

## Prácticas innovadoras en el diseño didáctico de asignaturas virtuales bajo el enfoque por competencias: un estudio exploratorio-preexperimental

### *Innovative practices in the design and didactic development of subjects in the competence approach in virtual university training. Exploratory-pre-experimental study*

**Isabel Araya Muñoz<sup>1</sup>**

Universidad Nacional  
Heredia, Costa Rica

[isabel.araya.munoz@una.cr](mailto:isabel.araya.munoz@una.cr)

 <https://orcid.org/0000-0002-0909-8409>

**Jilma Majano Benavides<sup>3</sup>**

Universidad Nacional  
Heredia, Costa Rica

[jilma.majano.benavides@una.ac.cr](mailto:jilma.majano.benavides@una.ac.cr)

 <https://orcid.org/0000-0002-3962-9661>

**Elsy Rodríguez Revelo<sup>2</sup>**

Universidad Bolivariana Del Ecuador  
Guayas, Ecuador

[erodriguezr@ube.edu.ec](mailto:erodriguezr@ube.edu.ec)

 <https://orcid.org/0000-0003-4486-0785>

**Carlos Ulate González<sup>4</sup>**

Heredia, Costa Rica  
Universidad Nacional

[carlos.ulate.gonzalez@una.cr](mailto:carlos.ulate.gonzalez@una.cr)

 <https://orcid.org/0009-0005-4949-726X>

- 1 Académica en la Escuela de Secretariado Profesional de la Universidad Nacional, Costa Rica. Posee un doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Zaragoza, España. Además, cuenta con los grados de maestría en Planificación Curricular y en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria, así como con una licenciatura en Educación Comercial.
- 2 Actualmente, es docente investigadora y directora del Centro Metodológico y de Carrera Docente de la Universidad Bolivariana del Ecuador-Universidad de Guayaquil. Obtuvo el grado de doctora en la Universidad de Zaragoza, España. Además, es licenciada en Ciencias de la Educación con especialización en Estudios Sociales y magíster en Evaluación, Planificación y Acreditación de la Educación Superior.
- 3 Académica en la Universidad Nacional, Costa Rica, donde se desempeña en las áreas de docencia e investigación. Posee el grado de maestría en Gerencia de Proyectos y en Administración de Negocios con énfasis en Gestión de Recursos Humanos. Además, posee un técnico de posgrado en Investigación Social y es licenciada en Economía.
- 4 Académico en la Escuela de Secretariado Profesional de la Universidad Nacional, Costa Rica. Es máster en Educación con mención en el Aprendizaje del Inglés por la Universidad Nacional, Costa Rica y cuenta con un *Bachelor of Science in Agriculture* por la University of Florida, Gainesville. Además, ha cursado estudios en Teología en la Crossroads Church of Christ de Gainesville, Florida.

## Resumen

Estudio empírico con el objetivo de identificar buenas prácticas didácticas siguiendo el enfoque por competencias en entornos virtuales. Se utilizó la metodología de corte exploratorio- preexperimental. Se aplicó la técnica de círculos de estudio con profesores, posteriormente el pre-experimento pretest-aplicación de tratamiento-postest para identificar las secciones didácticas en el diseño y desarrollo didáctico. Se analizaron los datos de cada una de las fases. El contexto, la Universidad Nacional de Costa Rica y la Universidad de Guayaquil, Ecuador. La población, 263 estudiantes divididos en 4 grupos y 10 docentes. Los resultados evidencian prácticas innovadoras en la planificación didáctica con trabajo en equipo, intercambio de materiales, guía en el diseño y estructura del entorno virtual. Los recursos usados: gráficos, textuales, hipertextuales, multimedia, entre otros; los procesos de evaluación como parte del proceso de aprender. Los estudiantes manifestaron sentirse a gusto con el diseño del aula virtual, acceso a recursos y actividades. Se evidencia la necesidad e importancia de una formación inicial, planificación didáctica basada en el interaprendizaje, enfoque por competencias y su aplicabilidad en entornos virtuales, además, es un punto de partida para diseñar estrategias de mediación pedagógica y didáctica por parte del profesorado.

**Palabras clave:** Administración de Oficinas, Círculos de estudio, Educación Comercial, estudio preexperimental, diseño y desarrollo didáctico.

## Abstract

This empirical study aimed to identify effective didactic practices within the competence-based approach in virtual environments. The methodology was exploratory-pre-experimental. The study involved study circles with teachers, followed by a pre-experiment consisting of a pretest and posttest to evaluate didactic sections in design and development, as well as learning motivation. Data from each phase were analyzed systematically. Conducted at the National University of Costa Rica and the University of Guayaquil, Ecuador, the study included 263 students in four groups and ten teachers. Results highlighted innovative practices in didactic planning, such as teamwork, material exchange, and virtual environment design guidance. Resources included textual, hypertextual, graphic, and multimedia elements, with evaluations integrated into the learning process. Students expressed satisfaction with the virtual

classroom design, resource accessibility, and activities. The findings emphasize the importance of initial training, collaborative planning, and a competence-based approach in virtual education, serving as a foundation for designing pedagogical strategies and enhancing faculty mediation.

**Keywords:** Office Administration, Study Circles, Business Education, Pre-Experimental Study, Didactic Design and Development.

## Introducción

Este trabajo expone los resultados de un estudio exploratorio-preexperimental en el que se aplicó un diseño y desarrollo didáctico de clase virtual con enfoque por competencias con el objetivo de identificar buenas prácticas docentes que se fortalecen cuando se diseñan las asignaturas siguiendo principios de trabajo colaborativo mediante la técnica de círculos de estudio.

El contexto de aplicación: la Universidad Nacional de Costa Rica y la Universidad de Guayaquil, Ecuador, las cuales se organizaron profesores para aprender y luego poner en práctica principios didáctico-pedagógicos en las clases, cuya experiencia fue analizada mediante la aplicación de un pretest-tratamiento-postest considerando las categorías del aprendizaje en la técnica de círculos de estudio con profesores, luego el rol asumido por el docente en entornos virtuales y las estrategias utilizadas en el diseño y el desarrollo de las asignaturas orientado a un enfoque educativo que permitiera al estudiantado hacer la relación del saber y el saber hacer.

## Marco teórico

Una buena práctica docente viene marcada por la disciplina didáctica que orienta el saber hacer. Dominarla hace parte de las competencias específicas del profesorado. De ahí que la manera como el docente desarrolle los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diferentes entornos, es una preocupación en los contextos de la educación superior, pues ello exige reflexión en cuanto a un adecuado planteamiento didáctico que demanda precisión de las competencias y su conexión con los objetivos de aprendizaje para seleccionar métodos y proponer actividades con apoyo de los recursos tecnológicos apropiados, este

conjunto de acciones son las que aseguran que los estudiantes desarrollen sus capacidades y la virtualidad puede ser el medio para conseguirlo.

