con el 69% de agrupación, a las exposiciones por parte del docente como la técnica de mayor uso en las clases virtuales.

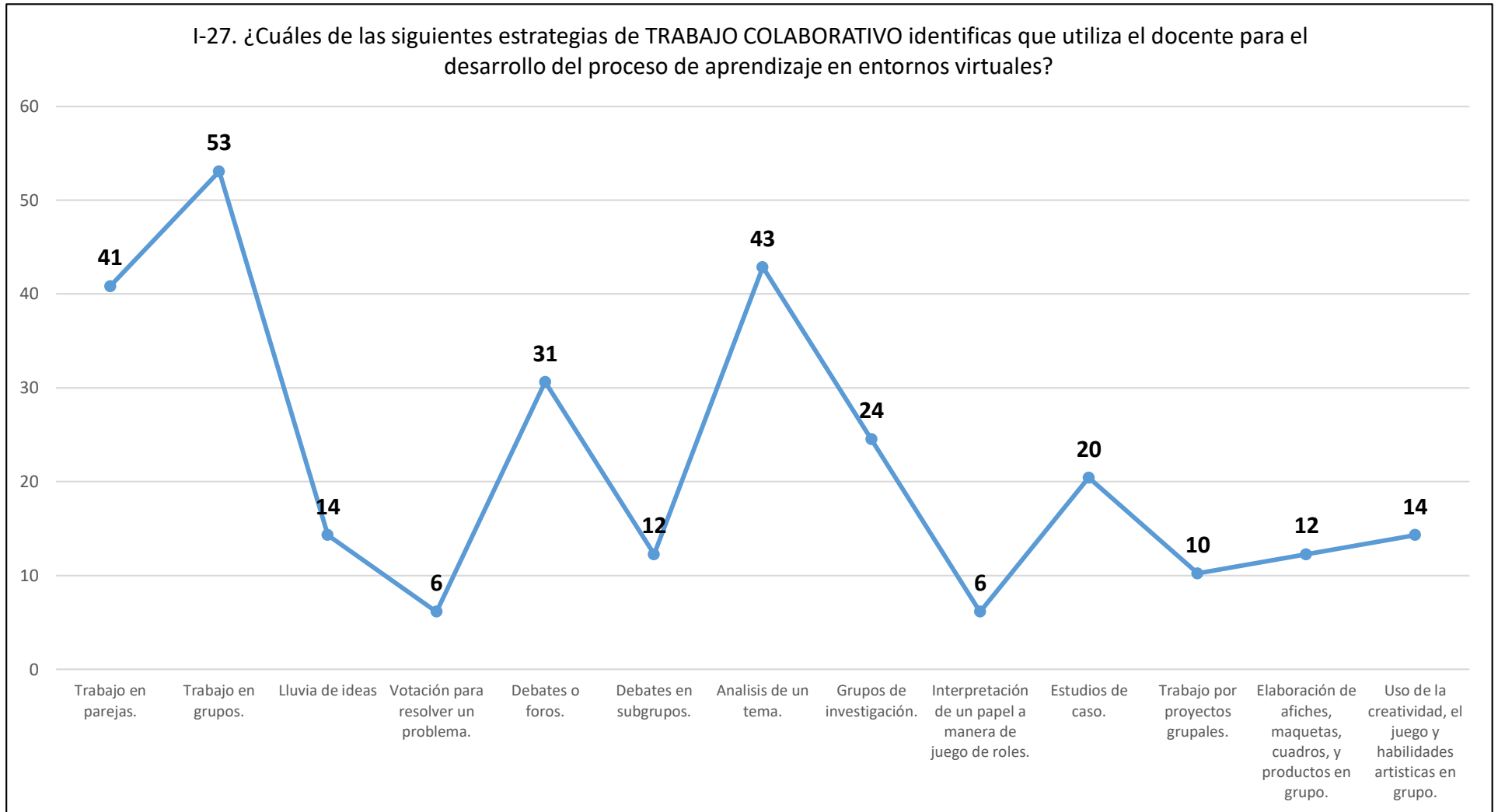
En segundo lugar, se encuentran las preguntas a toda la clase para generar diálogo y discusión con una frecuencia del 47%, menos de la mitad de frecuencia, pero aun así significativo el porcentaje dado que es la segunda técnica en usarse. En tercer lugar, con el 39%, se encuentra una técnica muy parecida que es: generar un espacio de preguntas o consultas. Sin embargo, estos resultados se profundizan en los grupos focales y sale a la luz opiniones adversas a la situación de que los docentes generen espacio para las preguntas, dado que los estudiantes no se atreven a preguntar mucho menos a discutir en clase porque generalmente esto ocurre al final de la clase donde los estudiantes ya están muy cansados por el aburrimiento producido en la mayoría de las clases. La ejecución de este espacio de generar preguntas o consultas de acuerdo a los resultados de profundización cualitativa (grupos focales) no se lo realiza con la intención de generar debate o discusión, que si bien puede ocurrir, la intención es para finalizar el tema por eso ocurre por lo general al final de la clase o entre las exposiciones que tiene el docente para aclarar dudas, sin embargo, los estudiantes refieren que no preguntan porque muchas veces no saben cómo ordenar sus ideas para generar interrogantes, o por el otro lado, están cansados y no quieren extender el tiempo de avance sino están preocupados porque la clase termine.

En muy bajos porcentajes (4%) se encuentra la invitación a expertos para presentar un tema desde su experiencia y la realización de entrevistas por parte de los estudiantes. Este tipo de técnicas implica el salir del contexto reducido de estudiantes y docentes y ampliar el conocimiento con la interacción con personajes fuera del “aula virtual”.

Tabla 48: Pregunta I-27

I-27. ¿Cuáles de las siguientes estrategias de TRABAJO COLABORATIVO identificas que utiliza el docente para el desarrollo del proceso de aprendizaje en entornos virtuales?	FRECUENCIA	TOTAL	PORCENTAJE
Trabajo en parejas.	60	147	40,8
Trabajo en grupos.	78	147	53,1
Lluvia de ideas	21	147	14,3
Votación para resolver un problema.	9	147	6,1
Debates o foros.	45	147	30,6
Debates en subgrupos.	18	147	12,2
Análisis de un tema.	63	147	42,9
Grupos de investigación.	36	147	24,5
Interpretación de un papel a manera de juego de roles.	9	147	6,1
Estudios de caso.	30	147	20,4
Trabajo por proyectos grupales.	15	147	10,2
Elaboración de afiches, maquetas, cuadros, y productos en grupo.	18	147	12,2
Uso de la creatividad, el juego y habilidades artísticas en grupo.	21	147	14,3

Gráfico 36: Pregunta I-27



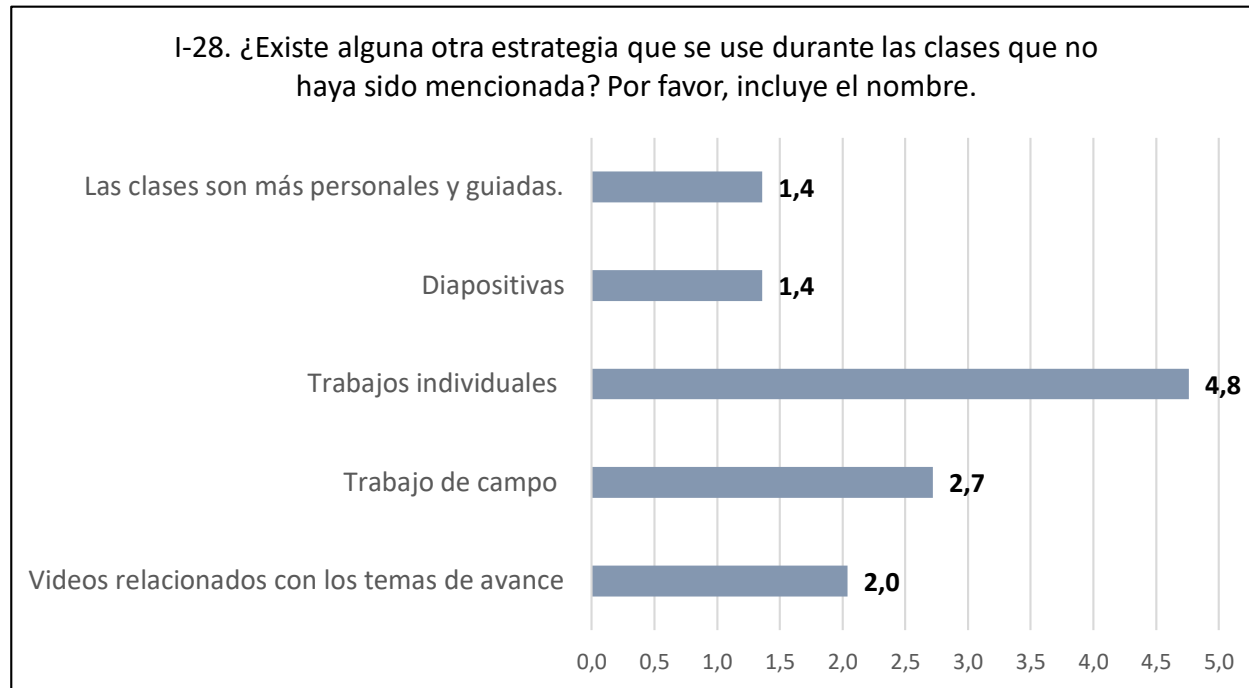
Dentro de las técnicas destinadas al aprendizaje colaborativo dentro de las clases virtuales destaca la opción de trabajos en grupos con un 53% de frecuencia. Un poco más abajo en frecuencia, con el 43% y el 41% se encuentran las técnicas de Análisis de un tema y trabajos en pareja respectivamente. Estas técnicas como las más usadas denotan las técnicas más usadas a lo largo de la historia de la educación en los últimos años que es el trabajo colaborativo en grupos de trabajo a partir de dos personas con metas y objetivos grupales. Sin embargo, la idea de trabajo grupal también se ha distorsionado incluso en la universidad también, en cuanto a su desarrollo metodológico dado que las metas y objetivos se seccionan en partes para repartir a los miembros del grupo, aun así, estos tengan solo dos integrantes, para el logro individual de cada parte y al final ensamblar como si fuera un anexo con otro y presentar un trabajo o resultado bajo el título de: “trabajo en grupo”. La realidad debería ser distinta para producir un aprendizaje significativo, que consistiría en realizar una colaboración real entre los miembros del grupo para alcanzar metas y objetivos del trabajo asignado juntos. Partiendo de esta idea se puede explicar la baja presencia de frecuencia (10%) en la opción de Trabajo por proyectos grupales, entendiendo que los estudiantes relacionan esta técnica con el ideal de trabajo en grupo planteado anteriormente.

Por otro lado, las más bajas frecuencias con el 6% se encuentran las técnicas de: votación para resolver un problema o diferencia de ideas dentro de la clase virtual, y la interpretación de un papel a manera de juego de roles. En esta última idea, el juego de roles es una técnica que genera una experiencia vivencial que está asociada a una realidad que la persona puede identificar en el contexto, por lo cual fácilmente se puede ver asociada a la memoria emocional y al aprendizaje significativo. Dados los resultados es necesario fortalecer este tipo de técnicas relacionados a la experiencia.

Tabla 49: Pregunta I-28

I-28. ¿Existe alguna otra estrategia que se use durante las clases que no haya sido mencionada?	FRECUENCIA	TOTAL	PORCENTAJE
Videos relacionados con los temas de avance	3	147	2,0
Trabajo de campo	4	147	2,7
Trabajos individuales	7	147	4,8
Diapositivas	2	147	1,4
Debido a ser el último semestre de la carrera, el contenido de las clases son más personales y de guía	2	147	1,4

Gráfico 37: Pregunta I-28



Se ha preguntado dentro del apartado del uso de técnicas si existiría otra técnica que se use en clases y que no haya sido mencionada en las opciones anteriores. De los 147 encuestados, 18 han añadido más opciones. El porcentaje más alto se sitúa en señalar a los trabajos individuales como una técnica que no ha sido mencionada, interpretando que las técnicas centradas en las características y necesidades individuales no han sido entendidas así. De hecho, dentro de esta categoría todas las opciones corresponden a trabajos individuales, sin embargo, el lector no pudo identificar este conjunto de opciones como los trabajos individuales.

Otra opción de técnica que se sugirió, es el trabajo de campo, y esta es una técnica que a pesar de la situación de cuarentena en primera instancia y de flexibilización de la misma en segunda instancia, aun con la pandemia, se ha sugerido asumir en algunas materias prácticas donde se necesitaba la aplicación práctica y el trabajo de campo que incorpore los contenidos adquiridos a la elaboración de proyectos o resolución de problemas a partir de lo aprendido.

La opción sugerida de videos relacionados con el tema de avance tampoco ha sido asumida dentro de las técnicas centradas en el grupo donde el docente propone actividades que significan la dotación de contenido a todo el grupo y la opción: presentación de imágenes, presentaciones y videos interactivos era la opción para incluir ahí la presentación de videos relacionados al tema de avance. Asimismo, ocurre con la sugerencia que se hace de diapositivas, que constituyen también presentaciones interactivas o multimedia.

Por último, se presenta la opción de clases más personales y guiadas esto debido al curso de materias que ocurre en noveno y décimo semestre de la carrera donde los estudiantes solo llevan dos materias: practicas supervisadas y seminario de tesis I y II. Estas materias corresponden enteramente a la aplicación procedimental y actitudinal de todo el contenido teórico avanzado a lo largo de la carrera y los proyectos son netamente individuales. Por ello la revisión y el seguimiento es individualizado y el horario de clase se invierte para eso.

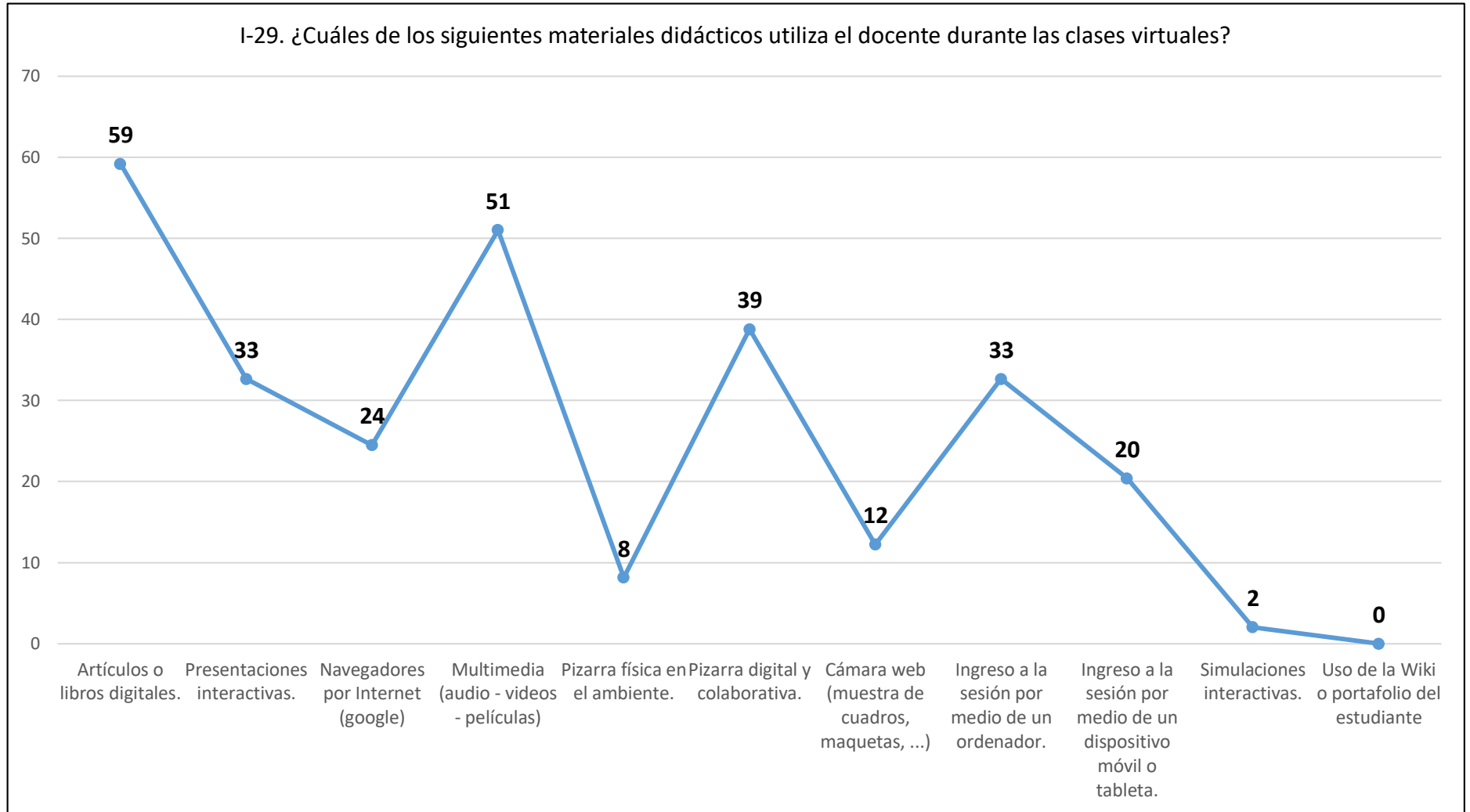
4.1.2.2.8. Elementos didácticos: Los materiales

El último elemento didáctico son los materiales didácticos con los que se desarrollan las clases virtuales. A continuación, se plantea la evaluación de dos tipos de materiales: materiales usados dentro del desarrollo de las clases y materiales usados como apoyo a las clases virtuales.

Tabla 50: Pregunta I-29

I-29. ¿Cuáles de los siguientes materiales didácticos utiliza el docente durante las clases virtuales?	FRECUENCIA	TOTAL	PORCENTAJE
Artículos o libros digitales.	87	147	59,2
Presentaciones interactivas.	48	147	32,7
Navegadores por Internet (google)	36	147	24,5
Multimedia (audio - videos - películas)	75	147	51,0
Pizarra física en el ambiente.	12	147	8,2
Pizarra digital y colaborativa.	57	147	38,8
Cámara web (muestra de cuadros, maquetas, ...)	18	147	12,2
Ingreso a la sesión por medio de un ordenador.	48	147	32,7
Ingreso a la sesión por medio de un dispositivo móvil o tableta.	30	147	20,4
Simulaciones interactivas.	3	147	2,0
Laboratorios virtuales.	0	147	0,0

Gráfico 38: Pregunta I-29



Con respecto a los materiales utilizados durante el desarrollo de las clases virtuales se sitúa al uso de artículos o libros digitales (59%) y el uso de datos multimedia: audio-videos-películas (51%) como los recursos de mayor uso. Esto muestra que los docentes utilizan generalmente materiales en texto, audio y video para desarrollar las clases virtuales, lo que muestra una diversidad de recursos presentes en el desarrollo de las clases virtuales para facilitar el aprendizaje a través de diversos medios de percepción.

Por otro lado, a diferencia del semestre pasado donde una de las quejas más frecuentes por parte de los estudiantes era eso, los docentes usan en un mínimo porcentaje (8%) la pizarra física en el ambiente y en su lugar ahora el uso de la pizarra digital es más frecuente (39%). Asimismo, el uso de la cámara web para mostrar productos como maquetas, cuadros y otros se sigue utilizando en una frecuencia de 12%, es una frecuencia menor pero aun presente. Se menciona este resultado en este punto porque también ha sido un reclamo por parte de los estudiantes que los recursos no tengan que ser filmados sino creados y recreados en la clase misma.

En otro orden de ideas, también estaban presentes al uso del ordenador y la computadora por parte del docente para impartir sus clases virtuales, aunque el porcentaje es poco (20%) el docente debería utilizar como recurso oficial la computadora en el 100% de sus clases debido a las grandes diferencias tanto de formalidad como de funciones que existe entre un ordenador y un dispositivo móvil (celular o tableta). El docente como guía y facilitador del aprendizaje debe contar con todas las herramientas útiles para generar espacios de desarrollo del aprendizaje según la percepción de los estudiantes.

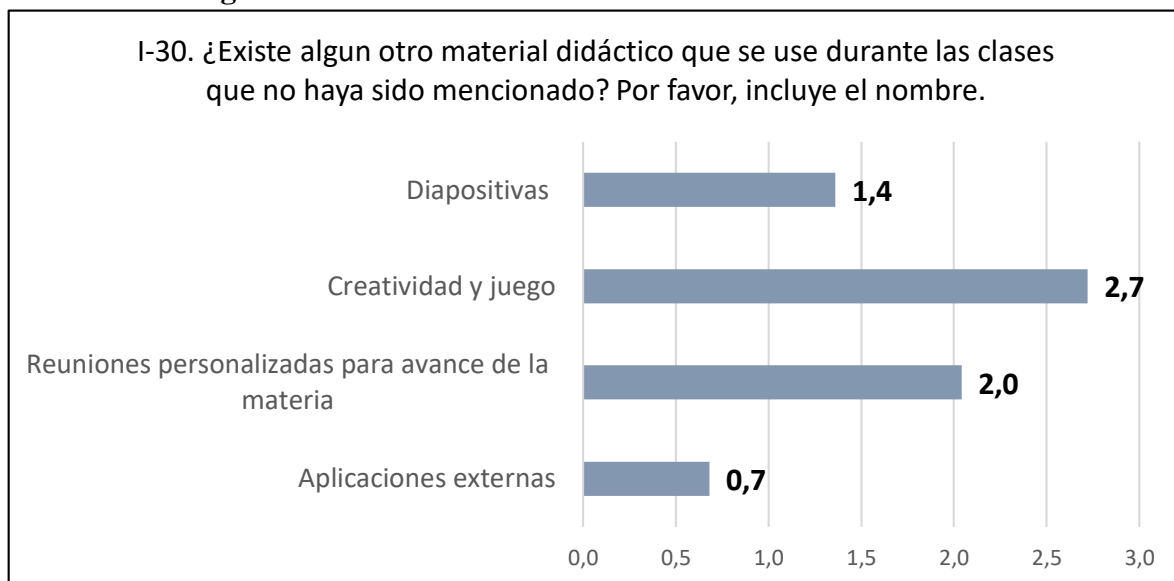
El uso de la Wiki o portafolio docente se encuentra en un 0% de frecuencia, cuando este tipo de recurso es ideal para fomentar en el estudiante la disciplina de hacerse constructor de su

propio aprendizaje y fomentar la disciplina, el orden, la organización y la responsabilidad en estudiantes además de contar con una variedad de material que puede ayudar al desarrollo de la clase y mucho mejor al complemento de la misma.

