



Universidad
IBEROAMERICANA

UNA MENTALIDAD NUEVA PARA UN MUNDO MEJOR

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
FACULTAD DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ENFASIS EN GESTIÓN EDUCATIVA DE
CALIDAD

TITULO
CARACTERIZACIÓN DE LAS MODALIDADES DE ESTUDIO DE LAS
MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN Y EL IMPACTO A LA VARIABILIDAD VIRTUAL
EN UNIVERSIDADES PRIVADAS DE ASUNCIÓN

AUTORA:
ING. LIZ ANABAENA ALVAREZ WAGENBACH

TUTOR:
PROF. DR. GERARDO ARMANDO PICÓN

ASUNCIÓN – PARAGUAY

2025

Nombre y apellido de la autora: Ing. Liz Anabaena Alvarez Wagenbach

Título de Tesis: *Caracterización de las modalidades de estudio de las maestrías en educación y el impacto a la variabilidad virtual en universidades privadas de Asunción.*

Total de páginas: 136

Tutor: Prof. Dr. Gerardo Armando Picón

Defensa de tesis para la Maestría en Educación con Énfasis en Gestión Educativa de Calidad, presentada a la Facultad de Postgrado de la Universidad Iberoamericana, Paraguay, 2025

Línea de investigación: Tecnología educativa y educación a distancia.

Código de biblioteca:

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
FACULTAD DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN
GESTIÓN EDUCATIVA DE CALIDAD

**Caracterización de las modalidades de estudio de las maestrías en educación y el
impacto a la variabilidad virtual de universidades privadas de Asunción**

Autora: Ing. Liz Anabaena Alvarez Wagenbach

Tutor: Prof. Dr. Gerardo Armando Picón

**Tesis presentada y defendida para acceder al título de
Magister en Educación con Énfasis en Gestión Educativa de Calidad**

Aprobado en Fecha: ____/____/____ Calificación Final: _____ (_____)

Dedicatoria

A Dios por no soltarme la mano y ser su hija bendecida.

A David Sebastián, mi hijo, que cada una de las metas que he logrado te sirva como ejemplo a no decaer nunca.

A mis padres y hermana, quienes me impulsan y ayudan a levantarme cada día.

Agradecimiento

A mi familia por todo su acompañamiento constante.

A mis amigas por sus palabras de aliento.

A mi tutor, Profesor Dr. Gerardo Picón, por toda su paciencia e insistencia para culminar esta tesis.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I – PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	5
Planteamiento del problema	5
Principales antecedentes	6
Preguntas	9
Pregunta principal	9
Preguntas específicas	9
Objetivos.....	10
Objetivo General.....	10
Objetivos Específicos.....	10
Justificación	10
Alcances y limitaciones de la investigación	12
CAPÍTULO II - MARCO TEÓRICO	14
Marco Histórico.....	14
Bases Teóricas	24
Modelos pedagógicos aplicados a la educación virtual e híbrida.	24
Teorías sobre el aprendizaje autónomo, colaborativo y en línea que sustenten la investigación.....	27
Teoría Constructivista (Piaget, Vygotsky).....	29
Teoría del Aprendizaje Experiencial (Kolb).....	33
Modelo de Comunidad de Indagación (Garrison, Anderson y Archer).....	35
Teoría de la Motivación (Deci y Ryan)	40
Teoría de la Transacción Educativa (Moore).....	43
Modalidades de enseñanza	44
Modalidad presencial	44
Modalidad virtual.....	45

Marco Contextual	46
Programa de la Universidad A	47
Programa de la Universidad B	48
Programa de la Universidad C	48
Programa de la Universidad D	49
Marco Legal.....	50
Leyes	50
Reglamentos.....	53
CAPÍTULO III - MARCO METODOLÓGICO	55
Tipo de Investigación	55
Diseño de Investigación.....	55
Enfoque	55
Población y muestra.....	56
Población:	56
Muestra:	56
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	56
Instrumento:	57
Procedimiento para la recolección de datos.....	57
Encuestas a estudiantes:	58
Instrumentos:.....	58
Procedimiento de análisis de datos	58
Análisis Cuantitativo:.....	58
Análisis Cualitativo:.....	58
Matriz de Operacionalización de las variables / categorías de análisis	59
Aspectos Éticos.....	62
CAPÍTULO IV – ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS Y APORTES	63
Presentación y Análisis de los resultados: Análisis Documental	63

Presentación y Análisis de los resultados: Entrevista dirigida a los Directivos de Universidades.....	68
Presentación y Análisis de los resultados: Encuesta dirigida a los estudiantes de Maestría en Educación de las cuatro universidades.....	75
Discusión de los resultados.....	96
CONCLUSIONES.....	105
RECOMENDACIONES	108
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
ANEXOS	116

Lista de tablas

Nº	Nombre de la Tabla	Página
1	Matriz de Operacionalización de Variables / Categorías de Análisis	59
2	Categorías y subcategorías a priori	61
3	Análisis de los programas de estudios de las universidades estudiadas: Universidad A	64
4	Análisis de los programas de estudios de las universidades estudiadas: Universidad B	65
5	Análisis de los programas de estudios de las universidades estudiadas: Universidad C	66
6	Análisis de los programas de estudios de las universidades estudiadas: Universidad D	67
7	Entrevista dirigida a los Directivos de Universidades: Entrevistado A	70
8	Entrevista dirigida a los Directivos de Universidades: Entrevistado B	71
9	Entrevista dirigida a los Directivos de Universidades: Entrevistado C	72
10	Entrevista dirigida a los Directivos de Universidades: Entrevistado D	73
11	Aspectos a mejorar relacionados con la modalidad virtual del programa	93
12	Sugerencia o comentario adicional sobre la modalidad virtual o híbrida en el programa de Maestría en Educación	95
13	Comparación de la percepción estudiantil sobre la modalidad de estudio por universidad	96