Cuando se vinculan de forma acertada cada uno de los componentes de una sección didáctica, el estudiante es el actor principal en el desarrollo de su propio aprendizaje, las actividades activan el conocimiento y las tareas se vinculan a situaciones de aprendizaje novedosas (Prieto González, 2017). Esto es lo que transforma la tarea docente. Además, debe tomarse en cuenta que el rol del docente cambia por medio del uso de la tecnología (Altmann, *et al.*, 2019). Por ello, la importancia de que las universidades, en sus diferentes carreras y áreas de conocimiento, desarrollen estudios que permitan identificar lo que hace el profesor, cómo lo hace, cómo reviste su aula virtual y si los recursos tecnológicos que incorpora son los pertinentes. Esto se logra a través de investigaciones que se apoyen en métodos y técnicas participativas como son los círculos de estudio (Barrera, 2014; Laines, *et al.*, 2018; Saire, 2019). Los resultados que emergen de estos espacios de reflexión y son percibidos a partir de la experiencia que comparte el docente con sus pares es lo que permite trabajar en propuestas de rediseño de asignatura que aseguren el desarrollo de competencias en el alumnado.

Martínez y Ávila (2014) puntualizan que el rol del maestro en entornos virtuales de aprendizaje demanda de nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje, donde el docente debe buscar y utilizar la metodología y emplear recursos tecnológicos adecuados con una variedad de técnicas para el enriquecimiento y la eficacia de todo proceso de aprendizaje. De esta manera, se supera lo transmisivo de la tarea docente con programas de competencias inconexas y las prácticas docentes crean oportunidades para innovar. En consecuencia, en línea con Quiroz (2010) una de las principales funciones del profesor es diseñar procesos cognitivos con resultados significativos, lo que implica una coherente organización del programa de estudio que involucren actividades y recursos tecnológicos adecuados. Con lo anterior, concuerdan AI Kandari y AI Qattan (2020) y Hinojosa Mamani, *et al.* (2023), para quienes los resultados de aprendizaje requieren un desarrollo profesional extenso para los profesores para que puedan integrar el plan de estudios con nuevas instrucciones, pedagogías y evaluaciones auténticas, teniendo así impacto positivo en el aprendizaje.

El diseño didáctico por competencias constituye acciones que el docente debe llevar a cabo antes, durante y después de su ejecución, las cuales deben estar muy bien sustentadas y diseñadas (Araya, *et al.*, 1919). Además, los elementos pedagógicos que respondan lo que se pretende hacer, por qué, para qué, cómo, cuándo, quiénes y cuáles recursos son requeridos para el éxito de una propuesta didáctica desarrollada en entornos virtuales

(Marciniak, 2017). Ese cambio de paradigma requerido lo evidencian Pérez, *et al.* (2021), quienes manifiestan que los docentes eligen con mayor preferencia modelos asincrónicos por medio de foros y correo electrónico. Esta es una idea que también sustenta An (2021), para quien la resistencia al cambio de los docentes es uno de los factores que incide en el bajo impacto del diseño didáctico innovador.

En ese sentido, la práctica didáctica de una asignatura conlleva tres fases: el diseño, el desarrollo y la evaluación. El diseño didáctico constituye el proceso que garantiza la planificación y organización de los elementos principales que aseguran su desarrollo y que conecta con el currículo (Azze-Pavón, 2014), en el cual se enfatiza que los estudiantes en la educación superior deben desarrollar competencias cuya acción educativa se planifica en función de que esto se logre.

Esa fase es nuclear pues se deben involucrar componentes que van desde el diagnóstico de los conocimientos previos, los estilos de aprendizaje, el contexto en que se aplicarán esos saberes, las condiciones materiales y humanas, el tiempo, la conectividad, los recursos y materiales didácticos y su planificación curricular de asignatura con la descripción de contenidos temáticos, la selección de medios didácticos y recursos, las estrategias metodológicas, las experiencias de aprendizaje y la evaluación y autorregulación de los aprendizajes, así como referencias bibliográficas.

En concordancia con Jaramillo, *et al.* (2020), el diseño didáctico debe atender cuatro dimensiones: la comunicacional, la didáctica-pedagógica, la organizacional y la tecnológica, para que un curso o asignatura virtual presente aspectos generales, material didáctico, detalle de sesiones, sistema de evaluación, momentos de autoaprendizaje y momentos de interaprendizaje.

La fase del desarrollo didáctico, que corresponde a la puesta en ejecución de un programa, cuenta con una participación mediadora de parte del docente y activa de parte de los estudiantes, en tutorías (presenciales o no presenciales), prácticas, proyectos y trabajos finales de graduación. Es el acto didáctico, período en que se ejecuta lo planificado y organizado previamente (Meneses, 2007), que de acuerdo con la teoría clásica resaltan elementos fundamentales: alumno, profesor, entorno y materia (Mallart, 2001). No obstante, desde una perspectiva constructivista para el desarrollo de competencias, la materia es un insumo para el logro de saberes.

Por su parte, la evaluación didáctica sugiere que el profesorado aplique la técnica del círculo de estudio para crear espacios de reflexión con sus pares y que de manera conjunta

retroalimenten el proceso. Lo anterior presupone que no se planifican acciones desconectadas entre sí, al contrario, se trata de acciones que el docente las piensa y las articula de manera consecuente en un plan.

Los antecedentes reseñados en la planeación y ejecución didáctica se conjugan con los principios fundamentales del aprendizaje constructivista y cómo a través de la virtualidad en sus nuevos enfoques de realidad virtual, realidad aumentada, inteligencia artificial, aprendizaje ubicuo y nuevas formas de aplicar las capacidades cognoscitivas e intelectuales basadas en sistemas informáticos coadyuban para favorecer el aprendizaje (Caballero-Garriazo, *et al.* (2023)). Por tanto, la tarea docente necesita de una efectiva colaboración mediante los círculos de estudio o redes de interaprendizaje entre profesores para el fortalecimiento pedagógico y la contextualización curricular (Fuentes y Balladares (2022)).

Con base en esa propuesta teórica, se planteó analizar las categorías sustantivas que permiten identificar las buenas prácticas docentes a través del diálogo y colaboración de los círculos de estudio para el trabajo interdisciplinario, el rol de la persona docente, elementos del diseño y desarrollo didáctico, así como elementos de calidad y estructura de un curso virtual por competencias para el contexto universitario.

La metodología de análisis preexperimental es emergente en ámbitos educativos y según estudios previos en el área de ciencias sociales (Araya, *et al.*, 2019, Martínez, *et al.*, 2018), basados en la propuesta de Kerlinger y Lee (2002) con sustento en Campbell y Stanley, 2005, citados por Salas (2013) se convierten en una oportunidad para explorar y orientar la investigación educativa hacia perspectivas de demostración y explicación.