Tabla 51: Pregunta I-30

I-30. ¿Existe algún otro material didáctico que se use durante las clases que no haya sido mencionado?			
	FRECUENCIA	TOTAL	PORCENTAJE
Aplicaciones externas	1	147	0,7
Reuniones personalizadas para avance de la materia	3	147	2,0
Creatividad y juego	4	147	2,7
Diapositivas	2	147	1,4

Gráfico 39: Pregunta I-30



Se ha abierto la posibilidad que el estudiante añada algunos recursos utilizados en el desarrollo de la clase que no estaban mencionados como opción en la pregunta anterior. A ello, los estudiantes que han complementado con una respuesta suman un total de 10 personas.

La opción con mayor frecuencia ha sido la creatividad y el juego. No obstante, esta opción de respuesta ya está dada en las técnicas didácticas centradas en el individuo y en el grupo, por lo que mejor hubiera sido sugerir materiales lúdicos dentro de esta opción para señalar que algunos docentes utilizan o producen la utilización de globos, hojas de colores, plastilina, rompecabezas y otros que pueden generar un espacio de juego y creatividad.

Las reuniones personalizadas para el avance de un tema también corresponden a las técnicas didácticas y se han desarrollado en preguntas anteriores explicando que este tipo de técnicas se generan en materias que son especialmente para el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes en proyectos individuales en últimos semestres.

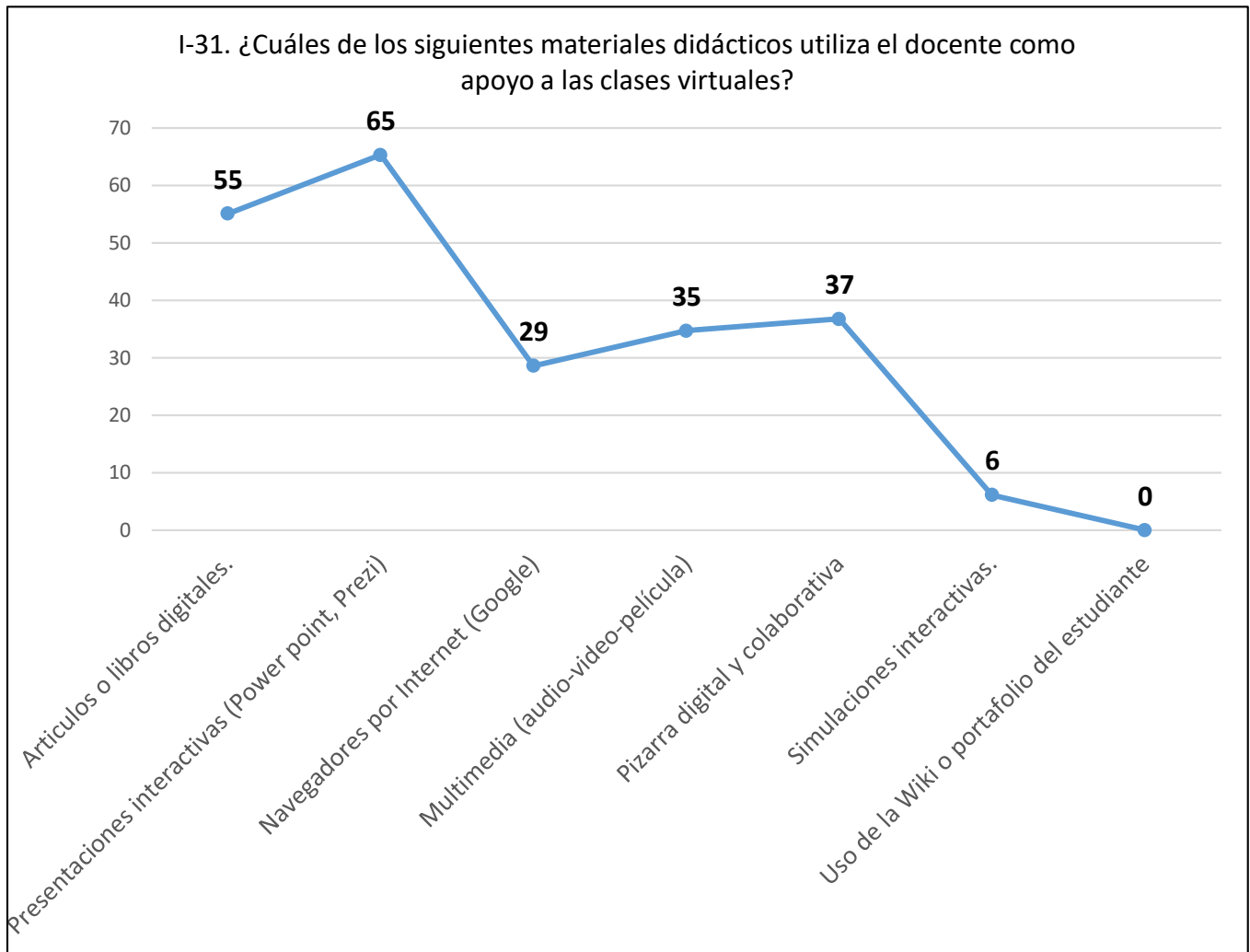
Las diapositivas si se constituirían en un material, pero este correspondería a material multimedia. Sin embargo, se lo toma en cuenta en este cuadro para aclarar que el entendimiento sobre los recursos multimedia debe hacerse por separado para que el estudiante tenga libertad de elegir solo esta opción, porque el hecho de que se hagan presentaciones de diapositivas no significa que por ello se usen todos los recursos multimedia.

Por último, se añade la opción como material didáctico de: “aplicaciones externas”, entendiendo esta opción como el uso de otras aplicaciones o programas como el zoom,

diccionarios digitales, canva, prezi, plataformas de aprendizaje, etc. como complemento al aprendizaje desarrollado. Sin embargo, la frecuencia es mínima.

Tabla 52: Pregunta I-31

I-31. ¿Cuáles de los siguientes materiales didácticos utiliza el docente como apoyo a las clases virtuales?	FRECUENCIA	TOTAL	PORCENTAJE
Artículos o libros digitales.	81	147	55,1
Presentaciones interactivas (Power point, Prezi)	96	147	65,3
Navegadores por Internet (Google)	42	147	28,6
Multimedia (audio-video-película)	51	147	34,7
Pizarra digital y colaborativa	54	147	36,7
Simulaciones interactivas.	9	147	6,1
Laboratorios virtuales.	0	147	0,0

Gráfico 40: Pregunta 31

Dentro de los materiales que se usan como apoyo al proceso de aprendizaje se encuentran como la primera opción con el mayor número de porcentaje (65%) las presentaciones interactivas, esto se explica por el hecho que los docentes tienen dicho que todo material que pueda ser dejado en la plataforma Microsoft Teams, material que haya servido para el desarrollo de la clase síncrona o en su defecto que sirva para complementar el avance. Y la mayoría de las veces lo que se usa en clase son diapositivas y eso es lo que se adjunta a cada clase.

Por otro lado, también se deja como material artículos y libros digitales como material de apoyo. Sin embargo, respecto a este tema dentro de los grupos focales desarrollados se ha mencionado que muchos de los materiales dejados por los docentes como complementos a la clase son materiales muy extensos o complejos por lo que por falta de tiempo y desmotivación ante la cantidad de material muchos deciden no hacerlo. Esto también se corrobora con el hecho del bajo porcentaje presentado cuando se preguntaba si el estudiante utiliza la plataforma y el material que es dotado por el docente.

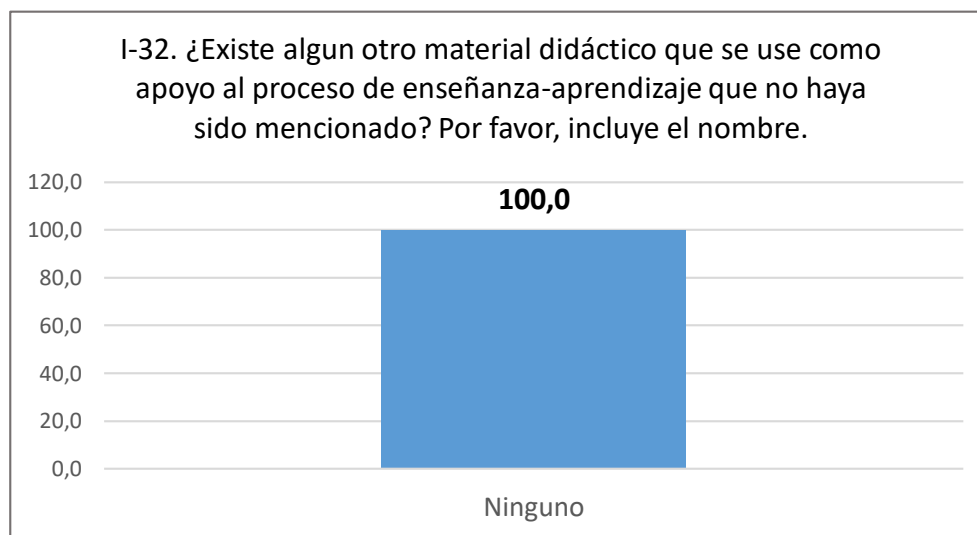
La pizarra digital colaborativa en línea también es otro recurso complementario que sobresale. Una buena opción sería para ello mostrar el resultado final de la pizarra colaborativa para estudiar desde allí lo avanzado y complementar con ideas nuevas que fortalezcan el aprendizaje adquirido.

El uso de multimedia: videos, audios, películas, es otro material complementario para apoyar a las clases virtuales desarrolladas.

Estos resultados correspondientes al material usado como complemento a las clases virtuales tienen mucha similitud con aquellos que se utilizan durante el desarrollo de las clases virtuales por lo que es necesario reflexionar sobre la necesidad de innovar tanto en el material utilizado a lo largo de las clases virtuales y aquel que vaya ser utilizado como complemento al mismo para no sobrecargar o aburrir al estudiante con el uso del mismo material.

Tabla 53: Pregunta I-32

I-32. ¿Existe algún otro material didáctico que se use como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje que no haya sido mencionado?	FRECUENCIA	TOTAL	PORCENTAJE
Ninguno	147	147	100,0

Gráfico 41: Pregunta 32

Se ha preguntado si los estudiantes tienen algún otro material en mente que no haya sido mencionado dentro de las opciones de material utilizado como complemento a las clases virtuales, como se observan en los resultados ninguno de los encuestados tuvo alguna respuesta a dicha pregunta.

4.1.2.2.9. Ideas de opinión, emociones y conductas hacia la didáctica

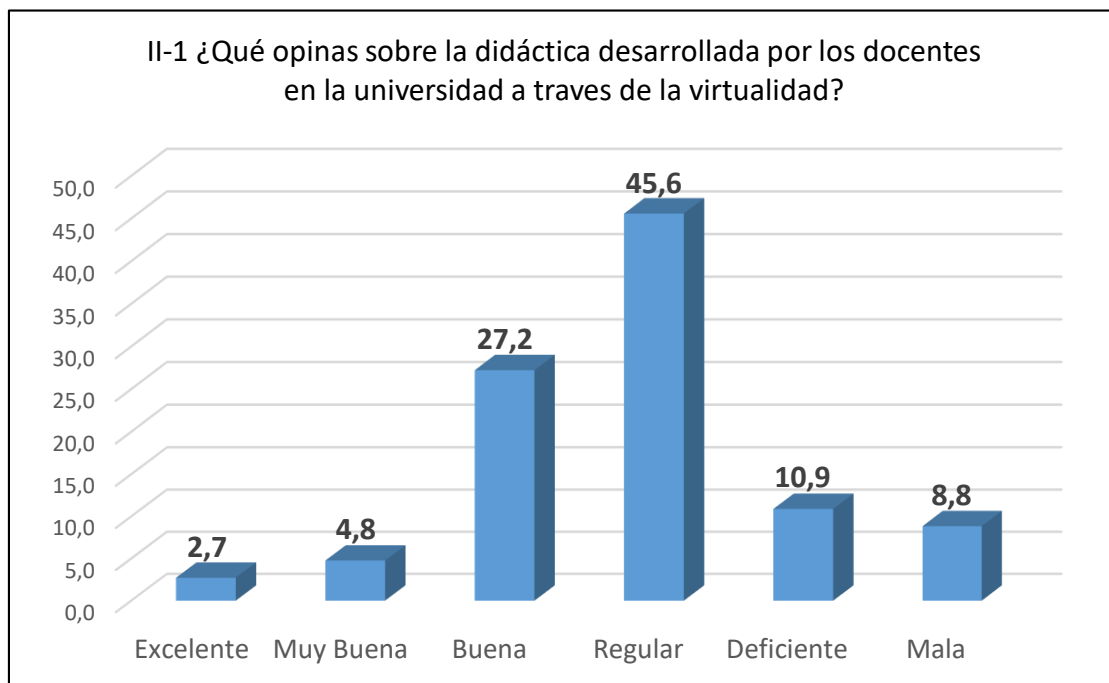
universitaria en entornos virtuales de aprendizaje

A través del cuestionario sobre la percepción que tienen los estudiantes sobre la didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje se ha medido dos dimensiones que conforman la percepción de la persona sobre la didáctica universitaria en entornos virtuales.

Estas dimensiones son: las emociones y la cognición que surge a partir de la didáctica universitaria virtual.

Tabla 54: Pregunta II-1

II-1 ¿Qué opinas sobre la didáctica desarrollada por los docentes en la universidad a través de la virtualidad?	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Excelente	4	2,7
Muy Buena	7	4,8
Buena	40	27,2
Regular	67	45,6
Deficiente	16	10,9
Mala	13	8,8
TOTAL	147	100,0

Gráfico 42: Pregunta II-1

Con esta pregunta se ha intentado profundizar sobre la percepción que tienen los estudiantes sobre la didáctica universitaria plasmado esta percepción en niveles de calificación desde un nivel excelente, pasando por muy buena, buena, regular, deficiente y mala. En este entendido, el número más alto de las personas ha resultado concentrarse en percibir la didáctica universitaria en entornos virtuales como regular representado por un 45,6%. En segundo lugar, se concentraron el 27,2% quienes dicen que la didáctica es Buena.

Por el otro lado, se sitúa el 10,9% apoyando la opción deficiente para calificar a la didáctica universitaria virtual seguido de un porcentaje de 8,8% quienes la califican como mala. Estos últimos dos datos llaman la atención, por más que representen una minoría, son un importante 19,7% quienes califican de forma negativa a la didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje. En cambio, solo un 7,5% la califica de una forma muy buena y excelente.

El hecho de que gran cantidad de estudiantes califiquen la didáctica que reciben por medios virtuales como regular da a entender que aún la didáctica que se ofrece por estos medios tiene aspectos que mejorar y falencias percibidas por los estudiantes. Es un aspecto naturalmente esperable dado que recién en la presente gestión (2020) se ha iniciado la educación virtual como medio de educación para toda la población estudiantil y a través de medios y plataformas virtuales para muchos desconocidos totalmente hasta ese momento.

Tabla 55: Pregunta II-2

II-2 ¿Cómo te sientes respecto al desarrollo de la didáctica en la universidad a través de la virtualidad?	FRECUENCIA	TOTAL	PORCENTAJE
Triste	15	147	10,2
Alegre	0	147	0,0
Decepcionado/a	24	147	16,3
Feliz	3	147	2,0
Enojado/a	9	147	6,1
Satisfecho/a	18	147	12,2
Preocupado/a	27	147	18,4
Sorprendido/a	21	147	14,3
Con miedo	12	147	8,2
Con rechazo	9	147	6,1
Con nostalgia por el pasado	15	147	10,2
Motivado/a	3	147	2,0
Desmotivado/a	39	147	26,5

Gráfico 43: Pregunta II-2



De acuerdo a la percepción de la didáctica universitaria virtual desde el punto de vista de las emociones, se puede observar como la desmotivación, con un 27% de elección, sobre sale de entre todas las emociones propuestas para asociar a la didáctica universitaria virtual percibida. En segundo lugar, con el 18% se encuentra la emoción de la preocupación relacionada a la didáctica. Y en tercer lugar con el 16% de la población se encuentra la decepción sobre la didáctica universitaria virtual. Estos tres primeros picos en los puntajes son los que muestran como la población estudiantil muestran gran cantidad de sentimientos y emociones negativas hacia la didáctica universitaria virtual, acompañados por la sorpresa (14%), la nostalgia por el pasado (10%), la tristeza (10%), el miedo (8%), el enojo (6%) y el rechazo (6%).

Cabe resaltar aquí que la desmotivación como la emoción negativa más sobresaliente es entendida como un sentimiento de desgano, y decepción por no haber avanzado o logrado lo esperado hasta el momento y sentir que no se está avanzando como se esperaría. La desmotivación, por tanto, es una emoción que surge en este punto de análisis respecto a la didáctica posiblemente porque esta no estaría aportando de manera significativa a la satisfacción, logro de objetivos y el sentimiento de interés, ganas y motivación por seguir pasando clases día con día a través de los entornos virtuales de aprendizaje. A esto se añade el puntaje en 0% para la emoción de la alegría y solo un 2% para el sentimiento de la felicidad y motivación respecto a la didáctica, lo que confirma un mayor apoyo a sentimientos y emociones negativas respecto a la didáctica.

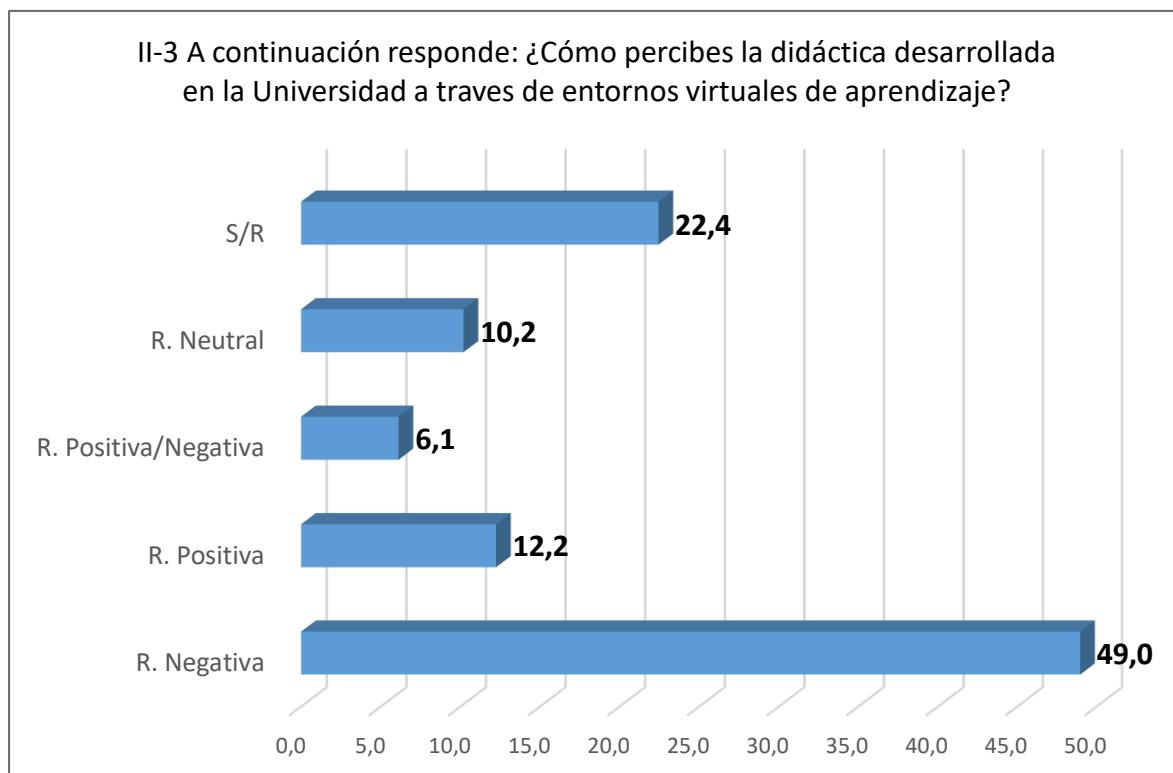
Aunque en los resultados precedentes existen niveles medios para evaluar los elementos de la didáctica universitaria, así como la secuencia didáctica con esta pregunta se pueden

observar resultados más contundentes respecto a la didáctica y la percepción emocional de la misma.

Tabla 56: Pregunta II-3

II-3 A continuación responde: ¿Cómo percibes la didáctica desarrollada en la Universidad a través de entornos virtuales de aprendizaje?	FRECUENCIA	PORCENTAJE
R. Negativa	72	49,0
R. Positiva	18	12,2
R. Positiva/Negativa	9	6,1
R. Neutral	15	10,2
S/R	33	22,4
TOTAL	147	100,0

Gráfico 44: Pregunta II-3



Al finalizar el cuestionario sobre percepción de la didáctica universitaria se realizó una pregunta abierta que permitiera expresar a la población estudiantil en una respuesta corta sobre ¿Cómo perciben la didáctica universitaria virtual? Dentro de las respuestas emitidas se han clasificado dentro de 5 categorías. En primer lugar, ausencia de respuestas, es decir los estudiantes aun con la posibilidad de responder no emitieron ninguna respuesta. Para esta opción se agrupan un 22,4% de la población.

Dentro de las respuestas, también se han seleccionado respuestas neutras que no emiten ninguna opinión relevante sobre la didáctica. Son comentarios como: “Tiene sus límites, pero es viable”, “está dentro las posibilidades de cualquier institución”, “sobrellevando” entre otras respuestas. Un 10,2% se ha agrupado en este tipo de respuestas.