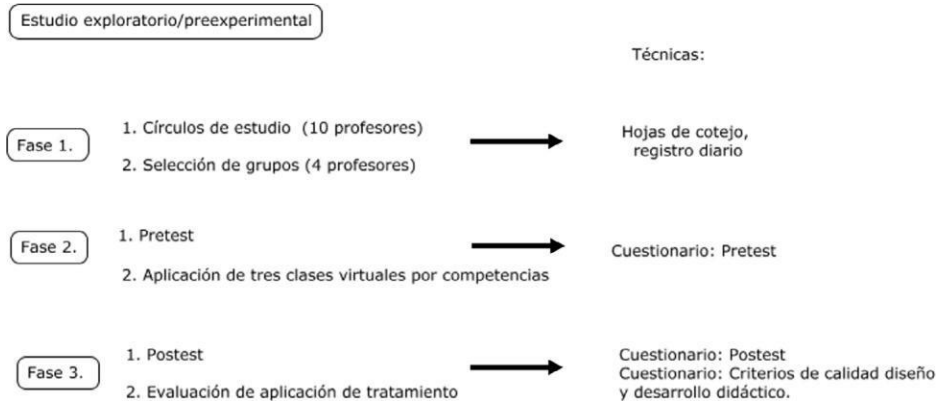
## Metodología

En educación, se apunta por propuestas metodológicas que permitan la aplicación de diferentes métodos o técnicas para una mayor exploración y descripción del fenómeno de estudio. Las investigaciones exploratorias buscan un primer acercamiento al problema de investigación (Hernández *et al.*, 2014). Dentro de este tipo de estudios, se opta por el diseño exploratorio-preexperimental, de control mínimo en los participantes, por cuanto no se cumple con los requisitos de un experimento puro, debido a que el alcance del estudio fue exploratorio y se trabajó con grupos diferentes por la imposibilidad de selección aleatoria

de grupos. Se aplicó una preprueba (pretest), un tratamiento y una posprueba (postest) a los mismos grupos (Bernal, 2010), según se detalla en la Figura 1.

### Figura 1

*Diseño exploratorio/preexperimental*



Nota: Elaboración propia.

La técnica de círculos de estudios con profesores de varias disciplinas de las Ciencias Sociales y Educación (Lingüística, Educación Comercial, Pedagogía, Economía, Administración, Inglés), se llevó a cabo para capacitarlos sobre diseño y desarrollo didáctico en cursos virtuales en el enfoque educativo por competencias. En esas capacitaciones, participaron 10 profesores de forma voluntaria, cuatro de ellos aceptaron participar en el pre-experimento.

Se aplicó el pre-experimento (pretest-tratamiento-postest). Se trabajó con grupos de las asignaturas de Administración, Inglés, Administración de Documentos, Democracia, Ciudadanía y Globalización (Universidad Nacional de Costa Rica -3 profesores- y Universidad de Guayaquil- Ecuador -1 profesor-).

El pretest se elaboró mediante un cuestionario conformado por tres secciones: Información General, Estilos y Nivel de uso de recursos tecnológicos y Aprendizajes y Educación Virtual. El instrumento constó de preguntas abiertas, cerradas y mixtas. A las respuestas de escala, se aplicó el análisis de fiabilidad Alfa de Crombach, pretest (0.84). La población

total era de 300 estudiantes con un promedio por grupo de 25 en el pretest y en la aplicación participaron 236 unidades de estudio y el postest fue completado por 153 estudiantes.

El tratamiento consistió en que cada asignatura se planificó y se ejecutaron tres clases virtuales según los principios pedagógicos por competencias, se utilizó la plataforma Moodle para la interacción en foros, repositorio de documentos, entrega de tareas y otros. Además de las plataformas Zoom y Google Meet y el Google Drive para compartir otros recursos. La planificación y diseño didáctico se basó en tres interrogantes específicas: ¿Qué competencias se pretendían lograr en los participantes?, ¿Cuáles recursos y materiales eran los necesarios para el desarrollo de esas competencias? y ¿Cómo se evalúa el desarrollo de esas competencias? (Garret y Sucre, 2016).

Se analizaron únicamente los datos de los grupos que participaron en ambos test. Esos instrumentos fueron validados por criterio de experto antes de su aplicación. A las respuestas de escala se aplicó el análisis de fiabilidad Alfa de Crombach (pretest 0,84, postest 0.86), de acuerdo con Rodríguez y Reguant (2020) y Celina y Campos (2005), la consistencia interna del instrumento indica precisión y constancia de los datos y considera que la comparación de valores en los instrumentos se recomienda de entre 0,80 y 0,90.

## Análisis y Discusión

Los resultados muestran que desde la óptica de los participantes del estudio pre-experimental es necesario identificar todas las fortalezas y áreas de mejora de la propuesta de la mediación pedagógica con enfoque por competencias en entornos virtuales. Por una parte, se obtuvo una apreciación del desarrollo de competencias de los estudiantes de acuerdo con el objetivo de cada sesión y, con ello, reflexionar acerca de los ajustes necesarios para la mejora continua en la mediación pedagógica y, consecuentemente, en el impacto social por la formación de profesionales integrales (López, Benedito y León, 2016; Rodríguez, 2014).

Por otra parte, se obtuvieron los resultados sobre el impacto de la técnica de círculos de estudio. Posteriormente, en un espacio de interacción donde los educadores compartieron conocimientos, experiencias, teorías y otros aportes relacionados con la temática, se llevó a cabo la evaluación de los resultados correspondientes a la ejecución de los diseños de clases propuestos. Esto se hace para determinar las áreas de fortalecimiento y mejora para garantizar la calidad de la metodología de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales y

el fortalecimiento al desenvolvimiento y aprovechamiento académico del estudiantado (Barrera, 2014).

El análisis plantea categorías que coadyuvan a las buenas prácticas docentes y que se fortalecen cuando se diseñan y desarrollan las asignaturas siguiendo principios de trabajo colaborativo mediante los círculos de estudio, según se detalla a continuación.

## Aprendizajes en los círculos de estudio

La técnica círculos de estudio permitió el aprendizaje entre iguales, mediante la discusión, la proposición de ideas y de experiencias de aplicación y el consenso sobre las mejores prácticas didácticas y pedagógicas. Los docentes actualizaron y reforzaron sus conocimientos sobre la planificación de clase por competencias y enseñanza virtual, apoyados en fundamentación teórica y práctica en cada una de las sesiones de trabajo.

El producto del trabajo realizado en los círculos de estudio se concretó en una metodología de trabajo seguido en las cuatro unidades de aprendizaje: 1. Fundamentos de la Educación Virtual y por competencias; 2. Diseño didáctico de asignaturas universitarias en modalidad virtual en el enfoque por competencias; 3. Desarrollo didáctico de asignaturas universitarias en modalidad virtual en el enfoque por competencias; 4. Diseño de tres sesiones virtuales en una asignatura universitaria en modalidad virtual en el enfoque por competencias.