Otro grupo de respuestas se categorizó en respuestas positivas y negativas de acuerdo al contenido y la opinión sobre la didáctica. Para las respuestas positivas se agruparon el 12,2% de la población. En cambio, para las respuestas negativas se agruparon un alto porcentaje considerado significativo con el 49% de la población.

Dentro de las respuestas positivas que agrupan el 12,2% se puede resaltar las siguientes opiniones que tuvieron los estudiantes respecto a lo positivo de la didáctica universitaria: “En algunos docentes es muy buena”, “Buena, es una nueva modalidad en la que se debe trabajar y mejorar, pero da más oportunidad a las personas que trabajan por el día”, “Buena”, “Bien” y “Es relativamente buena dependiendo de su la materia es práctica o teórica”. Como se observa, estas respuestas si bien tienen un contenido positivo respecto a la didáctica universitaria, no son respuestas contundentes o con argumentos determinantes sobre los beneficios que se hayan recibido a partir del ejercicio de la didáctica por parte de los docentes.

En este orden de ideas, es importante destacar que el primer lugar de porcentaje correspondiente a las respuestas negativas tiene un alto nivel de diferencia respecto al segundo lugar, separado de este segundo lugar con un 27% de distancia. Algunas de las preguntas de tipo negativo más sobresaliente en esta categoría, que ocupó el primer lugar, se encuentran las siguientes entre las más sobresalientes: “Pésima, no les importa si aprendemos. Tampoco entienden que no podemos estar en todas las clases, que la señal es mala, que no todos contamos con Wifi, etc. Y solo les importa cargarnos con tareas. Y nos cobran igual nomás.”, “...por asuntos de internet no logramos a ratos entender bien las clases. Por eso me siento un poco triste porque no podemos comprender o preguntar nuestras dudas como lo podemos hacer en las clases presenciales”, “Se mejoró cosas que había que mejorar, pero aún hay falencias”, “Mala por que discriminan a las persona que no participan”, “Por parte de los docentes, muy mala, no existe esa interacción, solo es teoría y es tedioso solo escuchar, además que el docente solo lee sus diapositivas...” y “No me agrada, la enseñanza no es dinámica por más que haya videos, etc.”. Con todas estas respuestas se puede evidenciar muchas razones del porque la incomodidad de los estudiantes respecto a la didáctica percibida a lo largo de las clases virtuales. Muchas de estas respuestas apoyan respuestas anteriores donde se notaba un nivel de inconformidad y emociones negativas respecto a la didáctica percibida en entornos virtuales de aprendizaje dentro del sistema universitario.

También se han clasificado respuestas con argumentos tanto positivos como negativos en una misma respuesta. Agrupando en esta categoría a un 6,1% de la población. En este tipo de respuestas se presentaron respuestas como: “Más o menos ...mucho depende de los docentes por algunos digo que muy bien como de la materia de neuropsicología...pero hay una materia que la verdad es pésima la docente algunas veces se falta y ella quiere hacernos

reponer la clase como si tendríamos tiempo...”, “Regular”, “Es buena excepto la plataforma prefiero Moodle”, entre otras.

Por lo tanto, las respuestas emitidas dentro de esta pregunta abierta ha permitido observar que una mayoría de la población presenta opiniones o percepciones negativas y neutras sobre la didáctica, las personas que tienen una percepción positiva no presentan argumentos contundentes para justificar de manera evidente el apoyo a la didáctica utilizada hasta el momento durante las clases virtuales y resalta también, aunque con un bajo porcentaje, las personas que no emiten comentario alguno al momento de responder la pregunta.

4.2. Resultados cualitativos

4.2.1. Resultados sobre la percepción de la didáctica universitaria a partir del

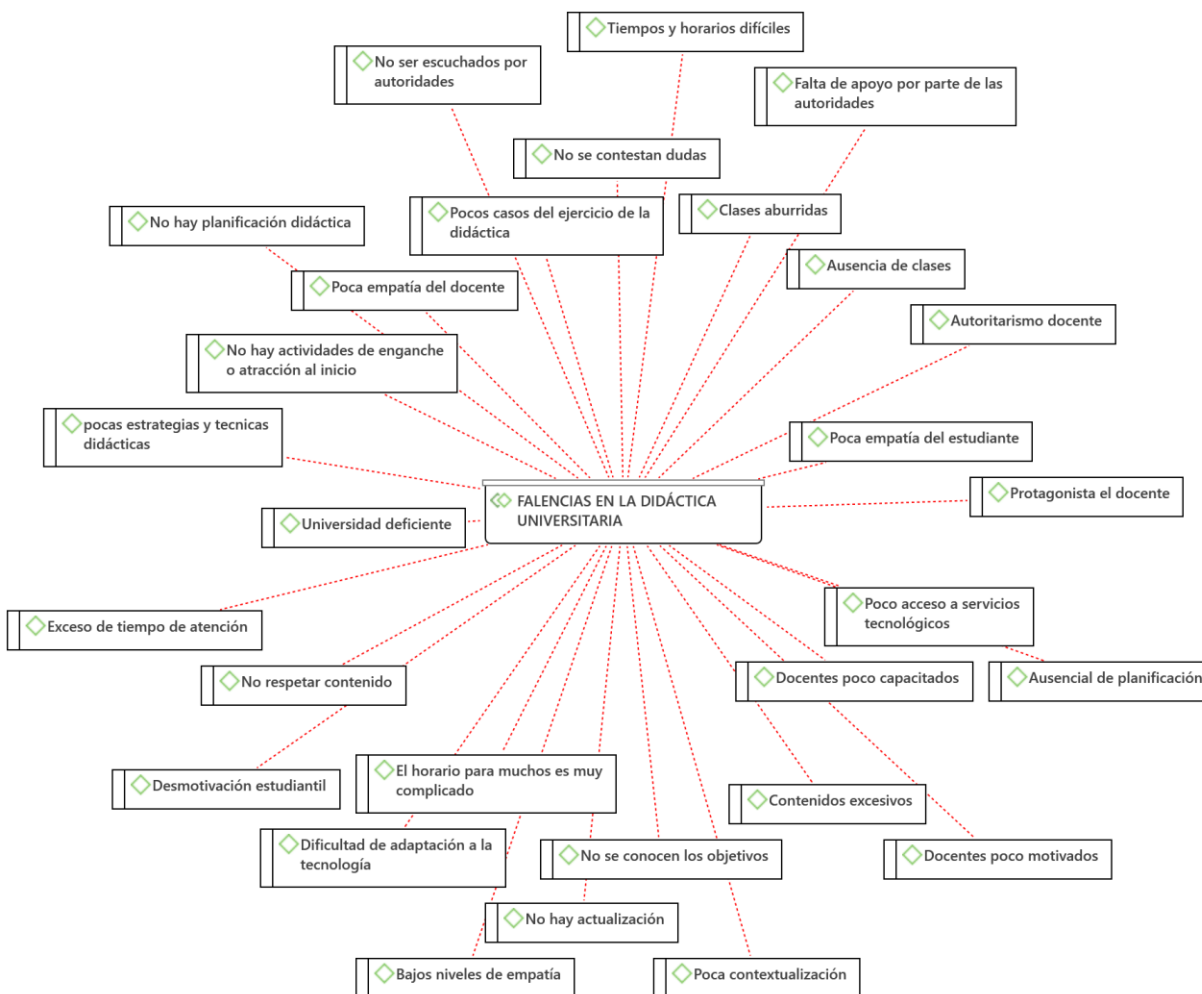
Grupo Focal

Se han desarrollado dos grupos focales compuestos por 10 personas en un grupo, y 12 personas en un segundo grupo. La convocatoria a dicho grupo focal se realizó a manera de conversatorio para los estudiantes voluntarios de cada semestre de la carrera de Psicología de la Universidad Boliviana de Informática quienes participaron en dos fechas distintas debido a la cantidad total de los participantes (22 personas)

Los resultados de los grupos focales se han procesado en el programa informático para investigación cualitativa Atlas. Ti a partir de la transcripción narrativa de las intervenciones de los estudiantes en dicha entrevista grupal.

Los resultados principales se desarrollan a continuación a partir de las gráficas obtenidas después de agrupar códigos relacionados a un mismo tema.

De las transcripciones que hubieron de las intervenciones se codificaron las opiniones y respuestas a las preguntas que guiaron la entrevista. De entre ellas nacieron en total 47 códigos que fueron agrupados en 4 grupos de códigos de acuerdo a la naturaleza y categoría del código. Estos grupos de códigos fueron denominados: Falencias en la didáctica universitaria, Percepción negativa de la secuencia didáctica, percepción negativa de los elementos didácticos y expectativa en la nueva didáctica. Los códigos obtenidos se muestran al lado de la categoría se muestran en anexos. A continuación, se muestran las gráficas obtenidas a partir de dicha categorización y agrupación de códigos para su análisis e interpretación.

Gráfico 45: Falencias en la didáctica universitaria

Dentro de las respuestas emitidas por los participantes de los grupos focales se han notado varios aspectos que conglomeran a la categoría de falencias en la didáctica universitaria. Ellos mencionan varios aspectos que debilitan a la educación superior a través de entornos virtuales de aprendizaje al ser diferente que cuando se desarrollaban las clases en entornos presenciales. Mencionan que los contenidos y la cantidad de tiempo durante la clase virtual es muy excesiva de acuerdo a los participantes y a sus actividades diarias dado que la mayoría trabaja durante el día y estudia durante la noche. Estas y otras demandas han sido planteadas

por los estudiantes. Sin embargo, estos no han sido tomados en cuenta por parte de las autoridades de la universidad o de los docentes, dado que notan cierto nivel de baja empatía porque no conocen bien a sus estudiantes ni sus necesidades según refieren los participantes. También han denotado cierto autoritarismo y protagonismo del docente al momento de dictar la materia.

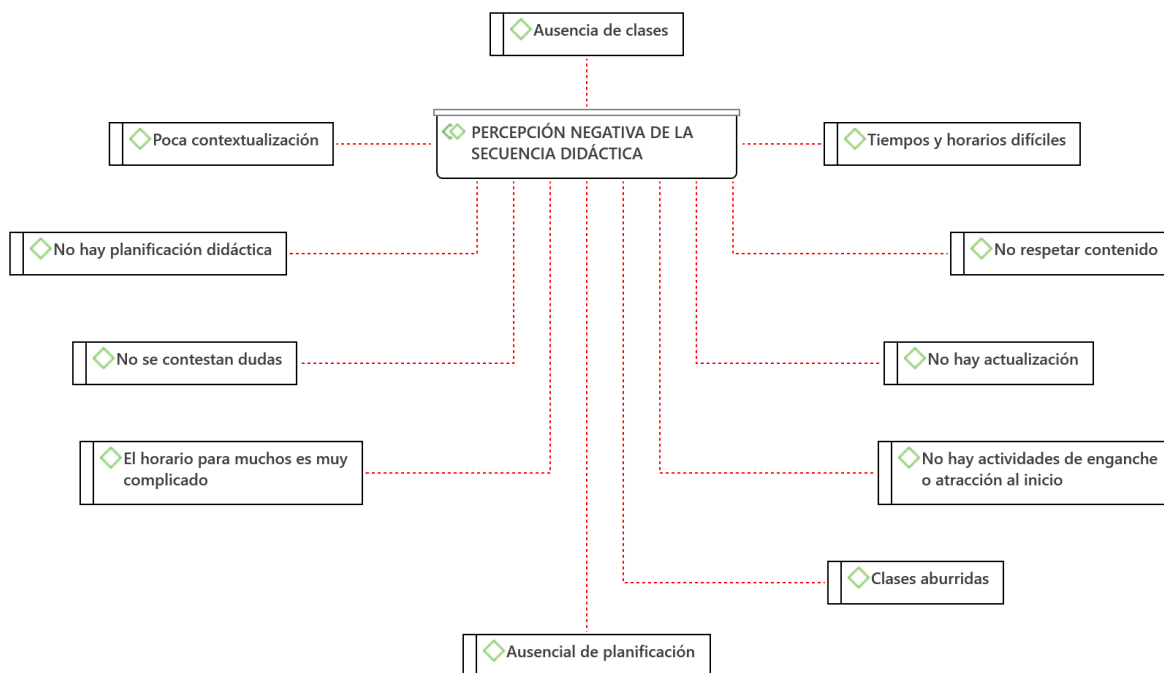
Por otro lado, se señala que la didáctica desarrollada en clases cuenta con pocas estrategias y técnicas didácticas, generalmente se presenta lo tradicional y hasta se ha calificado a las clases de “clases aburridas”. También mencionan que en su mayoría no conocen la planificación de la clase, y que muchas veces dentro del desarrollo de las mismas no se encuentra lógica de desarrollo, no hay actividades de inicio, de desarrollo o de cierre.

Añadido a esto está la dificultad en el uso de la tecnología, la dificultad de adaptación de la modalidad presencial a la modalidad virtual, y la poca capacitación en este aspecto que tienen tanto estudiantes como docentes. Refieren también que existe poco acceso a los servicios tecnológicos de alta calidad ya sea por el tipo de dispositivo con el que se cuenta para la conexión a las clases, que suele ser inferior a lo esperado, o por la baja intensidad de señal que se tiene al momento de conectarse a clases por el horario o el servicio que se utiliza.

Todo esto genera niveles de desmotivación en los estudiantes y pocas ganas de asistir a clases según mencionan, por ello existe en algunas ocasiones ausencias en clases.

Los estudiantes han mencionado que la universidad estaría retrasada frente a los múltiples cambios que han ocurrido a partir de la generación de entornos virtuales de aprendizaje para la totalidad de carga horaria dentro de las materias cursadas.

Gráfico 46: Percepción negativa en la secuencia didáctica



Cuando se evaluó la percepción sobre la secuencia didáctica la mayoría de postulados fueron planteados de forma negativa. Se sabe que la secuencia didáctica está comprendida por 3 etapas: las actividades de inicio, las actividades de desarrollo y las actividades de cierre.

Dentro de las actividades de inicio resalta principalmente la observación por parte de los estudiantes que no existen actividades de inicio, y no se presentan los objetivos como si no existiera planificación de la clase o de la didáctica desarrollada en clase. Esto se ha podido evidenciar solo en los grupos focales, dado que durante la encuesta desarrollada se notaba que estaban presentes actividades de inicio según los estudiantes.

Por otro lado, los aspectos negativos dentro del desarrollo de las clases son que existe poca contextualización de los contenidos y bajo nivel de actualización. Así también, se ha notado

que los docentes no respetan los contenidos y producen en algunas ocasiones clases aburridas.

Finalmente, respecto a las actividades de cierre los participantes no se sienten cómodos con cómo se desarrolla esta parte debido a que no encuentran el momento de cerrar sus dudas o plantear conclusiones a las clases, de hecho, reportan que en realidad no se despejan dudas, sino que se deja de lado este aspecto por la falta de tiempo o por desconocimiento muchas veces del docente quien indica que las dudas se responderán en una siguiente clase, pero esto no ocurre así.

Gráfico 47: Percepción negativa en los elementos didácticos



También se ha preguntado respecto a los elementos didácticos y la percepción sobre los mismos también resulto de forma negativa. Los estudiantes participantes de los grupos focales se refirieron con lo siguiente a los elementos didácticos:

- 1) **El docente:** Respecto al docente se ha mencionado que muchas veces el docente muestra bajos niveles de empatía según ellos por no entender a los estudiantes cuando llegan retrasados o tienen que trabajar al mismo tiempo que pasar clases virtuales.

También mencionan percibir docentes poco motivados con el desarrollo de sus clases y no todos se encuentran totalmente capacitados o especialistas en la asignatura que dictan y menos aún en el modo que enseñan lo que también desmotiva a los estudiantes y produce desconfianza frente a lo que se está aprendiendo. Han llegado a percibir ciertas veces hasta niveles de autoritarismo por parte de los docentes ante lo cual no pueden ejercer ningún reclamo porque se había visto antes que no son escuchados en sus reclamos y necesidades no solo por parte por los docentes sino por las autoridades universitarias.

Asimismo, se ha reportado dentro de las opiniones en el grupo focal, que muchas veces los docentes solo usan su material en diapositivas o documentos de texto para proyectarlos y compartirlos en clases con el objetivo de leerlos simplemente al pie de la letra.

El estudiante: Varios estudiantes mencionan que se encuentran desmotivados por la situación negativa en cuanto a los docentes, el contenido excesivo y con pocas estrategias didácticas.

Por otro lado, varios estudiantes mencionaron que no solo depende de la empatía del docente sino también perciben poca empatía por parte del estudiante al no entender a los

docentes también como personas y profesionales quienes también se están actualizando en el uso de la tecnología y en la preparación al adquirir nuevas herramientas didácticas virtuales y que de por sí a nivel personal, emocional y laboral también se están adaptando a la situación de virtualidad completa debido a los últimos cambios en el desarrollo de clases virtuales.

Los objetivos: Los estudiantes mencionaron que no se dan a conocer los objetivos, y tampoco conocen la relevancia de conocerlos al inicio de su proceso de enseñanza aprendizaje.

El contenido: Los estudiantes hacen referencia como un aspecto negativo que cuentan con contenidos excesivos y que en su mayoría son presentados de forma teórica. Por otro lado, mencionan que han notado en varias ocasiones que los contenidos no son respetados por los docentes en el sentido de que no se cubren los contenidos establecidos por materia, y que, aunque muchas veces encuentran atractivo hablar sobre las experiencias de los docentes ellos son conscientes que los contenidos deben ser más técnicos, prácticos y que les permitan desarrollarlos en el campo laboral. Mencionan también que existe excesivo tiempo de atención en clases, y aunque es claro que el tiempo que se estructura para pasar las clases cumpliendo la carga horaria, ellos sienten que el tiempo es muy largo y aburridor.

El contexto: Se ha notado también respecto al contexto varios aspectos que añaden una percepción negativa por parte de los estudiantes. Por ejemplo, se realiza poca contextualización de contenidos por una parte dentro de entornos virtuales de aprendizaje dado que existe no solo una dificultad en la adaptación a la tecnología, sino también en el uso de herramientas y recursos tecnológicos propicios para el aprendizaje; por otra parte, no se realiza una contextualización de los contenidos de acuerdo a la realidad y el ambiente con casos y situaciones reales del espacio laboral.

Dentro de la contextualización, los estudiantes también hacen referencia al ambiente donde pasan clases, muchas veces es en el hogar y otras en el trabajo o hasta en la calle. En cualquiera de estos lugares los estudiantes mencionan que existen variables

intervinientes que influyen dentro de su atención y más aún en su comprensión del aprendizaje, por ejemplo: televisión encendida, personas alrededor que demandan su atención y dualidad de actividades laborales, del hogar y otras. Esto no permite cualificar de forma óptima un contexto propicio para desarrollar el aprendizaje.

La estrategia de aprendizaje: Los estudiantes han mencionado también que durante el desarrollo de las clases virtuales se llevan adelante pocas estrategias de aprendizaje. Las estrategias que se usan no están de ningún modo dirigidas o diferenciadas si van a ser para grupos, individuales o para el trabajo colaborativo. Los estudiantes desconocen este aspecto y como las estrategias de aprendizaje podrían mejorar en su proceso. La mayoría de los estudiantes refiere que se utilizan estrategias de aprendizaje de un solo tipo: dirigidas al grupo en general y con clases magistrales.

Las técnicas de aprendizaje: En cuanto a las técnicas de aprendizaje los estudiantes señalan como principales técnicas que son desarrolladas dentro de las clases virtuales a la lectura, la proyección de videos muchas veces largos y debido a la calidad de señal con la que cuentan los estudiantes muchas veces estos videos son ineficientes para la transmisión del aprendizaje de forma fidedigna.

También se utilizan las exposiciones magistrales como la técnica más utilizada dentro de las clases virtuales, donde si bien los estudiantes notan la motivación del docente por promover la participación, no se cuentan con técnicas o estrategias que las hagan efectivas. Solo una simple invitación a participar no es suficiente para generar la discusión, las preguntas o el compartir un aprendizaje significativo para esto se necesita, dicen los estudiantes, algún tipo de técnica para hacer efectivas estas preguntas.

Los materiales: Dentro de los materiales, contemplando estos, desde los dispositivos por los que se conectan los estudiantes hasta los materiales escritos y audiovisuales que se utilizan para transmitir los contenidos de conocimiento, se perciben por parte de los estudiantes como insuficientes y faltos de pertinencia para niveles universitarios.

Comenzando desde los dispositivos, los estudiantes reportan que muchas veces tienen que pasar clases desde sus celulares, dado que muchas veces van de camino de su trabajo a su casa durante el inicio de las clases, o incluso porque no cuentan con una computadora en sus casas, desde donde se puedan conectar y tener por tanto mejorada no solo la señal de internet, sino también aumentar la calidad de visión que se tiene del docente y de las diapositivas que se presentan.