Además, se crearon ideas y unas actividades de reflexión mediante trabajo independiente creativo y que les permitiera a las personas participantes retomar los aspectos discutidos en la sincronía y en la lectura previa para enlazar con los nuevos aprendizajes esperados para la sesión siguiente. Los principales aprendizajes en estos círculos de estudio se evidencian en las reflexiones siguientes.

## El rol de la persona docente en entornos virtuales de aprendizaje y el aprendizaje por competencias

El impacto de las TIC junto con la necesidad de transformar la educación de un modelo transmisor de contenidos hacia uno centrado en la construcción de aprendizajes orientados al desarrollo de competencias exige que el profesor se capacite de manera continua para

promover espacios propicios para las personas aprendientes, como se evidencia en las siguientes ideas:

¿Cómo estoy trabajando en la virtualidad? ¿Será que estoy tratando de duplicar lo que hago en las clases presenciales? ¿Cuál es el rol como facilitador en un entorno de aprendizaje virtual? ¿Qué esperan los estudiantes de mí como docente? (NCEfI)

Los círculos de estudio me parecen una excelente opción para generar conocimientos, tanto teóricos como vivenciales, para así combinarlos y obtener aprendizajes significativos, a la vez, que se conocen las experiencias de los demás participantes y de dicho proceso se pueden obtener buenas prácticas que posteriormente, pueden ser aplicadas a los propios contextos educativos. (JCEfI)

Este inventario de estrategias y metodologías ayuda al docente a enriquecer la formación en competencias de los estudiantes universitarios. Pues es importante analizar el contraste entre la enseñanza tradicional por objetivos, centralizada en la transmisión de contenidos y el desarrollo de competencias por parte de la persona estudiante a través de la integración de saberes”. (MCEfI)

En nuestra práctica tomemos nota de cuánta necesidad tenemos de poner en práctica «aulas creativas» en las cuales «el diseño de metodologías alternativas vinculadas a enfoques de carácter sociocultural. (CCEfI)

El modelo universitario occidental tiene a la educación superior en una gran encrucijada o vaciamos contenidos en un buzón o se construyen conocimiento que permita que cada estudiante lo llene a partir de lo que considera importante. El autor vuelve a encender la alarma en cuanto a la didáctica cuyos estilos están centrados en la presencialidad, aunque con ello la estructura de clase se centre en la pasividad del alumno, quien asume el rol de receptor. Por otro lado, si los conceptos, objetivos, métodos y evaluación deben tener un enfoque constructivo y significativo. Entonces, el docente necesita volver a grandes postulados pedagógicos. (ECEfI)

Se falla al considerar que la innovación está únicamente en el uso de la tecnología y se tiende a descuidar la meta de aprendizaje. (LCEfI)

Se evidencian responsabilidades del profesor en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtuales y por competencias. Factores como la guía, la motivación, la creatividad, la reflexión, la didáctica, la pedagogía, la conciencia de cómo aprenden los estudiantes, los elementos que inciden en la virtualidad y que se diferencia del aprender en la presencialidad, los enfoques socioculturales, la construcción de aprendizajes en el contexto particular del alumno, entre otros (Carrillo, *et al.*, 2009; Urbina-Cárdenas, 2016; Juklová, 2013), son

temas obligatorios para el desarrollo de competencias en educación virtual y que inciden en el diseño y desarrollo de asignaturas.

## El diseño de asignaturas virtuales por competencias y esos elementos fundamentales

El diseño didáctico comprende la planificación que realiza el profesor y que involucra el trabajo interdisciplinario, vertical y horizontal, entre académicos, colegiado o independientes, de una asignatura. Por ello, considera todos los elementos del diseño curricular de la carrera para que, de esta manera, se pueda contextualizar la competencia específica del módulo o asignatura en torno al área competencial o disciplinar y a los objetivos de la titulación por lo que la asignatura se convierte en un eje fundamental del desarrollo curricular macro.

En el análisis realizado, se identifican los siguientes elementos básicos para un diseño de asignatura: información general del contexto y elementos curriculares; descripción de la asignatura, su propósito, las competencias específicas que se pretenden desarrollar y resultados de aprendizaje que se busca que el estudiante logre, la metodología de trabajo que involucre diversidad en el aula, medios, recursos materiales y tecnológicos, tutoriales, procedimientos, entre otros. Además, la estrategia de evaluación con fines diagnóstico, formativo y sumativo, así como desde los diferentes actores: directiva, coevaluación y autoevaluación.

Estos se aplican mediante diversas técnicas e instrumentos que permiten evidenciar de forma científica los logros en los saberes cognoscitivos, el desempeño y los productos. Asimismo, se incluyen otras indicaciones generales, las referencias bibliográficas y los recursos de consulta en soporte físico, electrónico, multimedia, entre otros. De manera relevante, se contempla también la distribución de actividades y logros, dosificados a través de un cronograma que se ajusta a la estructura modular y a las tareas previstas durante el ciclo lectivo.

En el entorno virtual, distribución (bloque informativo, distribución modular, temática, etc., material de estudio, actividades sincrónicas, asincrónicas, etc., ejercicios prácticos y de autoevaluación) y estructura (diseño, colores, imágenes, títulos, navegación y desplazamiento, materiales didácticos, tareas y especificaciones, recursos multimedia,

enlaces o vínculos, etc.). Se deben tomar en cuenta los siguientes elementos en el diseño del entorno virtual:

La tarea de diseñar y ejecutar una asignatura es un ciclo didáctico (estrategias, metodologías, asignaturas, entorno, habilidades). (JCEf2)

Hoy los estudiantes exigen actividades con contenidos interactivos. Además, la responsabilidad del docente de ampliar escenarios de aprendizaje y hacer diálogo para cultivar el pensamiento reflexivo y crítico del estudiante. Es decir, que la comunicación hará parte de la estructura base en el diseño de una asignatura para que esta tenga sentido se podría recurrir a principios del aprendizaje dialógico de Freire, así como el método de la pregunta juega un papel importante en escenarios virtuales de aprendizaje para evitar robotizar al sujeto aprendiente. (ECEf2)

Flexibilidad, accesibilidad y amigabilidad para favorecer el desarrollo de las actividades de aprendizaje, evaluación y seguimiento. Para lograr esto es necesario métodos, herramientas, etc. que garanticen el cumplimiento de los propósitos de formación. Antes, durante y al final de proceso como datos generales del curso, las metas de aprendizaje, competencias, los criterios de evaluación, metodología (estrategias, instrumentos y didácticas), calendarización, unidad de aprendizaje, competencias a desarrollar en los estudiantes, contenidos y actividades que los estudiantes deben realizar, una evaluación formativa, así como una autoevaluación constante. (MCEf2)

El conectivismo, puesto que las inmediateces de los procesos de comunicación pueden aislar al estudiante (la conexión de la persona con su entorno debe ser importante), deshumanizando el proceso y robotizándolo. Recordemos que uno de los postulados de la UNESCO- México (2019) fue que el STEM (ciencias, ingeniería, tecnología y matemática) debe incluir el estudio de las humanidades. (ECEf2)