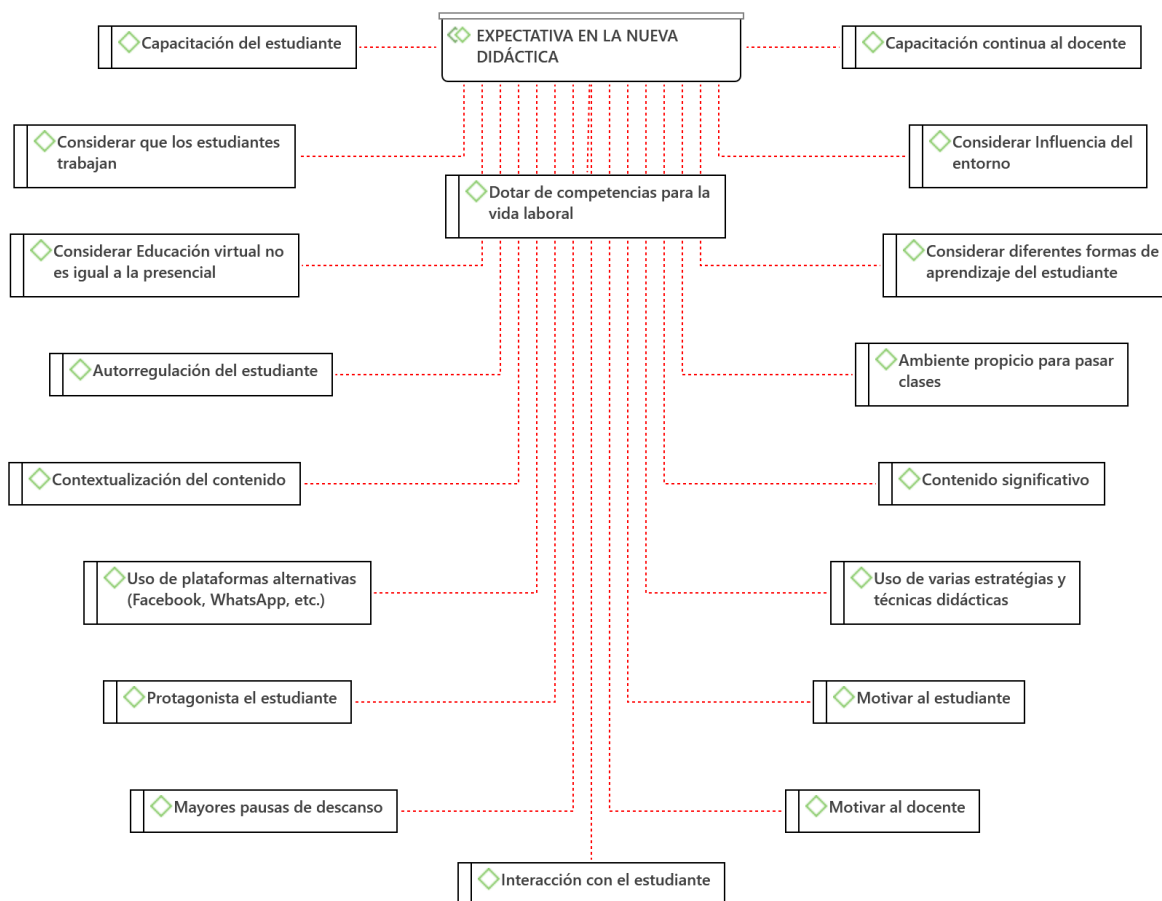
La plataforma Teams se constituye también en uno de los materiales a ser utilizados principalmente para el desarrollo de las clases virtuales sincrónicas y el cargado de material complementario a estas clases. Respecto a este material los estudiantes mencionan que el uso de esta plataforma es amigable al momento de explorar el material otorgado, pero que, al momento de conectarse en una reunión en vivo, la calidad de la señal disminuye y no se puede escuchar o visibilizar la intervención del docente, mucho menos poder prender las cámaras de todos los estudiantes lo que facilitaría la participación y la retroalimentación hacia el docente de cómo va yendo el proceso de enseñanza aprendizaje.

Del otro lado, también se contemplan como materiales los textos escritos y las láminas en diapositivas que son compartidos durante clases, los cuales se mencionaba anteriormente son presentados con excesivo texto y de manera poco funcional dentro de las clases dado que aparte de estar sobrecargadas son leídas muchas veces en su

integridad por los docentes, valga la pena mencionar que hasta se han reportado errores ortográficos en las mismas. Los textos presentados en Word o PDF son muchas veces libros enteros de más de 100 a 300 páginas que muchas veces al inicio de la modalidad virtual, los estudiantes mencionan han sido utilizados para la lectura completa y elaboración de resúmenes de los mismos como tareas a realizar.

Por último y externo a la secuencia y los elementos didácticos también se menciona como parte de las dificultades y obstáculos para llevar adelante las clases virtuales los horarios de clases, que si bien no se pueden cambiar, y han sido asumidos tanto por docentes como por estudiantes ese horario desde un principio, resulta una variable interviniente muchas veces de forma negativa dado que el horario de la noche se convirtió en el final de las actividades del día, coincidente con un desgaste de energía física y mental que no facilita la atención, concentración, comprensión y abstracción como sería en horas más tempranas y además de coincidir con la hora pico de uso de internet lo que disminuye la velocidad de conexión, la calidad de la video llamada y por tanto la transmisión de los mensajes sobre todo audiovisuales y de cámara. Las clases según los estudiantes se tornan aburridas y esa podría ser la principal razón de ausencia de clases muchas veces a algunas materias de manera continua.

Gráfico 48: Expectativa de una nueva didáctica



Dentro del desarrollo de los grupos focales también sobresalieron sugerencias por parte de los estudiantes para el desarrollo de las clases virtuales de manera más didáctica tomando en cuenta tanto la secuencia como los elementos didácticos.

Estas sugerencias se agruparon en una categoría denominada la expectativa de la nueva didáctica, las cuales sugieren mejoras y cambios dentro de las clases virtuales. Entre estas mejoras se encuentran:

La capacitación al estudiante no solamente de forma académica sino sobre todo en sus emociones, en su capacidad resiliente, en su empatía y en sus habilidades personales que le permitirán ser un mejor estudiante y un mejor profesional.

Asimismo, trabajar en la autorregulación del estudiante respecto a su comportamiento y emociones haciéndolo un ser corresponsable de su aprendizaje y empático con su entorno y realidad con el fin de usar los elementos de su alrededor eficazmente para mejorar las condiciones del aprendizaje.

Considerar el trato diferenciado en cuanto a la metodología de enseñanza para estudiantes que trabajan durante el día y estudian durante la noche mejorando las estrategias y técnicas metodológicas que promuevan no solamente la adquisición del aprendizaje sino la efectividad del mismo en el desarrollo de las competencias.

Acompañado a estas mejores viene a ser la contextualización del contenido de acuerdo a la realidad social actual y a las necesidades de los estudiantes.

Se sugiere una mayor interacción con el estudiante, es decir que el docente pueda interactuar con el estudiante no solo desde su rol educador, sino desde la parte personal y desde las emociones personales no solo por parte del docente sino también por parte del estudiante. Entender que es una persona quien aprende y otra quien enseña, promover para esto la comunicación entre docente y estudiante desde el área personal con ética y corresponsabilidad académica al mismo tiempo.

Otra sugerencia es convertir al estudiante en protagonista de su aprendizaje, hacerlo parte de su proceso de enseñanza y aprendizaje bajo una metodología constructivista donde el estudiante sea quien participe, cree y adquiera un aprendizaje significativo a partir de sus experiencias previas y el nuevo conocimiento adquirido a partir de actividades prácticas y herramientas y recursos virtuales didácticos, innovadores, actualizados, y contextualizados al estudiante.

Varios estudiantes sugieren el uso de plataformas, recursos y herramientas tecnológicas que han sido creadas para la educación, y el aprendizaje virtual y a distancia. Asimismo, permitir a los docentes que se puedan realizar las clases a través de otras plataformas como Facebook, YouTube o zoom, las cuales son más accesibles y de menor peso en bites durante su uso, lo que facilita la velocidad del internet y por tanto la calidad de la clase.

Se sugiere promover la motivación del docente y la motivación del estudiante a partir de las preferencias de cada cual, a partir de realizar una interacción más activa entre ambos durante su comunicación dentro de clases y fuera de las mismas dentro del margen del respeto pero promoviendo un aprendizaje continuo y desarrollo de competencias, y a partir de la construcción del aprendizaje significativo que parta de las experiencias previas y el contexto de ambos actores, no solo de los estudiantes, sino que con esto se vea fortalecida la empatía.

Trabajar sobre presentar al estudiante un contenido significativo y reajustar el contenido a aquel suficiente, necesario e importante dentro del desempeño profesional a futuro. Reajustar la cantidad de contenidos sin disminuir la calidad, sino al contrario, con la cantidad reajustada brindar lo esencial a los estudiantes y de una forma significativa, innovadora y creativa.

Otro componente para una nueva didáctica sería generar un ambiente propicio para pasar clases y esto estaría a cargo de los propios estudiantes y su responsabilidad al momento de influir en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Para esto es necesario que el estudiante realice un esfuerzo por tener un ambiente de privacidad y ojalá exclusivo para sus estudios. No obstante, estos elementos, es imprescindible la voluntad y el compromiso por aprender.

También los estudiantes han resaltado que, dentro del rol de docente, estos deben contar con identificadores y formas de establecer y categorizar formas de aprendizaje de los estudiantes

para proponer dentro de su proceso de enseñanza diferentes alternativas didácticas de acuerdo al estilo de aprendizaje identificado. Cabe denotar que no se podrá realizar actividades individuales y personalizadas, pero dentro de las actividades académicas se podrá presentar varias opciones que puedan cubrir estos estilos de aprendizaje.

Se sugiere que dentro de la nueva didáctica se debe considerar la influencia del entorno, no solo pensando en el estudiante sino también de parte del docente. Está claro que el entorno influye significativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sobre todo en la puesta en marcha de una didáctica innovadora, actualizada y eficiente. El docente y el estudiante como actores de esta nueva didáctica deben adecuarse al entorno y a los recursos y herramientas que se presentan actualmente. Para esto es importante sobre todo la capacitación al docente sobre estas herramientas y recursos, habilidades y competencias tecnológicas y didácticas.

Tomar consciencia en todo momento que la educación virtual es diferente a la educación presencial, por tanto, la manera de transmitir el conocimiento debe ser también diferente, debe existir una didáctica exclusiva para cada ambiente con el uso de elementos didácticos también diferentes. Esta es otra sugerencia emergente desde el punto de vista de los estudiantes dentro del grupo focal.

Por último, una de las sugerencias recurrentes para esta nueva didáctica consiste en proporcionar de mayores pausas y cambios de actividades dentro del desarrollo de las clases que permitan el cambio continuo de actividades para el estudiante, que eliminen el riesgo del aburrimiento, lo rutinario, lo cansador y lo extremadamente magistral dentro de la presentación de clases.

CAPITULO V

PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

5.1. Título de la propuesta

COVI - EMOTEC

MODELO DIDÁCTICO PARA ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

El presente modelo didáctico para ser aplicado en entornos virtuales de aprendizaje a nivel universitario recibe el nombre de: Modelo COVIEMOTEC debido a los componentes que lo caracterizan:

- 1) Por un lado, COVI se refiere a la dotación de un conocimiento y competencias a través de una metodología vivencial, a través de actividades significativas relacionadas con la realidad del estudiante, con su propia vivencia de las cosas y de la realidad, y con actividades completamente vivenciales que muevan sus sensaciones, emociones y motivaciones académicas.
- 2) Por otro lado, IEMO se referirá al uso de la inteligencia emocional de forma “artística” por parte del docente al saber relacionarse con sus propias emociones y las emociones de los estudiantes que promuevan una adecuada gestión de emociones que disparen la motivación de los estudiantes hacia un compromiso autentico de su aprendizaje a partir de una estabilidad emocional.
- 3) Por último, TEC se referirá al uso de las diferentes herramientas y recursos tecnológicos necesarios dentro de la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje, característica esencial dada la modalidad virtual por donde se aplicará el modelo

didáctico en educación superior, característica que será trascendental en la implementación del modelo.

5.2. Objetivo

Generar en el estudiante una motivación inquebrantable por dirigir su proceso de enseñanza-aprendizaje que promueva el aprendizaje vivencial, la inteligencia emocional y el uso de herramientas y recursos tecnológicos para dicho fin.

5.3. Justificación

Los resultados obtenidos en la investigación: “Didáctica Universitaria en entornos virtuales de aprendizaje desde la percepción de los estudiantes de la Universidad Boliviana de Informática” invitan a reflexionar sobre los resultados sobresalientes para:

- 1) Para el desarrollo de un nuevo modelo didáctico es importante considerar aspectos de identificación de la población destinataria que puedan influir en el diseño del modelo y su implementación. Por ejemplo, considerar que la mayoría de la población (80,3%) se encuentra en una edad joven, entre los 17 a los 35 años, considerando a esta población como edad joven y dado que la edad puede influir en la forma de aprender es importante considerar dentro del nuevo modelo didáctico actividades destinadas para jóvenes más dinámicas y atractivas. Por otro lado, también es importante considerar que un alto porcentaje de la población (78%) tiene un trabajo actualmente al mismo tiempo que desarrolla sus actividades de estudio en la universidad, por lo que el modelo didáctico propuesto tiene que considerar que la mayoría de los estudiantes viene de haber estado trabajando durante el día ya sea como empleado de alguien más o en un negocio propio, en su mayoría durante más de 4 a 8 horas.

- También considerar que la conexión que realizan los estudiantes se la hace a través de un celular en la mayoría de las veces. En este punto, se considera que el desarrollo de las clases virtuales varía respecto a estar conectado a través de un dispositivo móvil o a través de un computador.
- 2) Durante los grupos focales se ha establecido como una de las solicitudes más comunes entre los estudiantes pedir la capacitación para estudiantes, pero también para docentes para poder realizar sus clases de manera más dinámica y participativa. Se ha solicitado que dentro de este tipo de capacitaciones se tome en cuenta temáticas como la empatía con los estudiantes, la elaboración de diapositivas dinámicas, la elaboración de recursos didácticos para clases virtuales y la organización de la clase.
 - 3) Dentro de la secuencia didáctica hay resultados que resultan fundamentales y motivan al desarrollo de un nuevo modelo de didáctica para la enseñanza a través de medios virtuales. Por ejemplo, en el momento de desarrollo de la clase un porcentaje significativo, representado por el 34,0% de la población indica que la información que ofrece el docente no es actualizada, por lo que este dato sugiere que dentro del nuevo modelo didáctico a ser diseñado debería existir un espacio para planificar la actualización docente en cuanto a la información que se brinda al estudiante.
 - 4) El momento de cierre dentro de la secuencia didáctica un alto porcentaje con el 48,3% percibe que no se generan espacios para responder preguntas, dudas o consultas del tema avanzado.
- Asimismo dentro de los grupos focales desarrollados para abordar el tema de la didáctica universitaria en entornos virtuales ha sobresalido la postura de muchos de los participantes en decir que por un lado algunos docentes aunque dan la oportunidad

de hacer preguntas o consultas generan una actitud opuesta cuando critican la pregunta realizada, no responden lo que se pregunta y cambian de tema o definitivamente no dan el tiempo necesario para formular la pregunta y solo se queda en una intención; por otro lado según la opinión de los estudiantes hay otro grupo de docentes que definitivamente no generan espacios para resolver dudas o consultas a causa del corto tiempo con el que cuentan para el avance de la materia.

- 5) Otro resultado importante que ha salido durante el desarrollo de los grupos focales tiene que ver con la dosificación de contenidos. Muchos de los estudiantes han mencionado tanto en las encuestas cerradas como en los grupos focales que mientras están pasando clases a veces o siempre están atendiendo algo más que las clases virtuales (94,6%). Se ha puntualizado en uno de los grupos focales que el tiempo de desarrollo de las clases es muy extenso, pesado y aburridor y que las clases deberían hacerse en menor tiempo o con la dosificación de contenidos dentro de cada clase. Aunque se ha contemplado la disminución de horas para pasar las clases, la UBI se apega a la carga horaria establecida en el reglamento para universidades privadas.
- 6) Dentro de los elementos didácticos sobre sale una percepción inestable con respecto al docente sobre su papel como guía y orientador del aprendizaje, también una percepción negativa frente al uso de recursos y materiales que el docente deja para complementar el proceso de enseñanza-aprendizaje como: lecturas, videos, imágenes, tareas y otros.
- Asimismo, llama la atención que los estudiantes aun teniendo tutoriales y asignaciones de tareas y clases virtuales a través de la Plataforma Microsoft Teams, ellos mencionan que no acuden a esta plataforma de forma regular por lo que es importante analizar porque no lo hacen y cómo les resultaría más atractivo hacerlo.

En este mismo punto, se menciona que los docentes tampoco usan esta plataforma, aunque se haya determinado que sea la plataforma oficial para el desarrollo de clases virtuales durante este tiempo.

- Entre otros de los elementos de la didáctica sobresale la percepción que se tiene sobre el contenido actitudinal donde los estudiantes señalan que no se establecen reglas y normas dentro de las clases o se lo hace solo a veces. Es por esto que el nuevo modelo didáctico podrá contemplar el fortalecimiento de este tipo de contenidos dentro de su diseño y desarrollo.
- 7) En cuanto a las estrategias que se usan dentro de las clases virtuales actualmente sobresalen aquellas que son tradicionales y que han ido siendo utilizadas bajo la modalidad presencial, como: uso de internet, presentaciones en power point, uso de documentos escritos, lecturas, ensayos, mapas mentales, mapas conceptuales, toma de apuntes, exposiciones magistrales, preguntas que generan dialogo, trabajos individuales y trabajos en grupo entre otros. Dejando con muy baja frecuencia otro tipo de estrategias que pueden efectivizar las plataformas virtuales de aprendizaje y renovar la modalidad de aprendizaje con opciones más atractivas, amigable y dinámicas como la realización de actividades basadas en características de aprendizaje individual, el uso de la creatividad, el juego, habilidades artísticas, elaboración de cuestionarios, análisis crítico y reflexivo, invitación a expertos, realización de entrevistas, mensajes virtuales de interacción, juego de roles, dramatización y otros interesantes. Por lo que la propuesta del modelo didáctico deberá incluir este tipo de estrategias dentro del desarrollo del modelo.
- 8) Dentro de los materiales de uso también se menciona el uso de materiales tradicionales como lecturas, libros digitales incluso el uso de la pizarra física dentro

de las videoconferencias virtuales cuando las pizarras digitales, simulaciones interactivas, uso de la Wiki o portafolio del estudiante son materiales de mejor uso y más atractivos dentro de entornos virtuales de aprendizaje.

- 9) Los resultados más sobresalientes resultan de la segunda parte de los resultados de dicha investigación, cuando se califica a la didáctica de manera regular de una manera significativa (45,6%); cuando las emociones asociadas a la didáctica percibida en las clases virtuales son de tipo negativas como la desmotivación, la preocupación, la decepción, la tristeza y la nostalgia por el pasado y cuando los comentarios sobre la didáctica universitaria son de mas tipo negativo con afirmaciones como: “Pésima, no les importa si aprendemos. Tampoco entienden que no podemos estar en todas las clases, que la señal es mala, que no todos contamos con Wifi, etc. Y solo les importa cargarnos con tareas. Y nos cobran igual nomás.”, “...por asuntos de internet no logramos a ratos entender bien las clases. Por eso me siento un poco triste porque no podemos comprender o preguntar nuestras dudas como lo podemos hacer en las clases presenciales”, “Se mejoró cosas que había que mejorar, pero aún hay falencias”, “Mala por que discriminan alas persona que no participan”, “Por parte de los docentes, muy mala, no existe esa interacción, solo es teoría y es tedioso solo escuchar, además que el docente solo lee sus diapositivas...” y “No me agrada, la enseñanza no es dinámica por más que haya videos, etc.” entre otras.
- 10) Dentro de los grupos focales se ha obtenido resultados contundentes sobre la opinión negativa de una mayoría de los estudiantes sobre el desarrollo de las clases virtuales en situación de pandemia, donde muchos aún siguen trabajando, se les ha cambiado horarios, la inestabilidad emocional está latente por la situación actual y el proceso de enseñanza – aprendizaje se ha visto deteriorado por varios determinantes como: la

poca señal en horarios donde la mayoría de la población se encuentra en clases o reuniones, el horario continuo ha hecho que muchos tengan que atender deberes y obligaciones en el hogar, con la pareja y la familia en los mismos horarios en los que se pasa clases en la noche, y sobre todo los estudiantes se quejan de la poca preparación que tienen los docentes para dictar clases virtuales porque mencionan ellos que los docentes quieren trasladar todo lo que desarrollaban bajo la modalidad presencial en la modalidad virtual, las presentaciones son llenas de texto y la clase se vuelve demasiado tediosa y aburridora por escuchar solo al docente hablar. Sobre sale también las respuestas de los estudiantes quienes dicen que los docentes no conocen de su materia y muchas veces usan recursos de internet que no preparan ellos y videos poco relacionados con el tema o descontextualizados. Sugieren al final procesos de capacitación para docentes.

- 11)** De entre lo que más mencionan los estudiantes es el desarrollo de la empatía como un pilar fundamental dentro de las clases virtuales por parte de los docentes. Asimismo, se solicita fortalecer las habilidades blandas como la comunicación asertiva, las emociones y el liderazgo en los docentes que le permitan desarrollar su trabajo de docencia de una manera más humana y cercana a la realidad del estudiante.
- Por otro lado, también se solicita enfatizar la capacitación a los docentes en cuestiones de interacción, participación, dinamicidad y habilidades para generar el interés y la motivación de los estudiantes en el desarrollo de las clases.

Los resultados precedentes de la investigación muestran él porque es necesario diseñar y viabilizar la ejecución de un nuevo modelo de didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje. A través de estos resultados se puede observar la necesidad que tienen los

estudiantes por recibir aprendizajes y contenidos académicos de manera que resulten significativos para su aprendizaje dada la realidad que atraviesan caracterizada por el trabajo, la familia y las ocupaciones que tienen además del estudio que realizan. Los estudiantes pretenden recibir una educación universitaria a través de entornos virtuales de aprendizaje que les ofrezcan estrategias para el trabajo individual, grupal y colaborativo contagiado de técnicas creativas, innovadoras y atractivas para los estudiantes quienes llegan del trabajo cansados física y mentalmente para despertar su atención, concentración y capacidad de aprendizaje. Asimismo, esperan ver fortalecida la interacción docente-estudiante a través del desarrollo de habilidades más humanas y empáticas por parte de los docentes, así mismo con la interacción y participación que pueda generar el docente para poder volver el aprendizaje en un aprendizaje significativo.

Para lograr estos cambios y metas es necesario diseñar de inicio un nuevo modelo didáctico para el desarrollo de las clases en entornos virtuales de aprendizaje que contemplen mejoras en todas las dimensiones y subdimensiones de la didáctica. Un nuevo modelo didáctico universitario permitirá al sistema universitario, en este caso a la Universidad Boliviana de Informática establecer nuevos lineamientos para el desarrollo de las clases. Incluso con base a este nuevo modelo didáctico se podrá desarrollar procesos de formación y capacitación a los docentes que moldee un nuevo perfil de docente más dinámico, activo, sociable, participativo y eficiente en el desarrollo de sus objetivos educativos.

Los beneficios que brindará esta propuesta consiste en establecer una metodología desglosada en un nuevo modelo didáctico para ejecutar las clases virtuales basada en un aprendizaje vivencial como transversal apegada a la inteligencia emocional como características de la interacción entre el docente y estudiante. Esta propuesta ofrecerá a la

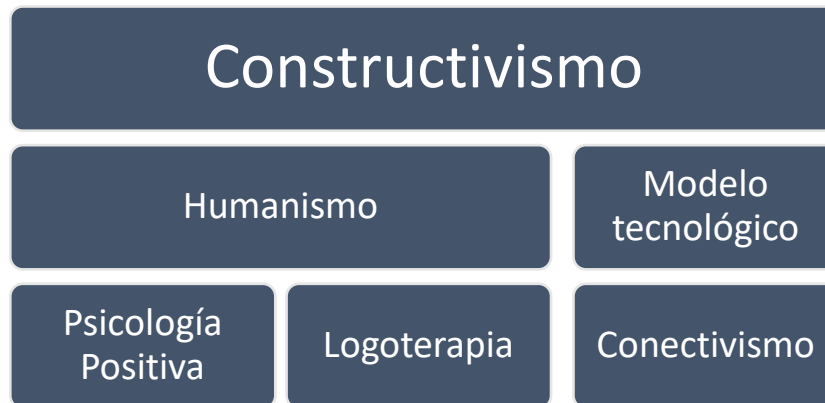
universidad y al plantel docente modelos didácticos innovadores, creativos y aplicables a todo tipo de contenidos, como: contenidos teóricos, contenidos prácticos y contenidos teórico-prácticos.

5.4. Principios y componentes del modelo

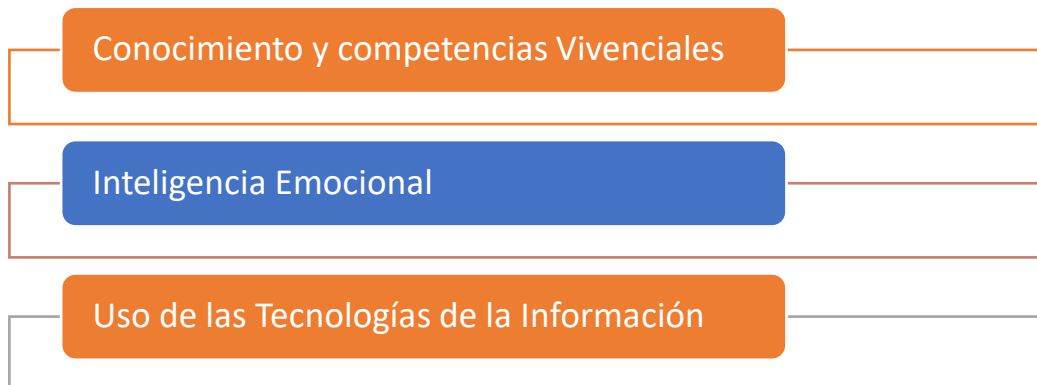
El presente modelo tiene como base la teoría Constructivista del aprendizaje, el cual es sabido busca construir el aprendizaje a partir del protagonismo del estudiante y de sus conocimientos previos. Asimismo, un enfoque humanista para el actuar tanto del docente como del estudiante guiará hacia un aprendizaje significativo donde se ponga como enfoque principal la vida del sujeto que aprende, sus motivaciones y su autorrealización. Para hacer esto posible se tomará en cuenta la psicología Positiva de Martin Seligman como fundamento teórico y la Logoterapia de Víctor Frankl, dos teorías que ponen como prioridad a la persona y a sus fortalezas, virtudes y el sentido de su vida.

Por otro lado, tomando en cuenta la modalidad virtual del aprendizaje pensado tanto para modalidad E-learning y B-learning se asume un modelo tecnológico bajo la teoría Conectivista de Downes, el cual concibe el aprendizaje como un proceso en red, hace especial énfasis en que el conocimiento está en las conexiones entre las personas y que el aprendizaje se genera a partir del cruce de estas conexiones. Se valora no solo la acumulación de información disponible en la red o la tecnología, sino también la capacidad de saber qué hacer con esa información.

Por lo tanto, los principios teóricos base para este modelo se resumirían de la siguiente manera:

Ilustración 1: Principios del modelo COVIEMOTIC

Los elementos que componen al modelo COVIEMOTIC son tres:

Ilustración 2: Componentes del modelo COVIEMOTIC

a) Conocimiento y competencias vivenciales

El conocimiento y las competencias que se imparten bajo este modelo deben tener características vivenciales, es decir que sitúen al estudiante en medio de emociones, motivaciones y realidades de su vida diaria donde sea capaz de desarrollar las competencias objetivo a través del conocimiento impartido. Las competencias deben partir de la realidad

del estudiante y deben sentirse como si fueran actividades de la vida diaria dentro del futuro ambiente laboral que tendrá el futuro profesional.

Este componente del modelo se logrará visibilizar en el desarrollo de las distintas modalidades de aprendizaje como:

1) Aprendizaje vivencial basado en proyectos

Aprendizaje vivencial basado en resolución de problemas

Aprendizaje vivencial basado en la investigación

Aprendizaje vivencial basado en estudio de caso

Aprendizaje vivencial basado en el juego

Aprendizaje vivencial basado en el pensamiento

Aprendizaje vivencial basado en equipos

Aprendizaje vivencial basado en el servicio

Cabe resaltar que cualquiera sean las modalidades que se asuman dentro de las clases en entornos virtuales de aprendizaje deberán priorizar experiencias de la vida diaria de los estudiantes que conmuevas sus emociones.

b) Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional entendida como la habilidad de comprender, regular y motivar la gestión de emociones propias y la de los demás, es un componente fundamental dentro del modelo. Se requiere que las personas involucradas dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, es decir: los docentes y estudiantes; autoreconozcan sus emociones personales y aquellas relacionadas con el desempeño de su rol dentro del proceso de enseñanza-

aprendizaje, y sean capaces de gestionar estas emociones para sacar el mayor provecho dentro de la dinámica educativa.

Las actividades que se proponen dentro del modelo para desarrollar la inteligencia emocional como componente del modelo son:

- Preparación emocional previa al desarrollo de clases
- Diálogo al inicio de las clases sobre actividades personales que generen autoreconocimiento y empatía
- Actividades de participación de todos los miembros del grupo
- Juegos de distensión y desestres
- Trabajos de interacción en grupos
- Momentos de expresión emocional
- Ejercicios de inteligencia emocional
- Retroalimentación, comunicación asertiva y solicitud de ayuda entre los miembros del grupo.
- Reconocimiento, involucramiento emocional y motivación a estudiantes con características de retraimiento, timidez, inseguridad, tristeza, enojo, desmotivación y/o bajo rendimiento académico.

El tener presente en todo momento la gestión de emociones promoverá que el espacio educativo sea nutritivo anímicamente, motivacionalmente y se convierta en un lugar seguro tanto para docente y sobre todo para el estudiante. La buena gestión de emociones puede elevar los niveles de seguridad y autoestima y por tanto el desempeño de tareas, sostiene y

mantiene la atención, concentración, pensamiento y razonamiento, promueve mayor resiliencia y genera solución de problemas de mejor manera.

c) Uso de la tecnología

Se postula para este modelo que vaya a ser desarrollado en entornos virtuales de aprendizaje, el uso necesario de la tecnología y plataformas digitales que fortalezcan todos los momentos de la secuencia didáctica y los objetivos planteados dentro de cada clase.

El uso de la tecnología no solo se limita a realizar el uso de plataformas digitales o recursos en línea que fortalezcan el aprendizaje, sino pide como característica principal hacer uso de la tecnología de forma innovadora y creativa, esto quiere decir que cada contenido y competencia que se enseña sea capaz de elevarse a una producción propia, contextual, útil y nueva por parte del estudiante con el uso de herramientas digitales, recursos tecnológicos y la tecnología en si misma como constructo mental de mejora e innovación.

Las actividades que guían este componente del modelo se proponen a continuación:

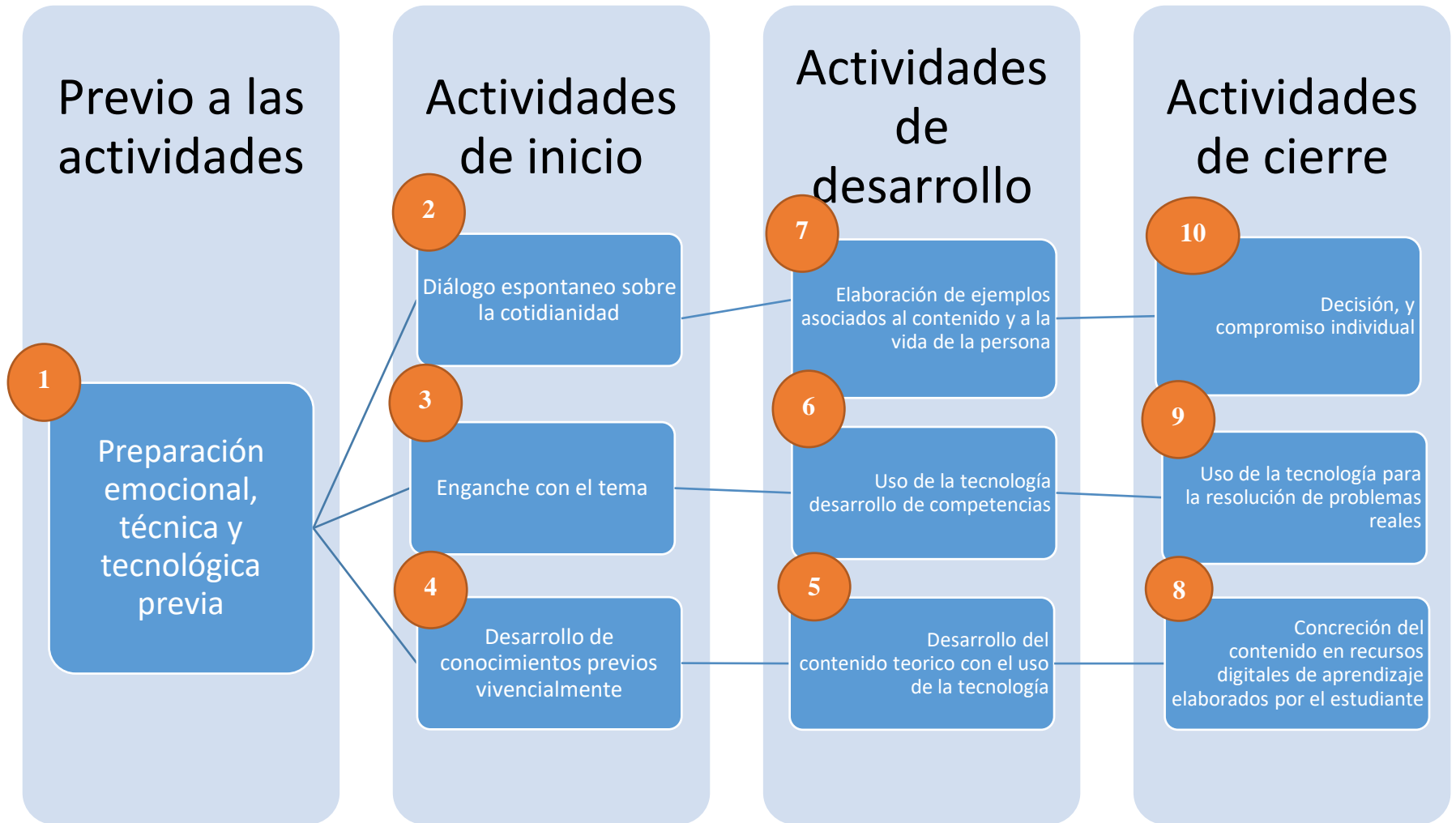
- Utilización de plataformas y herramientas digitales en línea de manera frecuente, variada y sencilla.
- Utilización de recursos digitales para el trabajo en aula.
- Utilización de herramientas, plataformas y recursos digitales para todas las actividades prácticas.
- Poner en práctica las competencias adquiridas para la creación, la innovación y la asociación del aprendizaje con experiencias de la vida y realidad del estudiante.
- Actualización frecuente y constante en cuanto al uso de herramientas y recursos relacionados al contenido expuesto en cada asignatura y al área de especialidad que se dicta.

5.5. Líneas de acción

Las líneas de acción del modelo plantean cómo podría ser la secuencia de aplicación del mismo. No constituyen una secuencia rígida, más bien la naturaleza del modelo en su ejecución demanda cierta flexibilidad en cuanto a tiempos, cantidad de recursos y dosificación de contenidos respetando los componentes que constituyen el modelo.

Para un mejor entendimiento a continuación se presentan las líneas de acción de acuerdo a la secuencia didáctica ya conocida para la implementación dentro de clases.

Ilustración 3: Líneas de acción del modelo COVIEMOTIC



Como se observa en el esquema anterior, el modelo adopta cuatro etapas dentro de la secuencia didáctica, es añadida una más aparte del que propone el enfoque tradicional:

- 1) **Previo a las actividades;** se espera que los docentes, sobre todo, pero también los estudiantes se predispongan actitudinalmente al desarrollo de sus clases expresándolo con conductas y acciones previas al desarrollo de las clases con actividades destinadas a la preparación técnica de la clase y generar emociones hacia la clase y sus principales protagonistas.
- 2) **Actividades de inicio;** se compone de las actividades de introducción que tienen como objetivo iniciar el desarrollo del tema de manera atractiva, innovadora, y sucinta, de tal manera que pueda generar la curiosidad y motivación del estudiante por seguir aprendiendo.
- 3) **Actividades de desarrollo;** estas actividades son centrales para el desarrollo de los contenidos teóricos, procedimentales y actitudinales. Concentran el mayor tiempo del desarrollo de la clase o las clases, y debe sobresalir en esta etapa los componentes del modelo y el aprendizaje significativo bajo el modelo propuesto.
- 4) **Actividades de cierre;** se encontrarán en estas actividades de cierre la conclusión de los contenidos plasmados en recursos, herramientas, conclusiones y concreciones para la vida diaria que resultan del aprendizaje significativo adquirido en la etapa previa. Esta etapa comprende sobre todo el uso de la tecnología y creatividad para la vida diaria y simulaciones laborales.

A continuación, se detallan los pasos para cada etapa dentro de la secuencia didáctica y lo que se esperaría en el desarrollo de las mismas de acuerdo al modelo por etapas.

1) Previo a las actividades;***a) Preparación emocional previa***

Tanto docentes como estudiantes necesitan pensar positivamente sobre la clase a desarrollar y el encuentro que se tendrá. Mostrar una predisposición actitudinal activa la motivación de ambos y produce que los canales de aprendizaje y la plasticidad cerebral se active para recibir nuevos aprendizajes significativos.

Se conoce que las emociones están vinculadas favorablemente con el aprendizaje, por lo tanto, la preparación emocional previa de predisposición aún con situaciones difíciles y posibles obstáculos presentes dentro de las clases ya sea a nivel técnico, tecnológico y humano, debe ser el primer paso necesario de apertura al aprendizaje.

b) Preparación técnica previa

También es importante la preparación técnica dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto se conoce como la preparación didáctica y pedagógica de la clase, en este modelo tanto de parte del docente como del estudiante.

Se espera que los docentes preparen previamente su clase, no solo desde la parte actitudinal y predisposición positiva emocional, sino también desde la parte técnica es decir en cuanto a pedagogía y didáctica de la clase. Se debe preparar las actividades a desarrollar, programar la secuencia didáctica y la organización y dosificación de contenidos por más que sea un docente experto en el tema y que ya brinda muchas veces la misma asignatura y los mismos contenidos. Se debe considerar sobre todo las características particulares del grupo de estudiantes en curso, la cantidad de estudiantes, la calidad de participación de los mismos, los estados de ánimo previos a la clase, las necesidades en cuanto a competencias y resolución de problemas de los estudiantes y la realidad contextual.

c) Preparación tecnológica previa

También es necesario que la preparación tecnológica se tenga lista previamente. Este modelo plantea como pilar importante el uso de la tecnología y con ello la utilización de plataformas virtuales de aprendizaje, recursos virtuales y herramientas tecnológicas, por ello es importante tener listos los recursos, enlaces, materiales y otros implicados en dichos procedimientos antes de las clases y listos para ser compartidos. La preparación en cuanto a búsqueda, selección y preparación de los materiales debe contener elementos de innovación, creatividad, significancia para el aprendizaje y aplicación práctica de los contenidos a la vivencia personal y al contexto social de los contenidos.

2) Actividades de inicio

a) Dialogo espontaneo sobre la cotidianidad

Se propone que para el inicio de las clases se tenga un espacio de dialogo espontaneo entre el docente y el estudiante que se extienda al menos por 10 minutos donde se toquen temas en lo posible personales tanto del docente como del estudiante. Este componente dentro de la secuencia hace la diferencia al modelo propuesto, porque con un establecimiento de conexión emocional y la apertura a un espacio de confianza interpersonal y más humana promueve la sensibilización y activación de las emociones lo que genera mayor empatía en los actores del aprendizaje, docentes y estudiantes. Con ello se pretende generar la suficiente conexión y motivación en los estudiantes a partir de ser escuchados, comprendidos y hasta aconsejados en algunas dificultades de su día a día, además de sentirse importantes para la figura de autoridad del docente quien al compartir detalles personales también demuestra cercanía con los estudiantes y puede fortalecer la admiración por parte de sus estudiantes al exponerse sin miedo y con mucha seguridad.

b) Enganche con el tema

De inicio se debe establecer también un enganche con el tema y los contenidos a desarrollar. Este enganche debe tener características que generen la motivación y curiosidad de los estudiantes. Bajo este modelo se propone realizar actividades de enganche a manera de juegos, historias, elaboración de manualidades, videos cortos, preguntas problematizadoras interesantes, caracterización física del docente y/o estudiante, acudir a espacios diferentes al aula, y otros que sean innovadores y atractivos a la hora de iniciar un tema.

El enganche del tema es esencial y puede estar vinculado también a la vida personal del docente y estudiante, porque se sigue en continuidad al elemento anterior que consiste en mover las emociones de los participantes para generar una apertura al aprendizaje de mejor manera.

c) Desarrollo de conocimientos previos vivencialmente

A partir de la aplicación de estrategias y técnicas de aprendizaje vivenciales se le propone al estudiante el desarrollo de una competencia a priori y sin necesidad de conocimiento previo aplicando los conocimientos previos relacionados al contenido próximo a desarrollar. El objetivo de esta actividad dentro de la etapa inicial es generar curiosidad en el estudiante por aprender técnicamente lo que acaba de desarrollar con poco conocimiento. Asimismo, fortalecer la autoestima del estudiante a partir de demostrarle que con poco conocimiento fue capaz de desarrollar una intervención practica con la actividades y experiencia vivencia desarrollada.

3) Actividades de desarrollo;

a) Desarrollo del contenido teórico con uso de la tecnología

Después de haber atravesado por la experiencia vivencial donde el estudiante pudo aplicar sus conocimientos previos en la actividad de desarrollo de conocimientos de forma vivencial, se esperará que el docente facilitador a través del uso de la tecnología realice la conceptualización del contenido que ya se ha vivenciado de forma implícita. El docente explicitará los contenidos teóricos que rodean las actividades anteriores y las posteriores. Es fundamental que se utilicen en este punto plataformas de aprendizaje y difusión conceptual atractivas, modernas, actuales y de acceso fácil por parte de los estudiantes. A estas alturas se espera que el docente conozca muchas plataformas virtuales didácticas que le permitan explicar el contenido del tema.

b) Uso de la tecnología para el desarrollo de competencias (contenidos procedimentales)

Después de haber desarrollado los contenidos teóricos se esperaría que los estudiantes desarrollen competencias y pongan en práctica los contenidos teóricos plasmados en competencias desarrollándolos en problemas de la vida real y a nivel laboral. Este paso es fundamental para el desarrollo del aprendizaje del estudiante dado que será el momento donde conjuncione los contenidos teóricos, procedimentales y hasta actitudinales del estudiante para resolver situaciones, tareas, actividades y/o desafíos relacionados a su futuro profesional. Se recomienda utilizar ejemplos o actividades lo más cercano posible a la realidad actual y contextual que sitúe al estudiante en el rol de profesional.

c) Elaboración de ejemplos asociados al contenido y a la vida de la persona

En este paso se pide a los estudiantes que apliquen algo del contenido aprendido ya sea a nivel teórico o procedimental puedan asociarlo a su vida diaria y mejor si es a la resolución de un problema de su vida diaria.

También se puede optar por que el docente comparta una experiencia personal de su vida en la que haya podido ver plasmado el conocimiento teórico y/o procedimental que se acaba de cubrir para brindar un ejemplo de aplicación del servicio que se puede ofrecer a través de la profesión que se está aprendiendo.

4) Actividades de cierre;

a) Concreción del contenido en recursos digitales de aprendizaje elaborados por el estudiante

El uso de la tecnología debe tener varios momentos y espacios de interacción dentro de la didáctica de este proceso de enseñanza y aprendizaje es fundamental y también debe ser un recurso indispensable a la hora de elaborar, crear, y reafirmar el aprendizaje significativo. Utilizar recursos digitales como plataformas, programas o medios virtuales para presentar productos y resultados del aprendizaje sería la idea central de esta etapa.