Las compañeras dibujaron sus representaciones, de las cuales tengo un recuerdo muy claro de tres de ellas: la del río, la de la escalera y la de la embarcación, lo cual tal vez solamente refleja mi estilo de aprendizaje. La educación superior, además de enseñar a trabajar, debe enseñar al estudiante a pensar y reflexionar, a discernir y tomar buenas decisiones, a participar críticamente de su vida y de la vida de su comunidad (...) me parece muy bien sustentada en la realidad que experimentamos en nuestro país, es sumamente útil para el reto que tenemos de planificar un curso por competencias usando, precisamente, medios tecnológicos para los cuales hacen falta una gran cantidad de saberes instrumentales. (CCEf2)

La enseñanza es individualizada, el aprendizaje tiene lugar a partir de las actividades que realiza el estudiante. El aprendizaje debe realizarse en el mismo entorno del estudiante y el estudiante toma responsabilidad del ritmo y proceso del aprendizaje. (ACEf2)

Índice de evaluación, como la disponibilidad de la plataforma, la calidad en el servicio de Internet y la interactividad entre el alumno y el docente. En los resultados cualitativos se en-

contró que las dimensiones más citadas por los estudiantes son la pedagógica, de orientación y de evaluación. (NCE/2)

Se concreta la importancia de la didáctica y los principios pedagógicos en cuanto a los elementos humanos de los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre ellos la motivación, la disposición, la autonomía de la persona estudiante, así como las capacidades de dominio de la materia del profesor y de los medios tecnológicos y habilidades de comunicación. Por ello, se considera que el diseño y el desarrollo didáctico necesitan de un intenso trabajo multidisciplinario, el profesor debe modificar su práctica, transformar su experiencia y las metodologías.

Dentro de las recomendaciones para que el profesor tome en cuenta en las clases virtuales son dinamismo, comprensión, interactividad, claridad, creatividad, comunicación eficaz, atención individual, coherencia, medición del tiempo, seguimiento, retroalimentación, conectividad, preparación profesional, no saturación de actividades.

## Resultados del pretest

El pretest permitió identificar características de los estudiantes a quienes se les aplicaría el tratamiento, en cuanto al estilo de uso de recursos tecnológicos para sus procesos de enseñanza-aprendizaje, destacando condiciones tecnológicas buenas para un 50% de los estudiantes y el otro 50% en condiciones de regular y malo. En estos casos, lo complementan con el uso de recursos en bibliotecas, laboratorios de cómputo en las universidades o con un familiar o amigo, por lo tanto, no se evidencia diferencia entre países. El uso de dispositivos móviles (smartphone, Tablet, etc.) es permanente, así como el uso de recursos en aulas virtuales (chat, foros, tareas, cuestionarios, glosarios, wiki, videoconferencia, etc.) con un grado de conocimiento alto y medio.

En cuanto a medios de comunicación docente-estudiante y estudiantes entre ellos para las actividades educativas destacan los recursos de telefonía móvil y chats (WhatsApp-grupos e individual). La frecuencia de recursos tecnológicos como redes sociales, Google drive, videotutoriales, libros y revistas electrónicas son de uso frecuente en búsquedas en la web y en bibliotecas institucionales. En cuanto a la motivación por los cursos manifiestan que es alta. Están familiarizados con técnicas de evaluación en mayor medida por ejercicios prácticos, proyectos en grupo e individuales, pruebas escritas (exámenes) y exposiciones, así

como recibir tutorías por medio de videoconferencia en lugar de hacerlo de manera presencial. Manifiestan la preferencia por la evaluación directiva, coevaluación y autoevaluación. Las técnicas de estudio que consideran que más aprenden son las siguientes: ejercicios de casos, juegos educativos, escuchando al profesor, haciendo resúmenes y cuestionarios.

## Resultados del pre-experimento

Se aplicó el tratamiento de planificación y ejecución de tres clases virtuales según los principios pedagógicos por competencias y se identificaron los siguientes resultados:

Los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, según se detalla en la tabla 1, un 89 % de los estudiantes consideran que la calidad de los contenidos se encuentra en el rango que va de “muy buena” a “excelente”. Otro elemento valorado es el de las “Actividades de enseñanza y aprendizaje utilizadas” cuyo resultado se presenta a continuación:

Nuevamente, los estudiantes le conceden una valoración que va de “muy buena” y “excelente” a la calidad de las actividades de E-A. Otros elementos valorados por los estudiantes, tanto del diseño como del desarrollo didáctico, incluyen la plataforma virtual, las tutorías personales, la evaluación de los aprendizajes, los procedimientos y actividades, el seguimiento y guía del docente, los materiales didácticos y las tareas extraclase que fueron valorados dentro del rango que va de “muy buena” a “excelente”.

**Tabla 1**

*Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje*

	N	Mín.	Máx.	Media	Desv. Est.
Cont_	153	0,00	4,00	3,424	0,7406
Act_ea	153	1,00	4,00	3,372	0,7684
Plat_virt	153	1,00	4,00	3,019	0,8695
Tut_	153	1,00	4,00	3,215	0,9027
Ev_ap	153	1,00	4,00	3,411	0,7120
Proc_act	153	1,00	4,00	3,372	0,8102
Des_ded	153	1,00	4,00	3,216	0,8187

	N	Mín.	Máx.	Media	Desv. Est.
Seg_gu	153	1,00	4,00	3,399	0,7809
Mat_did	153	1,00	4,00	3,313	0,7903
Tar	153	1,00	4,00	3,287	0,8245

Fuente: Instrumento postest

Notas: Cont\_=contenidos de aprendizaje; Act\_ea= actividades de enseñanza-aprendizaje; Plat\_virt= plataforma virtual; Tut\_tutorías; Ev\_ap=evaluación de aprendizajes; Proc\_act=procedimiento y actividades; Des\_ded= desempeño y dedicación mostrado por el alumno; Seg\_gu=seguimiento y guía de la persona docente; Mat\_did=materiales didácticos utilizados; Tar\_=tareas realizadas. N válido= unidades de estudio153; N=unidades válidas; Mín=mínimo; Máx= máximo; Desv.Est.=desviación estándar.

Los aspectos relacionados con el diseño del aula virtual como a) la apropiada combinación de texto, gráficos e imágenes, b) la facilidad de navegación del aula virtual, c) la congruencia de los recursos y materiales con los objetivos, d) la especificidad de las A-E, e) la inclusión de recursos multimedia y f) el funcionamiento de los vínculos fueron valorados por 86 % a 90 % de los estudiantes en un rango que va de “muy bueno” a “excelente” (tabla 2).

**Tabla 2**

*Aspectos relacionados con su ejecución en el aula virtual*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
dis_	153	1,00	4,00	3,3464	0,70075
nav_	153	1,00	4,00	3,2680	0,79477
rec_mat	153	1,00	4,00	3,4379	0,75070
act_esp	153	1,00	4,00	3,3007	0,75293
rec_mult	153	1,00	4,00	3,2092	0,80829
vínc_	153	1,00	4,00	3,2157	0,76038

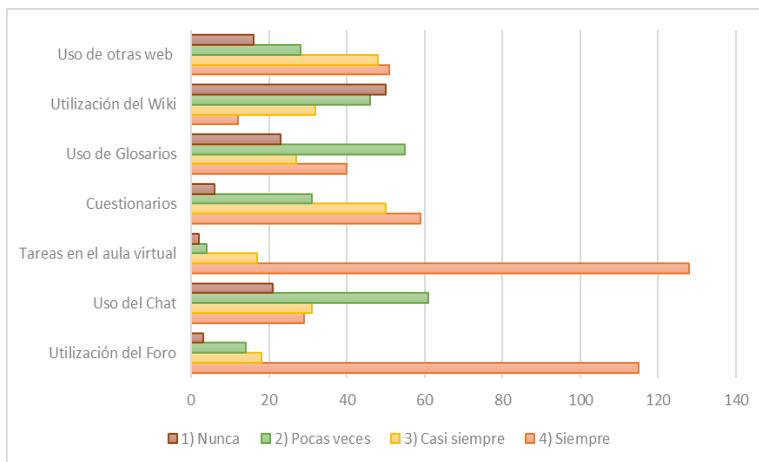
Fuente: Instrumento postest

Notas: dis=diseño del aula virtual; nav\_=navegabilidad; rec\_mat=recursos y materiales didácticos; Act\_Esp=especificación de las actividades; rec\_mult=uso y tipos de recursos multimedia; vínc=vínculos. N valido:153. N válido= unidades de estudio153; N=unidades válidas; Mín=mínimo; Máx= máximo; Desv.Est.=desviación estándar.

Las actividades del Aula virtual que más utilizaron fueron el foro de discusión y las tareas, según se detalla en la figura 2.

**Figura 2**

*Frecuencia de uso de actividades del Aula Virtual*

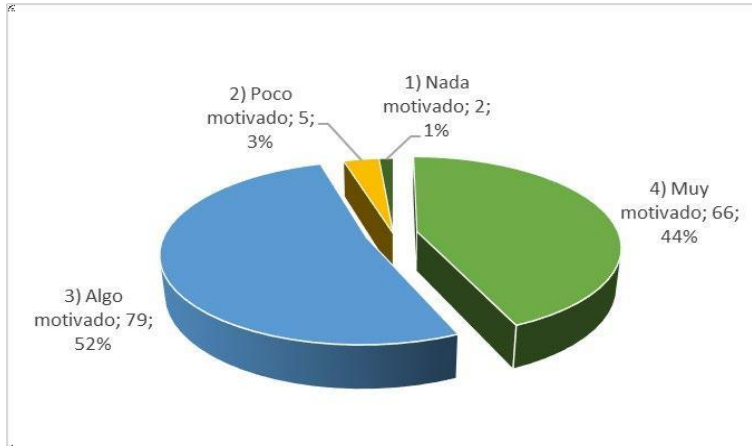


Notas: Información obtenida del instrumento posttest

Otro elemento de información muy importante para este estudio lo constituye el nivel de motivación que los estudiantes tuvieron para asumir las actividades de E-A. El instrumento aplicado arrojó los datos que se recogen en la figura 3. Como podrá observarse, un 52% de los estudiantes respondió que estuvieron “Algo motivados” y un 44 % respondió que estuvieron “Muy motivados”, sumando un 96% para las dos categorías. Solamente un 4% respondieron estar “Poco motivados” o “Nada motivados”.

**Figura 3**

*Grado de motivación que ha tenido en el curso*



Notas: N válido=152. Información obtenida del instrumento postest

En relación con las técnicas de enseñanza-aprendizaje, también se pidió a los estudiantes indicar la frecuencia con que se utilizaron las siguientes: a) exposición de la persona docente, b) cuestionarios escritos u orales, c) lectura comentada, d) discusión o debate, e) ejercicio práctico, f) demostración, g) trabajo de investigación, h) estudio de casos, i) dramatización, y j) ensayo. De todas las anteriores, el 95% de los estudiantes considera que la “lectura comentada” se utilizó con frecuencia de “Siempre” y “Casi siempre”. Le sigue, con 86% de los estudiantes dando el mismo rango de frecuencia, la “exposición de la persona docente”. También, de las anteriores técnicas, la que menos se utilizó “Siempre” o “Casi siempre” es la del “estudio de casos”, con un 46 % situándola en esos rangos de frecuencia.

La única pregunta abierta que se incluyó en el instrumento aplicado a los estudiantes fue en el sentido de explicar ¿cómo se llevaron a cabo las clases virtuales? Las respuestas obtenidas permiten constatar que, para una gran mayoría de los estudiantes, la experiencia contribuyó favorablemente en el logro de los aprendizajes.

Los resultados obtenidos en cuanto a la forma como los docentes planearon, diseñaron y ejecutaron sus cursos dentro del entorno virtual constituyen un dato necesario para establecer la relación de este factor con la información dada por los estudiantes.

En lo referente a la planeación de las clases, de acuerdo con las evidencias presentadas por las personas académicas participantes de este círculo de estudio, cada una de las tres clases presenta en detalle lo relacionado con el tema o contenido y el objetivo específico de la sesión de trabajo. En estas mismas evidencias, se aprecian también aulas que contienen: diseño por pestañas para cada sesión semanal. Además, cada sesión presenta su respectiva bienvenida a la sesión de trabajo, el objetivo redactado según el modelo por competencias, el material de apoyo, el material bibliográfico y las actividades con sus respectivas instrucciones y tablas de evaluación tanto por parte de la persona facilitadora como por parte de los pares.

En lo referente al diseño de los cursos, destacan los siguientes elementos:

Colores, imágenes, títulos (combinación de texto e imágenes apropiadas para el nivel de la asignatura).

1. Navegabilidad del aula virtual que es sencilla y facilita el desplazamiento, la localización de los materiales y el desarrollo de las actividades.
2. Recursos y materiales didácticos precisos y acordes con los objetivos y las temáticas.
3. Especificidad de las A-E (objetivo, detalle, producto y criterios de evaluación).
4. Presencia de recursos multimedia (video, audio y otros).
5. Funcionamiento adecuado de los vínculos.

En lo referente a la ejecución de cada clase, para las sesiones 1 y 3 predominan los siguientes componentes:

1. Unidad de estudio.
2. Competencia o resultado de aprendizaje.
3. Contenidos temáticos (saber conceptual y práctico, saber hacer: relación teoría-práctica, saber ser y saber convivir: comportamientos, actitudes, normas).