Cabe mencionar que el estudiante podrá usar cualquier tipo de plataforma para presentar su producto de aprendizaje y no necesariamente tendrá que utilizar los recursos digitales brindados por el docente.

b) Uso de la tecnología para la resolución de problemas

Este espacio y etapa del proceso se diferencia del anterior, y se considera importante, porque aquí se desarrolla la utilización del concepto tecnología, en lugar de los recursos visibles de

la tecnología. Entendiéndose la tecnología no como una cosa sino un proceso, una capacidad de transformar o combinar algo ya existente para construir algo nuevo o bien darle otra función. Es decir, el estudiante deberá utilizar los medios y recursos disponibles para transformar el conocimiento en algo útil y productivo pensado a nivel colectivo ya sea a nivel micro o macro social, pero aplicando las competencias profesionales desarrolladas en la solución de problemas de la sociedad.

Encontrar un problema en la sociedad y pretender encontrar la solución o parte de ella en el que hacer del futuro profesional es una habilidad que conjunciona los tres tipos de contenidos enseñados: teóricos, procedimentales y actitudinales y añade una habilidad psicosocial que es la empatía. Sentir por el otro desde su punto de vista y entrar en una interacción para poder responder a esa necesidad desde las propias posibilidades. Este sería el centro del desarrollo de la empatía dentro del modelo propuesto.

c) Decisión y compromiso individual

El contenido desarrollado y el aprendizaje adquirido debe desembocar necesariamente en un crecimiento personal a nivel no solo profesional sino también individual. Se espera entonces que como una de las actividades de cierre exista una introyección del conocimiento en la vida diaria y a partir de cualquier estímulo presentado en el proceso didáctico el estudiante y muchas veces el docente, como protagonistas del aprendizaje mejoren su individualidad que al final de cuentas serán seres humanos profesionales que ponen su vida al servicio de los demás, de los cuales se espera actúen con valores, ética, responsabilidad, eficiencia, y calidad en su trabajo hacia la sociedad. Este objetivo se logrará de mejor manera si la persona está de mejor manera también consigo mismo y con su entorno.

5.6. Perfil de los elementos dentro del modelo

Dentro del desarrollo del modelo COVIEMOTEC se tienen en cuenta también los elementos que son parte de la didáctica en entornos virtuales de aprendizaje. Estos son: el docente, el estudiante, los objetivos, el contenido, el contexto, la estrategia de aprendizaje, las técnicas de aprendizaje, los materiales. A continuación, se presenta un esbozo de cómo deberían ser estos presentados o acondicionados para una mejor calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y la efectividad del modelo sea asegurada en cuanto al objetivo que persigue.

Tabla 57: Perfil de los elementos didácticos

<p>DOCENTE</p>	<p>El docente universitario para entornos virtuales de aprendizaje debe constituirse en un referente de buen ánimo, de seguridad personal, buena autoestima. Una persona con la que es fácil relacionarse y está abierto a los comentarios y críticas sin que esto signifique perder la figura de autoridad que ejerce dentro de la clase. El docente debe llamar la atención al incumplimiento de los deberes de los estudiantes, pero lo hace de manera asertiva y usando sobre todo la inteligencia emocional.</p> <p>El docente provoca la participación de los estudiantes a partir de la indagación en las experiencias de vida personales de los estudiantes, para ello debe conocer aspectos generales de la vida de sus estudiantes: ocupación, relaciones maritales, número de hijos, situación civil, pasatiempos favoritos, emociones principales.</p> <p>El docente siempre se dirige a los estudiantes por su nombre y recuerda las intervenciones que han tenido hasta ahora. Genera</p>
-----------------------	---

	<p>preguntas directas y solicitud de apoyo a quienes nunca o casi nunca participan, motivando la participación de ellos a través del dialogo, la reflexión y el refuerzo positivo a sus logros.</p> <p>El docente se constituye en ejemplo de buenas emociones y actividades participativas dentro de la clase siendo el primero en responder preguntas personales y de su vida diaria.</p>
ESTUDIANTE	<p>El estudiante es un estudiante involucrado en las clases donde la participación sea su mejor presentación clase a clase. El estudiante se siente motivado sobre todo por las actividades vivenciales y lúdicas que vaya ofreciendo el docente a través de las clases virtuales.</p> <p>El estudiante puede expresar sus emociones e identificar la de sus compañeros de manera que le ayude a desarrollar habilidades de comunicación, empatía, tolerancia y otros.</p> <p>El trabajo del estudiante no se hará solo, podrá hacerse de manera colaborativa o grupal y estudiante estará predispuesto emocional y actitudinalmente a trabajar en grupo.</p> <p>El estudiante estará predispuesto a realizar actividades innovadoras e ingeniosas propuestas por parte del docente entendiendo estas actividades como parte de su aprendizaje. Tendrá en mente siempre hacer mejoras e innovaciones con su aprendizaje entendiendo el desarrollo tecnológico como parte de este crecimiento.</p>

	<p>El estudiante no tiene temor al fracaso y muestra altos niveles de seguridad respecto al error y fracaso. Esto es signo de aprendizaje y no de retroceso.</p>
OBJETIVOS	<p>Los objetivos son planteados al inicio de cada clase, estos deben ser objetivos claros y fácilmente identificables y medibles para los estudiantes. Podría ser una opción mencionar la competencia o competencias que se van a trabajar durante la sesión o unidad de clase planificada.</p> <p>Los objetivos deben llegar a repercutir de alguna forma en la vida de los estudiantes. Esto permitirá una mayor identificación por parte de los estudiantes con los objetivos y por tanto un mayor compromiso de corresponsabilidad para su cumplimiento.</p>
CONTENIDO	<p>El contenido dentro de este modelo debe ser priorizado en sus contenidos mínimos y desarrollados a través de la dosificación de contenidos. De acuerdo al diagnóstico previo realizado en cada materia y de acuerdo también a las habilidades de aprendizaje que poseen los estudiantes, se realiza una dosificación de contenidos para cada grupo de estudiantes. Se debe poner por delante aquellos contenidos esenciales y que desencadenen la base para que posteriormente se pueda continuar con contenidos complementarios.</p> <p>Los contenidos por más teóricos que sean deberán readecuarse para su aprendizaje y aplicación en la práctica a través de situaciones vivenciales dentro de un juego, una investigación, un proyecto, un</p>

	<p>problema, una meta por equipo de trabajo o un estudio de caso y con la utilización de recursos, medios y plataformas virtuales de aprendizaje.</p> <p>La modificación de contenidos y la readecuación en cuanto a la reducción o combinación de estos puede desarrollarse de manera conjunta con otros docentes de la misma asignatura o área, asimismo con jefatura de carrera y dirección académica para darle coherencia e hilo conductor respecto a otros semestres, materias y líneas de estudio.</p>
<p>CONTEXTO</p>	<p>La Universidad Boliviana de informática contempla a la plataforma Microsoft Teams como la plataforma de enseñanza oficial bajo la modalidad virtual en todos sus niveles. Sin embargo, dentro del modelo una característica fundamental es poder usar la mayor cantidad posible de recursos, herramientas y plataformas virtuales de aprendizaje.</p> <p>Al ser clases en entornos virtuales se necesita la activación sobre todo auditiva y visual en los estudiantes para poder captar su atención, desarrollar su concentración y tener un aprendizaje significativo.</p> <p>También se debe considerar asumir la utilización de medios de comunicación más activas, familiares y de constante uso por los estudiantes como WhatsApp y Facebook que fomente la interacción más participativa.</p>

	<p>Se trata de que el contexto virtual educativo sea atractivo y genere la curiosidad del estudiante por aprender.</p>
<p>ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE</p>	<p>Las estrategias didácticas son en mayor medida las de tipo colaborativo. Los procedimientos que se realizan para el aprendizaje significativo son realizados en grupos desarrollando actividades vivenciales y con la práctica de habilidades de inteligencia emocional como la autorregulación, la empatía, la comunicación asertiva, la expresión adecuada de las emociones.</p> <p>En segundo lugar, están las estrategias enfocadas al grupo que puedan desarrollar actividades para todo el grupo de estudio y que generen la participación colectiva, entendiendo que este tipo de estrategias se diferencia del anterior en que las actividades desarrolladas en estas últimas están destinadas a todo el grupo y su aprendizaje. Por lo mismo, serán estrategias más dinámicas y de mayor experiencia vivencial para el grupo por la cantidad de participantes.</p> <p>En tercer lugar, serán utilizadas las estrategias enfocadas en el individuo. Es decir, el docente identificara de inicio estilos individuales de aprendizaje que tienen los estudiantes y se valdrán de este diagnóstico para implementar actividades vivenciales para cada uno de los estudiantes. Este tipo de estrategias podrán desarrollarse con mayor efectividad en grupos de pequeños de estudiantes.</p>

<p>TÉCNICA DE APRENDIZAJE</p>	<p>Las técnicas a ser utilizadas dentro de cada estrategia serán de tipo vivencial y apegadas al desarrollo de habilidades de inteligencia emocional.</p> <p>Algunas de las técnicas que se pueden utilizar dentro del aprendizaje vivencial son:</p> <ul style="list-style-type: none">- Lluvia de ideas: Todos los estudiantes participan realizando una lluvia de ideas que el docente concentra en una pizarra colaborativa.- Realización de expresiones artísticas: Los estudiantes relacionan el tema avanzado con la elaboración de poemas, música, pinturas, esculturas y otras expresiones artísticas.- Elaboración de maquetas: Los estudiantes realizan maquetas o presentaciones en 3D relacionadas estrechamente con el tema de avance.- Elaboración de sistemas de evaluación: Los mismos estudiantes desarrollan exámenes, rompecabezas, sopa de letras, crucigramas, cuestionarios, controles de lectura para ser intercambiados entre los mismos estudiantes.- Elaboración de dossiers: Los estudiantes elaboran guías educativas, revistas, subsidios temáticos, libros, libretas para la enseñanza del tema de avance.- Elaboración de recursos digitales y multimedia: los estudiantes diseñan y crean recursos multimedia como
--------------------------------------	--

	<p>presentaciones interactivas, infografías, audios, videos relacionados al tema de avance.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas: Los estudiantes realizan entrevistas a personas ajenas al proceso de enseñanza-aprendizaje que complementan, inician o cierran la información aprendida con el tema de avance. - Composiciones: El estudiante realiza composiciones propias relacionando lo aprendido con la vida diaria y/o resolución de problemas como: tiras cómicas, historias, guiones de dramatización, poemas, cuentos, etc. - Juegos: El estudiante crea e inventa juegos a ser desarrollados para evaluar el aprendizaje adquirido por el grupo de estudiantes. <p>Añadidos a estas técnicas pueden existir otras que cumplan la característica vivencial del aprendizaje que consiste en que el estudiante aprenda haciendo. Para esto se deben tomar en cuenta los cuatro momentos del aprendizaje vivencial descritos en la fundamentación teórica dentro de este mismo capítulo.</p>
MATERIALES	<p>Los materiales que vayan a ser utilizados dentro de este nuevo modelo deben ser materiales accesibles, pero necesariamente conocidos por los estudiantes. Estos materiales deben ser creativos, innovadores y presentes en cada espacio físico donde el estudiante</p>

	<p>pasa clases virtuales. Es decir, los estudiantes deben tener de manera física materiales para usarlos dentro del desarrollo de las clases.</p> <p>Estos materiales pueden ser: material de escritorio, material reciclable, globos, plastilina, bombillas, pinturas, cartulinas, hojas de color, pelotas, hojas de trabajo y otros.</p>
--	--

5.7. Validación de la propuesta del modelo didáctico para entornos virtuales de aprendizaje

El modelo didáctico después de su diseño y elaboración en los anteriores puntos ha sido sometido a la valoración por parte de dirección de carrera de Psicología de la misma universidad dentro de una entrevista individual y por otro lado, fue presentado a los representantes estudiantiles de cada semestre en la misma carrera.

Dichas valoraciones fueron llenadas en una tabla con las apreciaciones de aceptable con sugerencias, aceptable y no aceptable; pudiendo en ambos casos elegir la opción de valoración que más se acerque a su opinión una vez conociendo la propuesta del modelo didáctico de aprendizaje para entornos virtuales.

Los resultados obtenidos de dicha valoración fueron sistematizados y se presentan más abajo en una tabla de apreciación de los jueces a quienes se les presentó el modelo en sus diferentes etapas tanto de formulación con resultados del diagnóstico que se hizo, y el diseño y elaboración del modelo ya con los componentes correspondientes a su estructura.

En ambos casos estuvieron presentes las categorías de aceptable y aceptable con sugerencias de cambio, como se muestra en la siguiente tabla de sistematización:

Tabla 58: Sistematización de la valoración de jueces al Modelo propuesto

COMPONENTE	VALORACIÓN DE PARTE DE LA DIRECCIÓN DE CARRERA		VALORACIÓN DE PARTE DE LOS ESTUDIANTES	
	<i>Valoración entre aceptable, no aceptable, aceptable con sugerencias</i>	<i>Comentario de apreciación</i>	<i>Valoración entre aceptable, no aceptable, aceptable con sugerencias</i>	<i>Comentario de apreciación</i>
<p>Título del modelo:</p> <p style="text-align: center;">MODELO DIDÁCTICO PARA ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR</p>	Aceptable con sugerencias	Revisar si los entornos virtuales son solo de aprendizaje o también podrían denominarse de enseñanza.	Aceptable	
<p>Objetivo:</p> <p>Generar en el estudiante una motivación inquebrantable por dirigir su proceso de enseñanza-aprendizaje que promueva el aprendizaje vivencial, la inteligencia emocional y el uso de herramientas y recursos tecnológicos para dicho fin.</p>	Aceptable con sugerencias	Sobre todo, hacer énfasis en el uso de recursos tecnológicos, por ser un siglo donde la tecnología avanza.	Aceptable	

<p>Principios y componentes del modelo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento y competencias vivenciales - Inteligencia emocional - Uso de la tecnología 	<p>Aceptable con sugerencias</p>	<p>Muy acertado y pertinente los 3 componentes del modelo.</p>	<p>Aceptable con sugerencias</p>	<p>Dosificar contenidos para los estudiantes quienes trabajamos todo el día.</p>
<p>Líneas de acción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Previas a las actividades - Actividades de inicio - Actividades de desarrollo - Actividades de cierre 	<p>Aceptable con sugerencias</p>	<p>Considerar la evaluación para las actividades previas, dado que no ocurren dentro del aula.</p>	<p>Aceptable</p>	
<p>Actividades dentro de las líneas de acción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Previas a las actividades: preparación emocional, técnica y tecnológica. - Actividades de inicio: diálogo espontáneo, engancho, conocimientos previos. 	<p>Aceptable</p>		<p>Aceptable</p>	

<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de desarrollo: contenido teórico, procedimental y actitudinal con el uso de la tecnología - Actividades de cierre: elaboración de recursos digitales, uso de la tecnología para resolución de problemas, decisión y compromiso. 				
<p>Perfil de los elementos del modelo: docente, estudiante, objetivos, contenido, contexto, estrategias de aprendizaje, técnicas de aprendizaje, y materiales.</p>	<p>Acceptable</p>		<p>Acceptable con sugerencias</p>	<p>Los perfiles hablan muy bien de lo que tiene que ocurrir, pero en muchos casos no se cumple. Hacer que se cumplan las descripciones dentro de los perfiles.</p>

Como se puede observar las valoraciones en la mayoría de los elementos y componentes de la propuesta son aceptables, y las sugerencias que se realizan corresponden sobre todo a la evaluación del modelo una vez se considere su aplicación, que más adelante bajo una prueba piloto podrá hacerse el diseño de la parte de evaluación. Por otro lado, se ha decidido mantener la denominación solo de “Aprendizaje” en el título y no así el denominativo de “Enseñanza” por correspondencia con el título del trabajo previo de investigación que permitió el diagnóstico y diseño del modelo.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones a las que se ha arribado después de conocer los resultados obtenidos tanto de la parte cuantitativa, como de la parte cualitativa de la investigación:

Estas conclusiones se organizan de acuerdo a 3 vectores principales:

- 1) Conclusiones de acuerdo a los resultados obtenidos
- 2) Conclusiones de acuerdo a los objetivos planteados
- 3) Conclusiones de acuerdo a la formulación de hipótesis

Tanto con el instrumento cuantitativo como con el instrumento cualitativo se ha podido conocer la realidad de vida y el estilo educativo que llevan adelante los estudiantes de la Universidad Boliviana de Informática desde el periodo que vienen pasando las clases virtuales.

1) De acuerdo a los resultados obtenidos

- La mayoría de los estudiantes de la Universidad Boliviana de Informática son estudiantes jóvenes o adulto jóvenes que cuentan casi en su totalidad con un trabajo que desempeñan durante el día y es por esto que han optado por estudiar en horarios nocturnos su carrera universitaria. La mayoría de estos jóvenes por la situación de pandemia ha tenido que trabajar en horario continuo y muchas veces reportan trabajar mucho más de las 8 horas establecidas. De tal modo que, se puede concluir que durante el horario de clases los estudiantes sienten un mayor cansancio no solo físico

sino también mental, por lo que la estimulación para que su rendimiento académico durante las clases virtuales debería ser en mayor medida que en situaciones normales.

- Por otro lado, se ha evidenciado que los estudiantes después de trabajar se trasladan a su hogar para pasar las clases virtuales, que muchas veces dista mucho del lugar de trabajo y no es como cuando ocurren las clases presenciales que los estudiantes se deben trasladar de su trabajo a la universidad que en muchos casos quedan cercanas entre ambas. Este dato explica por qué los estudiantes reportan dos cosas: primero, estar conectados a través de datos móviles y a través de conexión Wifi y segundo, tener la conexión casi siempre a sus clases virtuales a través del celular. Estos dos aspectos muestran al estudiante universitario pasando clases virtuales en movimiento.
- El uso del celular como principal dispositivo de conexión no solo muestra la movilidad que tiene el estudiante durante sus clases virtuales. También estudiantes que no trabajan o que se encuentran en el hogar todo el día, presentan la conexión a través del celular porque esto les resulta más cómodo. Al mismo tiempo que favorece su desplazamiento entre las actividades que muchos dicen tener durante sus clases virtuales. La clase virtual entonces esta compartida entre la atención que el estudiante presta a su docente durante la conferencia virtual y las otras cosas que atiende como la familia, hijos, pareja, amigos o trabajo.
- Cabe aquí mencionar que la conexión a través del celular es muy diferente en cuanto al acceso de funciones y el tamaño de la pantalla que ofrece el celular en comparación a una computadora. Por un lado, se ha referido por parte de los estudiantes que cuando estos se conectan a través del celular la función de descargar, o acceder a algunas tareas no es posible y necesariamente deben conectarse por computadora. Por otro

lado, la pantalla del celular disminuye la claridad, la nitidez y el tamaño de las letras e imágenes que son presentadas en las video clases.

- Por todo esto, se concluye que los estudiantes no están aprovechando todas las ventajas y funcionalidades que ofrece tanto la plataforma Microsoft Teams como las clases virtuales que ofrece el docente a través de la viodeoclase.
- Las actividades de inicio dentro de la secuencia didáctica carecen de fuerza e impacto en los estudiantes, se desarrollan, pero sobre todo está ausente la motivación que pueda realizar el docente para establecer actividades de inicio que motiven a la continuidad del contenido. En cambio, las actividades de desarrollo muestran mayores falencias teniendo contenidos que no siempre están relacionados con la resolución de problemas o la aplicación práctica, además que se nota poca actualización del contenido. En las actividades de cierre dentro de la secuencia didáctica también se produce cierta inestabilidad de las actividades que se deberían realizar como parte conclusiva, porque no se las realiza siempre. Resalta la poca frecuencia de generar espacios para responder dudas o preguntas por parte del estudiante, argumentando esta debilidad a la falta de tiempo dentro del desarrollo de las clases. Todos estos datos, ayudan a concluir que, si bien están presentes en su mayoría las actividades de inicio, desarrollo y cierre; se presenta inestabilidad en la práctica de las mismas porque no se las desarrolla siempre, solo a veces dentro del desarrollo de clases.
- En cuanto a los elementos didácticos, tanto el docente como el estudiante no asumen completamente las responsabilidades y acciones que corresponde a su rol como agentes protagonistas de aprendizaje. Ambos están esperando que el otro tome

protagonismo y realice las actividades que debe realizar de acuerdo a lo esperado y su rol tiene un impacto moderado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- En cuanto a los contenidos, este sería el factor que más debilitado estaría para los estudiantes. Ellos piden además de contenidos actualizados, la dosificación de contenidos debido al horario en el cual se desarrollan las clases y la importancia de los contenidos para la práctica profesional, es decir: que solicitan que los contenidos que se prioricen sean aquellos que van a poder ser aplicados a la vida laboral, lo que realmente les vaya a servir en la práctica profesional.
- Queda claro que de acuerdo al contexto donde se desarrollan las clases virtuales, los estudiantes prefieren el uso de plataformas y aplicaciones accesibles a su realidad y que se utilizan en su cotidiano, como WhatsApp y Facebook y a pesar que la universidad invierte en el uso global de plataformas educativas, los estudiantes no las usan debido a la poca accesibilidad, a la lentitud en la carga de la aplicación y/o debido a la falta de familiaridad con la aplicación que tampoco es fomentada por los docentes.
- Las estrategias y técnicas didácticas que usan los docentes giran en torno al aprendizaje enfocado al estudiante. Son pocas las actividades destinadas al trabajo de grupo y muy pocas más destinadas al trabajo colaborativo. Dentro de las estrategias y técnicas más utilizadas por el docente se encuentran aquellas apegadas a la educación tradicional, tales como: la elaboración de resúmenes, mapas conceptuales, mapas mentales, esquemas. Revisión de internet durante las clases virtuales y generación de preguntas para el dialogo y la participación de los estudiantes. Por todo esto se concluye que los docentes aun no cuentan con conocimientos, ni habilidades

o competencias didácticas digitales. Aún se siguen utilizando técnicas pasadas y que se adecuan más a un sistema presencial que a un sistema virtual.