Para las sesiones 2 y 3 predominan los siguientes componentes:

1. Actividades de enseñanza-aprendizaje (métodos, técnicas, secuencia de la clase: retoma conocimientos previos o diagnósticos-presentación de competencia y resultado de aprendizaje).
2. Evaluación: evidencias de conocimiento, de desempeño y de producto.
3. Orientación en cuanto a la siguiente competencia o resultado de aprendizaje.
4. Tiempo a emplear en cada procedimiento.
5. Recursos didácticos.

La planificación y ejecución se llevó a cabo en conjunto con los cuatro profesores y en continua comunicación, las condiciones tecnológicas en ambas universidades (Universidad Nacional de Costa Rica y Universidad de Guayaquil, Ecuador) son similares. A pesar de ser dos contextos diferentes, no se evidenció diferencias sustantivas en la opinión de los estudiantes en cuanto a los elementos de calidad y estructura didáctica evaluada, cabe indicar que el enfoque didáctico y pedagógico utilizado, así como los recursos tecnológicos fueron semejantes.

## Conclusiones

Se logra la identificación de las buenas prácticas didácticas en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje ya que el convivio académico de los círculos de estudio, permitió la exploración de procesos de diseños y desarrollo didáctico en entornos virtuales desde la planificación, el diagnóstico, la ejecución, la evaluación y el análisis de los resultados.

El desarrollo de la comunidad aprendiente en este proceso dio resultados positivos. Se logró incorporar recursos teóricos, experiencias y participación del equipo docente que se incorporó de manera voluntaria.

La participación y reflexión en convivios con pares y especialistas le permite apropiarse de conocimientos y experiencias que fortalecen su aporte al proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias.

Esta actividad académica exploratoria se desarrolló con apoyos tecnológicos. Las actividades iniciaron con la invitación a participar vía correo electrónico, posteriormente los participantes procedieron a inscribirse. Se habilitó un aula virtual en la plataforma Moodle, la cual funcionó como repositorio de recursos y desarrollo de foros de discusión asincrónicos. Se trabajó con la planta docente en ocho sesiones virtuales en la plataforma Zoom y Meet.

Ante la evolución de las TIC en todas las áreas del ser humano, el área de educación superior se transforma y reta a la transformación de la mediación pedagógica utilizando recursos tecnológicos para que el estudiantado fortalezca sus competencias tecnológicas además de las otras competencias.

Este proceso de incorporación de las TIC a la mediación pedagógica hace que la planta docente se enfrente al reto de asumir con responsabilidad el fortalecimiento de sus competencias para poder diseñar, diagnosticar, ejecutar y evaluar su proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias en entornos virtuales en pro de fortalecer el conocimiento, habilidades y destrezas que construye el estudiantado que acompaña en las diferentes asignaturas.

La revisión teórica y empírica del diseño de asignaturas virtuales por competencias, fundamenta las decisiones que se toman en dicho diseño y orienta al docente en la incorporación de factores internos y externos de la carrera o área disciplinar para formular diseños que respondan a los objetivos correspondientes y para el enriquecimiento y la eficacia de todo proceso de aprendizaje.

Para el desarrollo de competencias, se tiene claro que el estudiante es el centro de atención en el diseño de las asignaturas. Para ello, se identifican las competencias a desarrollar en cada contenido, en cada asignatura y, consecuentemente, en el área disciplinar de la carrera. Para el diseño de asignaturas de entornos de virtuales, se debe contemplar aspectos tales como plataforma tecnológica, recursos electrónicos bibliográficos y de apoyo, actividades de enseñanza-aprendizaje, participación individual y grupal de los estudiantes, evaluación diagnóstica, coevaluación, autoevaluación y evaluación formativa y sumativa por parte de los estudiantes.

También se debe contemplar en el diseño la disponibilidad y accesibilidad por parte del estudiante a los recursos necesarios para que haga su proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro aspecto es el equilibrio en el cronograma de actividades académicas para que el estudiante haga su proceso de construcción de nuevos conocimientos a partir de sus

conocimientos y experiencias previas. De tal manera, que se dé un crecimiento gradual en sus competencias.

En el diseño, ejecución y evaluación de la didáctica en entornos virtuales se asume la importancia de los elementos humanos de los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre ellos la motivación, la disposición, la autonomía de la persona estudiante, así como las capacidades de dominio de la materia del profesor y de los medios tecnológicos y habilidades de comunicación. Esto le permite a la persona docente ajustar el plan de actividades de enseñanza-aprendizaje cuando es requerido para el desarrollo de los objetivos de enseñanza propuestos.

Definitivamente, el seguimiento a toda acción es importante y si se trata de educación formal mucho más, puesto que se están formando personas en procesos cognitivos que le llevarán a nuevos niveles de conocimientos y construcción de competencias para la vida persona, laboral, social y política. De ahí, la importancia de la gestión de la calidad en la mediación pedagógica por competencias en entornos virtuales. Gestionar, medir y reflexionar los resultados de la medición, la clave para innovar en la mediación pedagógica de manera objetiva.

En este estudio, se diseñó una serie de instrumentos que habrían de diagnosticar tanto al estudiantado como a la planta docente participante en aspectos relacionados con las formas de diseñar los entornos didácticos, los recursos materiales, electrónicos y bibliográficos, las formas de autoevaluación, entre otros. Además de los recursos y formas con que cuentan los estudiantes para aprender.

En general, los resultados obtenidos reflejan aceptación por parte de estudiantes y docentes. Los estudiantes encuentran los contenidos apropiados, se sienten motivados a aprender, consideran los entornos agradables y amigables con el proceso de construcción de nuevos conocimientos y competencias; sin embargo, los docentes consideran que deben revisar aspectos individuales que pocos estudiantes han apuntado como oportunidades de mejora a su desempeño en la mediación pedagógica en entornos virtuales con enfoque por competencias.

## Recomendaciones

Es necesario profundizar en estudios cuasi experimentales para determinar prácticas innovadoras en el diseño y desarrollo didáctico de asignaturas mediante trabajo interdisci-

plinario en mejora de procesos didáctico-pedagógicos, que permitan contrastar en entornos presenciales y virtuales para fortalecer las buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje y así desarrollar procesos formativos para el fortalecimiento de competencias profesionales, así como habilidades y destrezas aplicables a diversos contextos y con tecnologías innovadoras como la inteligencia artificial en la planificación y ejecución didáctica.

Se recomienda llevar a cabo una segunda etapa de este estudio con ampliación de grupos y poder hacer análisis intragrupos y comparativas específicas para cada asignatura.