- En cuanto a los materiales, los estudiantes perciben que los materiales utilizados se enfocan más a los textos de revisión teórica, presentaciones en power point y videos multimedia como complemento al aprendizaje vertido. Estos elementos son característicos ahora de una escuela tradicional de la didáctica universitaria. Lo que demandan los estudiantes es la interacción digital a través de plataformas de aprendizaje novedosas y que generen interés. También mencionan que el juego y la creatividad como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje podría generar mayor atención por parte del estudiante. En conclusión, los estudiantes asocian el uso de materiales novedosos con un éxito en la atención, concentración y comprensión del aprendizaje.
- La percepción sobre la didáctica universitaria por parte de los estudiantes es negativa, la sitúan en niveles regulares, sobre todo. Los estudiantes no están conformes con la forma de enseñar que tienen sus docentes y frente a esta didáctica las emociones que se generan son emociones sobre todo displacenteras de decepción, preocupación y tristeza.
- Dentro de la información recolectada durante el desarrollo de los grupos focales, se nota una amplitud de criterio y opinión por parte de los estudiantes a partir de la conexión y la seguridad de confidencialidad que se les dio a los estudiantes. Al desarrollar esta técnica se ha notado claramente como son las percepciones que tienen los estudiantes sobre el desarrollo de las clases virtuales. Todos en su totalidad han manifestado malestar y una percepción negativa sobre los docentes, los contenidos,

los recursos utilizados y varios elementos de la didáctica. Resaltan sobre todo la incomodidad que sienten al toparse con clases magistrales y con excesivo contenido a desarrollar que además de ser cuantitativamente alto, también es presentado de forma muy monótona lo que genera aburrimiento, desinterés, y ausentismo en las clases virtuales.

- Por otro lado, resaltan el desconocimiento y la falta de preparación de los docentes y estudiantes a utilizar entornos virtuales de aprendizaje de manera creativa, innovadora y explotando todos los beneficios que presentan no solo una aplicación o plataforma destinada a su aprendizaje sino también el conocimiento que puedan tener sobre otras plataformas y espacios virtuales factibles para el desarrollo del aprendizaje.
- También resaltan que los estudiantes no se sienten comprendidos por parte de los docentes respecto al rol que cumplen como estudiantes dentro de una situación sanitaria diferente a otros tiempos, tampoco sienten que los docentes tomen en cuenta que muchos de ellos trabajan aparte de estudiar, tienen y atienden familia, hijos y otras obligaciones necesarias dentro de su vida diaria.
- En conclusión, los estudiantes manifiestan su decepción y preocupación hacia la universidad, y la poca capacitación y actualización que tienen los docentes para realizar una migración del sistema presencial al sistema virtual de aprendizaje con el objetivo de generar aprendizaje significativo.
- Los estudiantes han sugerido elementos importantes para el desarrollo de un modelo didáctico innovador compuestos por: empatía y manejo de emociones de los estudiantes, manejo creativo de herramientas y plataformas digitales,

contextualización y adecuación de contenidos. En síntesis, mejorar la didáctica significa ponerse en el lugar del estudiante, adecuarse a sus medios de interacción tecnológica y priorizar contenidos esenciales para la práctica pre-profesional.

2) De acuerdo a los objetivos planteados

Se han planteado varios objetivos para la presente investigación. A la culminación se concluye lo siguiente:

- Se ha logrado realizar una propuesta de Modelo de Didáctica Universitaria en entornos virtuales de aprendizaje desde la percepción de los estudiantes de la Universidad Boliviana de Informática gracias a la información obtenida tanto de los cuestionarios cuantitativos como de los grupos focales. La propuesta elaborada tiene tres características principales: conocimiento y competencias vivenciales, el desarrollo de la inteligencia emocional y el uso de las tecnologías de la información.
- Se ha recopilado estudios sobre modelos de didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje de alto impacto a nivel internacional y nacional rescatando los más sobresalientes trasladados al estado del arte de esta investigación.
- Se ha logrado construir un sustento teórico referente a la didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje en Educación Superior que permita comprender las principales teorías y postulados sobre este tema y sea base teórica para la elaboración de la propuesta de modelo didáctico resultado de esta investigación.
- Se ha podido identificar la secuencia y los elementos de la didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje para con base a ese conocimiento dar estructura a

un nuevo modelo didáctico que vaya a ser aplicado en la Universidad Boliviana de Informática.

- Antes de realizar la propuesta final se ha atravesado la fase de diseño del nuevo modelo de Didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje desde la percepción de los estudiantes de la Universidad Boliviana de Informática y a través de jueces expertos se ha conseguido la validación del diseño desembocando en la propuesta final del modelo didáctico.

3) De acuerdo a la Idea a defender

La idea a defender planteada para la investigación fue: El Modelo de Didáctica Universitaria en Entornos Virtuales de Aprendizaje basado en el aprendizaje vivencial, la inteligencia emocional y el uso de las tecnologías de la información es el más adecuado desde la percepción de los estudiantes de la Universidad Boliviana de Informática.

Después de haber desarrollado la recolección de la información respecto a la percepción de los estudiantes sobre la didáctica universitaria en entornos virtuales, se ha diseñado un nuevo modelo de didáctica universitaria basado en sus tres componentes fundamentales: aprendizaje vivencial, inteligencia emocional y tecnologías de la información. Este modelo surge de la investigación cuali-cuantitativa desarrollada y toda la información recabada. Los resultados configuran de por sí, un modelo donde prime la tecnología, la interacción docente-estudiante desde un plano más emocional y la metodología didáctica sea totalmente vivencial por diferentes factores como el horario de clases, la población estudiantil, su edad y sus actividades cotidianas.

Dicho modelo ha sido sometido a un proceso de validación por dirección de carrera de Psicología de la Universidad Boliviana de Informática y la aprobación de un grupo de representantes estudiantiles de cada semestre, constituyéndose estos como jueces expertos evaluadores del modelo presentado como propuesta.

Se realizó una presentación del modelo de didáctica en una sesión presencial y se obtuvo por parte de ellos una retroalimentación positiva respecto a la ideación de implementación del modelo dentro de las clases virtuales. Los estudiantes evaluadores, como representantes estudiantiles, fueron quienes han dado fe de los componentes, elementos y actividades del modelo didáctico elaborado para ser aplicado dentro de entornos virtuales de aprendizaje específicamente para educación superior. De esta manera, se logra defender la idea inicial de que un modelo para entornos virtuales de aprendizaje caracterizado por el uso de la tecnología, las actividades vivenciales y la presencia de la inteligencia emocional dentro de la interacción entre docente-estudiante, es el modelo más adecuado de acuerdo a la percepción de los estudiantes.

6.2. Recomendaciones

A partir del desarrollo de esta investigación surgen las siguientes recomendaciones:

a) A nivel Gubernamental

- Las autoridades y entes que rigen la parte educativa de nuestra nación, específicamente el Ministerio de Educación, el viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional, la Dirección general de Educación Superior Universitaria y todas aquellas entidades públicas y gubernamentales que ejercen como entes reguladores y legisladores de normas que viabilizan cambios y mejoras en la educación, deben considerar implementar lo más posible la educación virtual, el uso

de las tecnologías de la información y la actualización digital en las aulas de las universidades actuales. Esto permitirá no solo un avance en cuanto al conocimiento y desarrollo de competencias de los universitarios, sino también un reto para los docentes y las universidades de actualizar su modo de enseñar y provocar en ellos la superación profesional y en los servicios que ofrecen como casas superiores de estudio.

- Las autoridades gubernamentales podrían elaborar políticas relacionadas al uso del internet dentro de las universidades como uno de los recursos y materiales indispensables dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que promueva la investigación, la interacción interestudiantil con otras universidades en otras partes del mundo y que sobre todo se entienda este servicio de acceso a la Red como uno más de los derechos de los estudiantes.
- Las autoridades propongan procesos de formación, de actualización y de acreditación docente en cuanto al uso de la tecnología dentro de la educación superior. Estas capacitaciones que sean accesibles o gratuitas a todos los docentes de todas las universidades y que se garantice la participación activa, comprometida y replicadora de los estudiantes. Incluso se podría formular programas más amplios como diplomados y cursos de especialización en el uso de la tecnología de la información dentro del aula y la aplicación de la tecnología dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en la universidad.
- Se sugiere a las autoridades competentes realizar investigaciones a nivel macro con la población estudiantil y docente de todas las universidades, para dar sostenibilidad a infinidad de propuestas que se realizan en investigaciones de pre y posgrado que

podieran no solo quedar en los documentos como resultados, sino que se puedan convertir en propuestas tangibles y en aportes a la mejora educativa desde la investigación científica.

b) *Otras entidades*

Se sugiere a otras entidades involucradas con la educación superior y con la educación en general:

- Poder realizar difusión de información relevante, resultados de investigación y conocimiento y experiencias prácticas que se van adquiriendo gracias a proyectos educativos sustentados por financiamiento externo.
- Poder compartir recursos, herramientas, técnicas, estrategias y otros; y entrar en un dialogo en común con autoridades gubernamentales para coadyuvar juntos en la actualización y modernización de la educación a partir de un diagnóstico de la realidad, pero sobre todo a partir de la experiencia vivida hasta el momento por ambas partes.

c) *A nivel Institucional*

Se recomienda a la Universidad Boliviana de Informática

- Capacitar a su personal no solo docente, sino también administrativo sobre el uso de nuevas tecnologías de la información, plataformas de enseñanza y aprendizaje, y la implementación de una educación híbrida entre la virtualidad y la presencialidad extrayendo las mayores ventajas de este tipo de educación.
- Considerar el uso masivo de plataformas y aplicaciones educativas más dinámicas y complementarias a Microsoft Teams. Se podría elaborar un banco o caja de

herramientas digitales para que los docentes lo utilicen de forma variada y continua vinculándolas con los canales y accesos de Microsoft Teams para que los estudiantes se motiven a indagar en dicha plataforma y revisar el material propuesto.

- Posibilitar el mobiliario y la instalación técnica y tecnológica de dispositivos modernos, de alta calidad y con conexión estable de computadoras dentro de instalaciones de la universidad que estén a disposición de los docentes para elevar la calidad de conexión durante el desarrollo de clases virtuales y proveer mayor comodidad a los docentes que así lo deseen.
- Elaborar protocolos de planificación y ejecución de clases virtuales, que sean claros, breves, prácticos y de fácil acceso para los docentes nuevos como proceso de inducción y para los docentes antiguos como nuevos procesos de formación que uniformen la intervención que se realizará a partir del nuevo modelo asumido en la universidad boliviana de informática y el desarrollo de clases virtuales.
- Realizar periódicamente reuniones de evaluación y seguimiento al modelo didáctico implementado para el desarrollo de clases virtuales con docentes y estudiantes, para recabar información sobre lo desarrollado y promover posibles ajustes de mejora al proceso de implementación.

d) Hacia la Docencia universitaria

Se recomienda a los docentes en general y a las instituciones que los regulan, los capacitan y los reclutan:

- Motivar el uso de la tecnología dentro de las clases virtuales a través de capacitaciones, concursos, procesos de internacionalización e intercambio docente,

dotación de insumos y equipamiento y otros que inciten al personal docente a incursionar lo más posible en la educación virtual y la tecnología.

- Comprometerse con la educación superior desde una actitud empática, humana y sensible, observando al estudiante no solo como un futuro profesional, sino también como una persona con una vida familiar, laboral, social y personal. Esto dará pie a mejorar la relación docente-estudiante a través de la generación de empatía en ambas partes y con ello la motivación y compromiso académico que sin duda mejorará el proceso enseñanza aprendizaje.
- Auto capacitarse y actualizarse en nuevas herramientas, técnicas, estrategias y procesos digitales para educación superior que aumenten el perfil de educador dentro de las aulas virtuales y el proceso de enseñanza – aprendizaje con los estudiantes universitarios.

e) A otros investigadores

A partir de esta investigación se sugiere a otros investigadores:

- Aumentar las investigaciones referidas a entornos virtuales de aprendizaje en educación superior que fortalezca el aporte al proceso de enseñanza-aprendizaje en este nivel de forma científica
- Repetir los procesos metodológicos e incluso temáticos de esta investigación con mayor cantidad de población y talvez de diferentes universidades y regiones del país.
- Iniciar procesos de validación a este modelo propuesto a través de estudios experimentales y de validación de la propuesta elaborada dentro de esta investigación que dé continuidad a los aportes realizados con este estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu Alvarado, Y., Barrera Jiménez, A.D., Breijo Worosz, T. y Bonilla Vichot, I. (2018) El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *Revista de educación Mendive*. 16 (4). 610-623. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1462>
- AGETIC. (2018). *Estado TIC-Estado de las Tecnologías de Información y Comunicación en el Estado Plurinacional de Bolivia*. La Paz-Bolivia: AGETIC.j
- APEL - Asociación de Proveedores de e-Learning. (s.f.). (2020). <http://www.apel.es/que-es/j>
- Arbulú Pérez Vargas, C. G., & Msc. Monteza Arbulú, C. (2013). Nuevos problemas del Aprendizaje en la Era Digital. Competencias Digitales y Nuevas Formas de Aprender. *Unisalle - Actualidades Pedagógicas* 61 (6). 191 - 203. <https://doi.org/10.19052/ap.2338j>
- Aula Planeta, A. (s.f.). *Aula Planeta*. (2020). <https://www.aulaplaneta.com/2018/07/25/recursos-tic/que-aportan-los-entornos-virtuales-a-la-educacionj/>
- Avendaño Osinaga, R. (2013). *Metodología de la Investigación*. [Archivo PDFj]
- Basso Aranguiz M., Bravo Molina M., Castro Riquelme A. y Moraga Contreras C.. (2018). Propuesta de modelo tecnológico para Flipped Classroom (T-FliC) en Educación Superior. *Revista electrónica: Educare*. 22 (2). 1-17. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v22n2/1409-4258-ree-22-02-20.pdf>
- Besada A., (2017) *Educación en la sociedad del conocimiento*. [Archivo PDF]. <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-124675/Educacion%20en%20la%20sociedad%20de%20conocimiento%20segui%CC%80n%20Alba%20Besada.pdf>
- Caccuri, V. (2018). *Competencias Digitales Para la Educación del Siglo XXIj*.
- Callisaya, G. (2018). *Guía Práctica de Investigación* (Quinta ed.). La Paz-Bolivia: Colecciones Culturales Editores Impresoresj.

- Canales García, M. (2013). *Modelos didácticos, enfoques de aprendizaje, y rendimiento de los estudiantes*. [Tesis para Maestro en Educación primaria].
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/2897/CanalesGarciaMaria.pdf>
- Canaza, F. (2016) El uso de entornos virtuales, como estrategia didáctica para mejorar la ortografía de los estudiantes en 6° de Secundaria de la Unidad Educativa Luis Ernst de la ciudad de La Paz [Tesis para obtener el título de Lic. En Ciencias de la Educación]
<https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/6991>
- CBL Community. (2018). Challenge Based Learning a Classroom Guide. [Archivo PDF]
- Chavez Arzapalo, P. D. (2019). Influencia de las competencias digitales en el proceso de los docentes de la Facultad de Ciencias, especialidad de Matemática e Informática de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. [Tesis para obtener grado de maestría en Educación Superiorj]
- Collazos, C. y Mendoza, J. (2016). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. *Revista Educación y Educadores*. 9(2). 61-76.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490204>
- Cooperberg, A. (2015). Las herramientas que facilitan la comunicación y El proceso de enseñanza-aprendizaje en los entornos de educación a distancia. S/dato. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/3/cooperberg1.pdf>
- Díaz Barriga A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. [Archivo PDF].
https://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Escalera, Saul, Ph.D. (2014). Como Generar Ciencia y Tecnología en Bolivia, Una Visión de Compromiso Social. (A. d. Bolivia, Ed.) *Profesor Emérito UMSS-New York Academy of Sciences*, 1-19j.
- Escamilla J. (2019). Aprendizaje vivencial y el futuro de la educación. *Ruta maestra*. 27. 158-160. [http://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-27/aprendizajevivencial-y-el-futuro-de-la-educación/](http://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-27/aprendizajevivencial-y-el-futuro-de-la-educaci%C3%B3n/)

- Escobar Callejas, P. (2019). *Guía de Investigación Para Pregrado y PosGrado* (2da. ed.). La Paz - Bolivia: Imprenta Beltran Impresiones & Estrategias.
- Escobar Callejas, P. H. (2016). *Guía de Investigación en Facilito Para Pregrado y Posgrado* (Primera ed.). La Paz - Bolivia: ITN Editores.
- Escobar Callejas, P. H. (2017). *Epistemología Paradigmas y Métodos de Investigación: en Facilitio* (Primera ed.). La Paz - Bolivia: ITN Editores. especial de la disciplina Anatomía Humana. *Rev Méd Electrón [Internet]*. 40 (4). 1127-1138.
<http://www.revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/2725/3965>
- Espinoza Colán J. A. (2018). Experiencias vivenciales como estrategia metodológica y su impacto en el desarrollo de capacidades de biocomercio de estudiantes universitarios de negocios internacionales. [Tesis para optar al grado académico de maestro en educación con mención en docencia e investigación universitaria- Universidad San Marcos].
- Esquivel, I. y Del Navarro, R. (2020), El estado del conocimiento sobre la educación mediada por ambientes virtuales de aprendizaje: Una aproximación a través de la producción de tesis de grado y posgrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18-56, 249-264. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/<https://www.redalyc.org/pdf/140/14025581011.pdf>
- Fainholc, B. (2018). Modelo tecnológico en línea de Aprendizaje electrónico mixto (o Blended learning) para el desarrollo profesional docente de estudiantes en formación, con énfasis en el trabajo colaborativo virtual RED. *Revista de Educación a Distancia*. (21) <https://www.redalyc.org/pdf/547/54702102.pdf>
- Fragoso Luzuriaga, R. Inteligencia emocional en estudiantes de educación superior, análisis a través de técnicas mixtas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 2. 231-241. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349857778020>
- Gabo, F. (2019). *Convivencias en Red*. [Archivo PDF] <https://fundaciongabo.org/es/blog/convivencias-en-red/ya-estamos-en-una-sociedad-red-manuel-castellsj>

- Gamboa Villalobos, Y. (2013). La tutoría virtual. Quehaceres para el buen desempeño. *EDUTECH - Costa Rica 2013*.j
- González Gallego, Isidoro. (2020) Prospectiva de las Didácticas Específicas, una rama de las Ciencias de la Educación para la eficacia en el aula. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*. 49 (1). 1-31
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333327288001>
- González La Nuez O, Suárez Surí G. (2018). Los medios de enseñanza en la didáctica
- Guerrero Barrios J. y Faro Resendiz Ma.T. (2022). Breve análisis del concepto de Educación Superior. *Alternativas en psicología*. 15 (27). 34-41.
- Hernandez E. Guaraté. (2015). *Los modelos didácticos*. [Archivo PDF].
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4268480/mod_resource/content/4/Parte%20II-%20Texto%205_Hern%C3%A1ndez%20e%20Guarat%C3%A9.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta. ed.). México D.F.: McGrawHill/Interamericana Editores S.A.j
- Herrán Gascón A. (2019) Didáctica universitaria. [Archivo PDF]
- Hinostroza, J. E. (2017). TIC Educación y Desarrollo Social en América Latina y el Caribe. Policy Papers UNESCOj.
- Instituto Tecnológico y de estudios superiores de Monterrey. (2021) *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*. [Archivo PDF].
https://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/Est_y_tec.PDF
- Levano Francia, L., Sanchez Diaz, S., Guillén Aparicio, P., y et al. (2019). Competencias Digitales y Educación. *Propósitos y Representaciones*, 569-578j
- Lillo Zuñiga F.G. (2015). Aprendizaje colaborativo en la Formación Universitaria de Pregrado. *Revista de psicología-Universidad Viña del mar*. 2 (4). 109-142.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-1412008000100001&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Lorenzo,G. L. y Lledo A. C. (2020). La Utilización del Campus Virtual Como Herramienta de Aprendizaje en los Estudiantes Universitarios: Aportaciones Derivadas de su

Aplicación Práctica . *Congreso Euro-Iberoamericano de Alfabetización Mediática y Culturas Digitales*, 1-15.j

- Marín Trejo, R. (2017). Diseño y Validación de un Instrumento de Evaluación de la Competencia Digital Docente. [Tesis para obtener el título de Doctor en Educación]j
- Mejía Téllez, C., & Mejía Ibañez, R. (2017). *Metodología de Investigación* (4ta. ed.). La Paz - Bolivia: Artes Gráficas Sagitario SRL.j
- Moral C. y Villalustre J. (2011). Didáctica universitaria en la era 2.0: competencias docentes en campus virtuales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 9-1. 36-50. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/780/78023415004.pdf
- Naciones Unidas (2020). Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella. <https://www.un.org/es/coronavirus/UN-response>
- Nieto Göller y Rafael Andrés (2018) Educación virtual o virtualidad en la Educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 14 (19). 137-150. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86926976007>
- Organización de las Naciones Unidas Para la Educcaión de la Ciencia y Cultura - UNESCO*. (2017). Recuperado el 23 de Septiembre de 2020, de <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/diversity-of-cultural%20expressions/tools/policy-guide/planificar/diagnosticar/arbol-de-problemas/j>
- Orozco G. y Martínez Abad F. (2018). Modelos didácticos en la Educación Superior. *Profesorado Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. 22 (2). 2-24. https://www.researchgate.net/publication/328608674_Modelos_Didacticos_en_la_Educacion_Superior_Una_realidad_que_se_puede_cambiar/link/5bf5af5f92851c6b27d1674a/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19
- Pruzzo V. (2016). La didáctica: su reconstrucción desde la historia. *Praxis Educativa*. 10. 39-49. file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-LaDidactica-8602257.pdf

- Real Academia Española RAE*. (2017). Recuperado el 23 de Septiembre de 2020, de <http://dle.rae.es/?id=ASyDmz0j>
- República. (s.f.). *Educación*. (2021). <https://larepublica.pe/educacion/1068461-que-es-la-formacion-continua/j>
- Riveras Vargas P. (2013). Ser estudiante universitario en contextos virtuales: vivencias y relatos de quienes realizan su formación en modalidad E-learning. [Tesis para obtener el título de Doctor en Educación y Sociedad-Universidad de Barcelona].
- Rodrigues Monteiro y Moreira . (2013). Dimensiones Pedagógicas de Sala de Aula Virtual: Teoría y Práctica . *Cuadernos de Pedagogía no Ensino Superior*, 3-24.j
- Rodriguez Ruiz, A. (2018). Evolución de la educación. *Pedagogía Magna*. 5 (1). 36-49. <https://www.linkedin.com/in/ana-belen-rodriguez-luis-5a1429b9?originalSubdomain=es>
- Romero de Arce, K. A., Salas de Morales, M. L., Reinoza Dugarte, M., García Rojas, M. y Moreno Santafé, R.. (2020) Psicología positiva: un estilo de vida llevado a la educación *Educere*, 17 (58) 443-453. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630404008.pdf>
- Rouse M. (2018). Didáctica. *Revista en ciencias de la educación*. 5 (11). 56-70.
- Rubio Michavila C., Perez Martell E. y Escandell Bermudez O. (2019). Nuevos Modelos educativos basados en tecnologías. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*. 6 (2). 1-8. <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>
- Security, T. D. (2018). *Recursos TIC Para Profesores*. (2021). <https://www.totemguard.com/aulatotem/2012/09/la-clave-del-aprendizaje-de-observador-pasivo-a-participante-activo/j>
- SENAPI, S. (2019). *Derechos de Autor*. (2021). <https://www.senapi.gob.bo/propiedad-intelectual/derecho-de-autorj>
- Siñani, Abelino & Pérez Elizardo. (20 de Diciembre de 2010). *Ley N° 070 - Ley de Educación*. Estado Plurinacional. Recuperado el 30 de Septiembre de 2021.j
- Tech Target en Español*. (2018). (2021).j. <https://searchdatacenter.techtarget.com/es/definicion/Big-dataj>

- TIC, X. (2019). *Entornos virtuales de aprendizaje (EVAs)*. <https://xarxatic.com/herramientas-2-0/entornos-virtuales-de-aprendizaje-evas/j>
- Tintaya Condori, P. (2014). *Proyecto de Investigación* (Segunda ed.). La Paz-Bolivia: Instituto de Estudios Bolivianos -IEB.j
- U.T.B. (2018). *Memoria Institucional Gestiones I-II/2018*. La Paz - Bolivia: U.T.B.j
- UNESCO. (2019). *UNESCO - Organización de las naciones Unidas Para la Educaciónj Ciencia y Cultura*. <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-tema-principal-semana-del-aprendizaje-movilj>
- Universia el Salvador*. (2014). <http://noticias.universia.com.sv/en-portada/noticia/2014/03/26/1090998/infografia-que-es-educacion-hibrida.htmlj>
- Universidad Técnica Nacional de Colombia. (2017). *La educación virtual en el siglo XXI*. [Archivo PDF].
- Uso de las TIC y Especialmente del Blended Learning. (2011). *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 151-160.j
- Verdeja Muñiz, M. V. (2017). Concepto de Educación en Paulo Freire y Virtudes inherentes a la práctica docente: orientaciones para una escuela intercultural. [Archivo PDF].

ANEXOS**INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN**

- 1) Instrumento 1: Cuestionario para estudiantes sobre percepción de la Didáctica Universitaria en Entornos virtuales de aprendizaje

Instrucciones: El siguiente cuestionario- tiene como propósito, evaluar la percepción de los estudiantes sobre los elementos que componen a la Didáctica Universitaria en entornos virtuales de aprendizaje en la Universidad Boliviana de Informática. No existen respuestas correctas o incorrectas. Responde con la mayor sinceridad posible.

DATOS SOCIODEMOGRAFICOS

Sexo:

- Femenino
- Masculino

Edad:

- De 16 a 25
- De 26 a 35
- De 36 a 45
- De 46 a 55
- Más de 55

¿Trabajas además de estudiar?:

- Si en un negocio propio
- Si como empleado de alguien más
- No

En caso que tu respuesta a la anterior pregunta haya sido Si ¿Cuántas horas al día trabajas?2-4 horas

- 4-8 horas
- Más de 8 horas

¿Tienes personas a quien atender/cuidar durante el día?

- Si - No

¿En qué semestre de la carrera te encuentras?

- Primer Semestre
- Segundo Semestre
- Tercer Semestre
- Cuarto Semestre
- Quinto Semestre
- Sexto Semestre
- Séptimo Semestre
- Octavo Semestre
- Noveno Semestre
- Décimo Semestre

Te conectas normalmente a tus clases virtuales a través de:

- Un Celular
- Una Tablet
- Una Computadora

El servicio de internet que usas para pasar tus clases virtuales es:

- Datos móviles
- Internet Wifi

- Ambos

¿Tienes personas a quien atender/cuidar durante el desarrollo de las clases virtuales?

- Sí, Siempre
- Sí, a veces
- No, nunca

PERCEPCIÓN SOBRE LA DIDACTICA UNIVERSITARIA

I-1. ¿El docente hace una introducción dinámica al inicio de un nuevo tema de avance?

- Sí, Siempre
- Sí, a veces
- No, nunca

I-2 ¿El docente toma una evaluación diagnostica antes de avanzar la materia?

- Sí, Siempre
- Sí, a veces
- No, nunca

I-3 ¿El docente utiliza los conocimientos previos del estudiante para el desarrollo de un tema?

- Sí, Siempre
- Sí, a veces
- No, nunca

I-4. ¿El docente motiva para la continuidad del tema?

- Sí, Siempre
- Sí, a veces

- No, nunca

I-5. ¿El docente brinda información actualizada para cada tema de avance?

- Sí, Siempre
- Sí, a veces
- No, nunca

I-6. ¿El docente relaciona lo avanzado con la resolución de algún problema del contexto, el análisis de un caso, o la elaboración de un proyecto que ponga en práctica lo aprendido?

- Sí, Siempre
- Sí, a veces
- No, nunca

I-7. ¿Cuándo se concluye un tema, el docente sintetiza lo avanzado?

- Sí, Siempre
- Sí, a veces
- No, nunca

I-8. ¿El docente genera espacios para elaborar conclusiones del tema avanzado?

- Sí, Siempre
- Sí, a veces
- No, nunca

I-9. ¿El docente genera espacios para responder preguntas, dudas o consultas del tema avanzado?

- Sí, Siempre
- Sí, a veces

- No, nunca

I-10. ¿El docente es un guía para facilitar el aprendizaje?

- Sí, Siempre
- Sí, a veces
- No, nunca

I-11. ¿El docente motiva para el desarrollo del aprendizaje?

- Sí, Siempre
- Sí, a veces
- No, nunca

I-12. ¿El docente utiliza recursos didácticos para mejorar el aprendizaje?

- Sí, Siempre
- Sí, a veces
- No, nunca

I-13. ¿Utiliza los recursos que proporciona el docente como: lecturas, videos, imágenes y tareas, para aprender?

- Sí, Siempre
- Sí, a veces
- No, nunca

I-14. ¿Utilizas la Plataforma Microsoft Teams?

- Sí, Siempre
- Sí, a veces

- No, nunca

I-15. ¿Conoces los objetivos que se pretende conseguir al finalizar el tema avanzado o la materia?

- Sí, Siempre
- Sí, a veces
- No, nunca

I-16. ¿El docente brinda datos, hechos, conceptos, teorías, y contenido teórico actualizado sobre el tema de avance?

- Sí, Siempre
- Sí, a veces
- No, nunca

I-17. ¿El docente desarrolla destrezas, habilidades, y procedimientos para la resolución de problemas relacionados al tema de avance?

- Sí, Siempre
- Sí, a veces
- No, nunca

I-18. ¿El docente promueve la práctica de valores y actitudes en el desarrollo de las clases?

- Sí, Siempre
- Sí, a veces
- No, nunca

I-19. ¿El docente establece reglas y normas en el desarrollo de las clases?

- Sí, Siempre
- Sí, a veces

- No, nunca

I-20. ¿El docente maneja WhatsApp, Facebook y/o Zoom para la enseñanza virtual?

- Sí, Siempre
- Sí, a veces
- No, nunca

I-21. ¿El docente maneja la plataforma Microsoft Teams para la enseñanza virtual?

- Sí, Siempre
- Sí, a veces
- No, nunca

I-22 ¿El docente utiliza estrategias para el aprendizaje centradas en las necesidades y características de cada estudiante?

- Sí, Siempre
- Sí, a veces
- No, nunca

I-23 ¿El docente utiliza estrategias para el aprendizaje centradas en las necesidades y características del grupo (curso)?

- Sí, Siempre
- Sí, a veces
- No, nunca

I-24 ¿El docente utiliza estrategias para generar un aprendizaje colaborativo?

- Sí, Siempre
- Sí, a veces

- No, nunca

I-25. ¿Cuáles de las siguientes estrategias INDIVIDUALES identificas que utiliza el docente para el desarrollo de las clases virtuales?

- Sí, Siempre
- Sí, a veces
- No, nunca

I-26. ¿Cuáles de las siguientes estrategias GRUPALES identificas que utiliza el docente para el desarrollo del proceso de aprendizaje en entornos virtuales?

- Sí, Siempre
- Sí, a veces
- No, nunca

I-27. ¿Cuáles de las siguientes estrategias de TRABAJO COLABORATIVO identificas que utiliza el docente para el desarrollo del proceso de aprendizaje en entornos virtuales?

- Sí, Siempre
- Sí, a veces
- No, nunca

I-28. ¿Existe alguna otra estrategia que se use durante las clases que no haya sido mencionada?

- Sí, Siempre
- Sí, a veces
- No, nunca

I-29. ¿Cuáles de los siguientes materiales didácticos utiliza el docente durante las clases virtuales?

- Sí, Siempre
- Sí, a veces

- No, nunca

I-30. ¿Existe algún otro material didáctico que se use durante las clases que no haya sido mencionado?

- Sí, Siempre
- Sí, a veces
- No, nunca

I-31. ¿Cuáles de los siguientes materiales didácticos utiliza el docente como apoyo a las clases virtuales?

- Sí, Siempre
- Sí, a veces
- No, nunca

I-32. ¿Existe algún otro material didáctico que se use como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje que no haya sido mencionado?

- Sí, Siempre
- Sí, a veces
- No, nunca

II-1 ¿Qué opinas sobre la didáctica desarrollada por los docentes en la universidad a través de la virtualidad?

- Excelente
- Muy buena
- Buena
- Regular
- Deficiente
- Mala

II-2 ¿Cómo te sientes respecto al desarrollo de la didáctica en la universidad a través de la virtualidad?

- Triste
- Alegre
- Decepcionado/a
- Feliz
- Enojado/a
- Satisfecho/a
- Preocupado/a
- Sorprendido/a
- Con miedo
- Con rechazo
- Con nostalgia por el pasado
- Motivado/a
- Desmotivado/a

II-3 A continuación responde: ¿Cómo percibes la didáctica desarrollada en la Universidad a través de entornos virtuales de aprendizaje?

- Respuesta Negativa
- Respuesta Positiva
- Respuesta positiva y negativa
- Respuesta Neutral
- Sin responder

“Muchas gracias por tu colaboración”

La investigación es la puerta del conocimiento y la mejora.

2) Cuestionario guía para Grupo Focal

DATOS SOCIODEMOGRAFICOS
<p>Sexo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Femenino - Masculino <p>Edad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De 20 a 30 años - De 31 a 40 años - De 41 a 50 años - De 51 a 60 años - Mayor a los 60 años <p>¿De qué semestre eres representante?.....</p>
PERCEPCIÓN SOBRE LA DIDACTICA UNIVERSITARIA
<ul style="list-style-type: none"> - GF-1. ¿Qué actividades realizan los docentes al inicio de cada materia? - GF-2 ¿Cómo les gustaría que el docente desarrolle el tema? - GF-3. ¿Cómo se desarrolla el avance de un tema? - GF-4. ¿Cómo les gustaría que desarrollen los docentes el tema? - GF-5. ¿Qué actividades desarrollan los docentes para el cierre del avance de un tema? - GF-6. ¿Cómo les gustaría que los docentes concluyan el tema de avance? - GF-7. ¿Cómo son los docentes respecto a su rol como educadores? - GF-8 ¿Cómo les gustaría que fuera el docente respecto a su papel como guía del aprendizaje? - GF-9. ¿Cómo son los estudiantes en su rol como estudiantes? - GF-10. ¿Cómo podrían mejorar los estudiantes respecto a su rol como estudiantes?

- GF-11. ¿Creen importante saber los objetivos del aprendizaje desarrollado? ¿Por qué?
- GF-12. ¿Cómo te parecen los contenidos que se desarrollan en las clases virtuales?
- GF-13 ¿Cómo podrían mejorar los contenidos de avance?
- GF-14. ¿Cómo los docentes ayudan a formar valores y actitudes de la persona en el desarrollo de las clases?
- GF-15. ¿Cómo evaluarían la interacción que tienen los docentes con los estudiantes a través de los entornos virtuales de aprendizaje: Microsoft Teams, Whatsapp, Facebook, Zoom? ¿Podría mejorar este aspecto?
- GF-16. ¿Qué procedimientos siguen los docentes para producir un aprendizaje significativo? ¿Cómo podría mejorar este aspecto?
- GF-17. ¿Cómo son las estrategias didácticas de aprendizaje que utilizan los docentes para el proceso de enseñanza -aprendizaje a través de los entornos virtuales de aprendizaje?
- GF-18. ¿Cómo son las estrategias didácticas de aprendizaje que utilizan los docentes para el proceso de enseñanza -aprendizaje a través de los entornos virtuales de aprendizaje?
- GF-19 ¿Cómo podrían mejorar las estrategias didácticas que utilizan los docentes?
- GF-20. ¿Cómo son los materiales didácticos que utilizan los docentes para el proceso de enseñanza -aprendizaje a través de los entornos virtuales de aprendizaje?
- GF-21 ¿Qué podría mejorar de los materiales didácticos que utilizan los docentes?

AGRUPACIÓN DE CÓDIGOS Y GRUPO DE CODIGOS DESDE EL GRUPO

FOCAL

N°	CÓDIGO	GRUPOS DE CÓDIGOS
1	Ambiente propicio para pasar clases	PERCEPCIÓN NEGATIVA DE LOS ELEMENTOS DIDÁCTICOS EXPECTATIVA EN LA NUEVA DIDÁCTICA
2	Ausencia de clases	PERCEPCIÓN NEGATIVA DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA FALENCIAS EN LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA
3	Ausencia de planificación	PERCEPCIÓN NEGATIVA DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA FALENCIAS EN LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA
4	Autoritarismo docente	PERCEPCIÓN NEGATIVA DE LOS ELEMENTOS DIDÁCTICOS FALENCIAS EN LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA
5	Autorregulación del estudiante	EXPECTATIVA EN LA NUEVA DIDÁCTICA
6	Bajos niveles de empatía	PERCEPCIÓN NEGATIVA DE LOS ELEMENTOS DIDÁCTICOS FALENCIAS EN LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA
7	Capacitación continua al docente	EXPECTATIVA EN LA NUEVA DIDÁCTICA
8	Capacitación del estudiante	EXPECTATIVA EN LA NUEVA DIDÁCTICA
9	Clases aburridas	PERCEPCIÓN NEGATIVA DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA PERCEPCIÓN NEGATIVA DE LOS ELEMENTOS DIDÁCTICOS FALENCIAS EN LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA
10	Considerar diferentes formas de aprendizaje del estudiante	EXPECTATIVA EN LA NUEVA DIDÁCTICA
11	Considerar Educación virtual no es igual a la presencial	EXPECTATIVA EN LA NUEVA DIDÁCTICA
12	Considerar Influencia del entorno	EXPECTATIVA EN LA NUEVA DIDÁCTICA
13	Considerar que los estudiantes trabajan	EXPECTATIVA EN LA NUEVA DIDÁCTICA
14	Contenido significativo	EXPECTATIVA EN LA NUEVA DIDÁCTICA
15	Contenidos excesivos	PERCEPCIÓN NEGATIVA DE LOS ELEMENTOS DIDÁCTICOS FALENCIAS EN LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA
16	Contextualización del contenido	EXPECTATIVA EN LA NUEVA DIDÁCTICA
17	Desmotivación estudiantil	PERCEPCIÓN NEGATIVA DE LOS ELEMENTOS DIDÁCTICOS FALENCIAS EN LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA

18	Dificultad de adaptación a la tecnología	PERCEPCIÓN NEGATIVA DE LOS ELEMENTOS DIDÁCTICOS FALENCIAS EN LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA
19	Docentes poco capacitados	PERCEPCIÓN NEGATIVA DE LOS ELEMENTOS DIDÁCTICOS FALENCIAS EN LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA
20	Docentes poco motivados	PERCEPCIÓN NEGATIVA DE LOS ELEMENTOS DIDÁCTICOS FALENCIAS EN LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA
21	Dotar de competencias para la vida laboral	EXPECTATIVA EN LA NUEVA DIDÁCTICA
22	El horario para muchos es muy complicado	PERCEPCIÓN NEGATIVA DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA FALENCIAS EN LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA
23	Exceso de tiempo de atención	PERCEPCIÓN NEGATIVA DE LOS ELEMENTOS DIDÁCTICOS FALENCIAS EN LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA
24	Falta de apoyo por parte de las autoridades	FALENCIAS EN LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA
25	Interacción con el estudiante	EXPECTATIVA EN LA NUEVA DIDÁCTICA
26	Mayores pausas de descanso	EXPECTATIVA EN LA NUEVA DIDÁCTICA
27	Motivar al docente	EXPECTATIVA EN LA NUEVA DIDÁCTICA
28	Motivar al estudiante	EXPECTATIVA EN LA NUEVA DIDÁCTICA
29	No hay actividades de enganche o atracción al inicio	PERCEPCIÓN NEGATIVA DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA FALENCIAS EN LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA
30	No hay actualización	PERCEPCIÓN NEGATIVA DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA FALENCIAS EN LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA
31	No hay planificación didáctica	PERCEPCIÓN NEGATIVA DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA FALENCIAS EN LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA
32	No respetar contenido	PERCEPCIÓN NEGATIVA DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA PERCEPCIÓN NEGATIVA DE LOS ELEMENTOS DIDÁCTICOS FALENCIAS EN LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA
33	No se conocen los objetivos	PERCEPCIÓN NEGATIVA DE LOS ELEMENTOS DIDÁCTICOS FALENCIAS EN LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA
34	No se contestan dudas	PERCEPCIÓN NEGATIVA DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA FALENCIAS EN LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA
35	No ser escuchados por autoridades	FALENCIAS EN LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA

36	Poca contextualización	PERCEPCIÓN NEGATIVA DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA PERCEPCIÓN NEGATIVA DE LOS ELEMENTOS DIDÁCTICOS FALENCIAS EN LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA
37	Poca empatía del docente	PERCEPCIÓN NEGATIVA DE LOS ELEMENTOS DIDÁCTICOS FALENCIAS EN LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA
38	Poca empatía del estudiante	PERCEPCIÓN NEGATIVA DE LOS ELEMENTOS DIDÁCTICOS FALENCIAS EN LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA
39	Pocas estrategias y técnicas didácticas	PERCEPCIÓN NEGATIVA DE LOS ELEMENTOS DIDÁCTICOS FALENCIAS EN LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA
40	Poco acceso a servicios tecnológicos	PERCEPCIÓN NEGATIVA DE LOS ELEMENTOS DIDÁCTICOS FALENCIAS EN LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA
41	Pocos casos del ejercicio de la didáctica	FALENCIAS EN LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA
42	Protagonista el docente	PERCEPCIÓN NEGATIVA DE LOS ELEMENTOS DIDÁCTICOS FALENCIAS EN LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA
43	Protagonista el estudiante	EXPECTATIVA EN LA NUEVA DIDÁCTICA
44	Tiempos y horarios difíciles	PERCEPCIÓN NEGATIVA DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA PERCEPCIÓN NEGATIVA DE LOS ELEMENTOS DIDÁCTICOS FALENCIAS EN LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA
45	Universidad deficiente	FALENCIAS EN LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA
46	Uso de plataformas alternativas (Facebook, WhatsApp, etc.)	EXPECTATIVA EN LA NUEVA DIDÁCTICA
47	Uso de varias estrategias y técnicas didácticas	EXPECTATIVA EN LA NUEVA DIDÁCTICA

La Paz, 4 de septiembre de 2020

Señorita:

Lic. Sandra Indira Flores Carvajal
JEFA DE CARRERA DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD BOLIVIANA DE INFORMATICA

Presente.-

Ref. Solicitud de autorización para elaboración de investigación

De mi mayor consideración,

Mediante la presente acudo a su autoridad para solicitar el permiso respectivo para realizar un estudio de investigación en la población docente-estudiantil de la carrera de Psicología que usted dirige. Esta solicitud la hago en mi calidad de maestrante dentro de los estudios que sigo en el CEPIES-UMSA dentro de la Maestría de Educación Superior Universitaria con mención en Metodología de la Investigación y como parte de un aporte que deseo realizar también a la Universidad Boliviana de Informática que pasaré a explicar a continuación.

El estudio titulado: **“Satisfacción sobre la calidad educativa, perfil docente y didáctica universitaria bajo la percepción de docentes y estudiantes en entornos virtuales de aprendizaje”** tiene por objetivo: Conocer el nivel de satisfacción educativa, las características esenciales que componen al perfil docente y la didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje de acuerdo a la percepción de los docentes y estudiantes; y con base a este conocimiento elaborar un dossier producto de la investigación que resuma los resultados obtenidos y plantee un plan de formación para docentes de acuerdo al perfil elaborado a partir de las coincidencias entre docentes y estudiantes, así mismo plantear las dimensiones de mayor fortalecimiento dentro de la didáctica universitaria y plantear para ello temas de formación para docentes.

Esperando poder contar con su autorización para este aporte a la ciencia e investigación me pongo a su disposición para absolver cualquier duda, consulta o sugerencia.

Me despido con las consideraciones más distinguidas.

Atentamente,



Lic. Deborah Monserrath Herrera Velasco

C.I. 6783471 L.P.