## Referencias

- Altmann, A; Ebersberger, B.; Mössenlechner, C. y Wieser, D. (2019). *The Disruptive Power of Online Education : Challenges, Opportunities, Responses*. Emerald Publishing Limited.
- Al Kandari, A. M., y Al Qattan, M. M. (2020). E-Task-Based Learning Approach to Enhancing 21st-Century Learning Outcomes. *International Journal of Instruction*, 13(1), 551–566. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1239299>
- An, Y. (2021). Historia de los medios de enseñanza, el diseño instruccional y las teorías. *Revista Internacional de Tecnología en Educación*, 4(1), 1-21. <https://doi.org/10.46328/ijte.35>
- Araya, I., Fonseca, M., M, J. y Ugalde, M. (2019). Evaluación del diseño y desarrollo didáctico de tres asignaturas semipresenciales. Plan Piloto en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 23 (1), 98-113. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.6>
- Azze Pavón., A. (2014). El diseño didáctico y el mejoramiento del proceso enseñanza aprendizaje como sustento del quehacer de las carreras y sus cátedras. *Repertorio Científico*, 17(2), 93-100. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/repertorio/article/view/2575>
- Amaro de Chacín, Rosa. (2011). La planificación didáctica y el diseño instruccional en ambientes virtuales. *Investigación y Postgrado*, 26(2), 93-128. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65830335002>

- Barrera, M. V. (2014). Círculos de estudio por medio del trabajo colaborativo. *Estudios en Ciencias Sociales y Administrativas*, 4(1), 58-68. [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=C%C3%ADrculos+de+estudio+por+medio+del+trabajo+colaborativo&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=C%C3%ADrculos+de+estudio+por+medio+del+trabajo+colaborativo&btnG=)
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Pearson Educación.
- Caballero-Garriazo, J.; Rojas-Huacanca, J.; Sánchez-Castro, A. y Lázaro-Aguirre, A. (2023). Revisión sistemática sobre la aplicación de la realidad virtual en la educación universitaria. *Revista Electrónica Educare*. 27(3), <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9230560>
- Carrillo, M; Padilla, J; Rosero, T. y Villagómez, M.(2009). La motivación y el aprendizaje. Alteridad. *Revista de Educación*, 4(2), 20-32. <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249004.pdf>
- Celina, H. y Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV (4),572-580. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80634409>
- Fuentes Rendón , M. K., y Balladares Atoche, C. (2022). Círculos de estudios: redes de aprendizajes y fortalecimiento de capacidades pedagógicas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 676-686. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i1.1534](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1534)
- Garret, M. B., y Sucre, F. (2016). *Educación basada en Competencias en línea: Lecciones de EE.UU. para América Latina*. *Inter-American Dialogue*. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/03/Policy-Brief-EBCEL-FINAL.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Education.
- Hinojosa Mamani, J., Mamani Gamarra, J. E., Jilaja Carita, E. E., Coila Ruelas, E. C., y Albarracín Machicado, F. D. (2023). Enseñanza virtual y aprendizaje por competencias universitaria durante la pandemia por Covid-19. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(2), 5323–5337. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.984>
- Jaramillo, C. O., Conde, G. E., y Londoño, G. (2020). Modelo de diseño didáctico para la construcción de cursos virtuales: Una propuesta en la modalidad de educación a distancia de la Universidad de la Amazonia. *Academia Y Virtualidad*, 13(1), 23-36. <https://doi.org/10.18359/ravi.2812>

- Juklová, K. (2013). How do university students learn: Learning styles and approaches in the context of subjective quality of higher education teaching and learning effectiveness. *The New Educational Review*. 33(3):155-164. [https://www.researchgate.net/publication/288374603\\_How\\_do\\_university\\_students\\_learn\\_Learning\\_styles\\_and\\_approaches\\_in\\_the\\_context\\_of\\_subjective\\_quality\\_of\\_higher\\_education\\_teaching\\_and\\_learning\\_effectiveness](https://www.researchgate.net/publication/288374603_How_do_university_students_learn_Learning_styles_and_approaches_in_the_context_of_subjective_quality_of_higher_education_teaching_and_learning_effectiveness)
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. McGraw Hill.
- Laines, S., Delgado, L., y Remache, E. (2018). Aplicación de los proyectos de aula en círculos de estudio en la educación superior. [Resumen de presentación de la ponencia] 4to. Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador., <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7220559>
- López, Carmen, Benedito, Vicente, & León, María J. (2016). El Enfoque de Competencias en la Formación Universitaria y su Impacto en la Evaluación: La Perspectiva de un Grupo de Profesionales Expertos en Pedagogía. *Formación universitaria*, 9(4), 11-22. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000400003>
- Mallart, J. (2001) Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En *Didáctica para psicopedagogos*. Madrid: Uned. [https://www.researchgate.net/publication/325120200\\_Didactica\\_concepto\\_objeto\\_y\\_finalidades325120200\\_Didactica\\_concepto\\_objeto\\_y\\_finalidades](https://www.researchgate.net/publication/325120200_Didactica_concepto_objeto_y_finalidades325120200_Didactica_concepto_objeto_y_finalidades)
- Marciniak, R., (2017). Propuesta metodológica para el diseño del proyecto de curso virtual: aplicación piloto. *Apertura*, 9 (2),74-95. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68853736005>
- Martínez, P.; Ballester, J. y Ibarra, N. (2018). Estudio cuasiexperimental para el análisis del pensamiento crítico en secundaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(4), 123-132. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1705>
- Martínez, L. y Ávila, Y. de la C. (2014). Papel del docente en los entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Órbita Pedagógica. Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo*, Angola <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1705>
- Meneses, G. (2007). El proceso de enseñanza-aprendizaje: el acto didáctico. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/Elprocesodeensenanza.pdf>

- Pérez, E., Vásquez, A. y Cambero, S. (2021). Educación en tiempos de COVID 19 Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios RIED. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 24(1), 331-350. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3314/331464460016/html/index.html>
- Prieto González, G. E., y Sánchez Chávez, A. del P. (2019). La didáctica como disciplina científica y pedagógica. *Rastros y Rostros del Saber*, 2(1), 41–52. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/article/view/9264>
- Quiroz, JS. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación Educativa*, 10 (52), 13-23. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179420763002.pdf>
- Rodríguez Fernández, N., (2014). Fundamentos del proceso educativo enseñanza, aprendizaje y evaluación a distancia. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17 (2), 75-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331431248005>
- Rodríguez-Rodríguez, J., y Reguant-Álvarez, M. (2020). Calcular la fiabilitat d'un qüestionari o escala mitjançant l'SPSS: el coeficient alfa de Cronbach. *REIRE Revista d'Innovació I Recerca En Educació*, 13(2), 1–13. <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048>
- Saire, V. (2019). *Los círculos de estudio para mejorar el clima institucional de los docentes de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús, Cusco*. [Tesis para optar por la maestría en administración de la educación, Universidad de Cesar Vallejo]. Repositorio digital institucional. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/34191>
- Salas, E. (2013). Diseños preexperimentales en psicología y educación: una revisión conceptual. *Liberabit*, 19(1), 133-141. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272013000100013&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272013000100013&lng=es&tlng=es)
- Urbina-Cárdenas, J. E. (2016) El arte de aprender con pasión. Cómo aprenden los estudiantes universitarios cuando estudian con pasión. *Revista Encuentros*, 14 (01), 15- 29. <http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/article/view/666>.