Lista de Figuras

Nº	Nombre de la Figura	Página
1	Sexo	76
2	Edad	77
3	Universidad a la cual pertenece	78
4	Modalidad de Estudio está Matriculado	79
5	Años cursando la Maestría	80
6	Calificación de la experiencia con la modalidad de estudio en la cual está matriculado	81
7	Consideración acerca del nivel de adecuación del contenido del programa para la modalidad de estudio elegida	82
8	Principales beneficios que se encuentra en la modalidad de estudio virtual	83
9	Principales desafíos que enfrentan con la modalidad de estudio virtual	84
10	Otros desafíos	85
11	Modalidad virtual ha afectado la calidad del aprendizaje	86
12	La virtualidad ha mejorado o empeorado la capacidad de interacción con los compañeros de clase	87
13	Tiempo que se dedicas en promedio a las actividades académicas en línea por semana	88
14	Modalidad virtual ha proporcionado las herramientas necesarias para alcanzar los objetivos del programa	89
15	Herramientas digitales consideras más útiles para el aprendizaje en la modalidad virtual	90
16	Otras herramientas digitales	91
17	Satisfacción con la experiencia educativa en el programa de Maestría en Educación	92
18	Recomendación de la modalidad de estudio virtual en la Maestría en Educación	94

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo general analizar las características de las modalidades de estudio de las Maestrías en Educación y el impacto de la virtualidad, según la percepción de los estudiantes de universidades privadas de Asunción. La investigación se desarrolló durante el periodo 2023–2024, coincidiendo con la consolidación del modelo híbrido tras la pandemia de COVID-19. El diseño metodológico adoptado fue no experimental, de tipo descriptivo y documental, lo cual permitió abordar el fenómeno sin manipular variables, y describir de forma sistemática las características de las modalidades de estudio (presencial, a distancia e híbrida), así como el uso de tecnologías digitales. El enfoque fue mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos para una comprensión más integral del objeto de estudio. En cuanto a las técnicas de recolección de datos, se utilizaron cuestionarios estructurados con escala Likert dirigidos a estudiantes, para evaluar su nivel de satisfacción y percepción sobre las modalidades educativas y las herramientas digitales utilizadas. Asimismo, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a directivos académicos, orientadas a identificar las estrategias institucionales relacionadas con la educación virtual y el uso de plataformas tecnológicas. Además, se realizó un análisis de contenido de documentos institucionales y sitios web oficiales de las universidades seleccionadas, lo que permitió complementar la caracterización de las modalidades de estudio y los recursos tecnológicos empleados. Entre los principales resultados, se observó que los estudiantes valoran positivamente la flexibilidad de las modalidades híbridas, aunque persisten desafíos en términos de accesibilidad tecnológica. Los directivos entrevistados destacaron la importancia de la formación continua para docentes, con el fin de garantizar un uso pedagógico efectivo de las plataformas virtuales. En cuanto a las conclusiones, se resalta que la virtualidad ha representado una oportunidad para ampliar el acceso a la educación, pero también ha evidenciado la necesidad de fortalecer la infraestructura tecnológica y capacitar tanto a estudiantes como a educadores para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos digitales.

Palabras clave: virtualidad, híbrido, distancia, entornos virtuales, educación.

Abstract

The general objective of this research is to analyze the characteristics of the Master's in Education study modalities and the impact of virtual learning, according to the perceptions of students at private universities in Asunción. The research was conducted during the 2023–2024 period, coinciding with the consolidation of the hybrid model following the COVID-19 pandemic. The methodological design adopted was non-experimental, descriptive, and documentary, which allowed us to address the phenomenon without manipulating variables and to systematically describe the characteristics of the study modalities (in-person, distance, and hybrid), as well as the use of digital technologies. The approach was mixed, combining quantitative and qualitative methods for a more comprehensive understanding of the object of study. Regarding data collection techniques, structured questionnaires with a Likert scale were used for students to assess their level of satisfaction and perceptions of the educational modalities and digital tools used. Likewise, semi-structured interviews were conducted with academic directors, aimed at identifying institutional strategies related to virtual education and the use of technological platforms. In addition, a content analysis of institutional documents and official websites of the selected universities was conducted, which allowed for a complete characterization of the study modalities and technological resources employed. Among the main results, it was observed that students positively value the flexibility of hybrid modalities, although challenges persist in terms of technological accessibility. The interviewed managers highlighted the importance of ongoing training for teachers to ensure effective pedagogical use of virtual platforms. Regarding the conclusions, it is emphasized that virtuality has represented an opportunity to expand access to education, but it has also highlighted the need to strengthen the technological infrastructure and train both students and educators to optimize the teaching-learning process in digital environments.

Keywords: virtuality, hybrid, distance, virtual environments, education.

INTRODUCCIÓN

En la investigación se aborda el tema sobre la caracterización de las modalidades de estudio de los programas de maestría de universidades privadas de la ciudad de Asunción y la percepción que tienen los estudiantes sobre la variabilidad a la modalidad virtual. Sin dudas, este es un tema de creciente relevancia, reflejándose no solo a una tendencia local, ya que forma parte de un fenómeno global que se ha instalado en la educación superior en respuesta a las demandas tecnológicas y forzado con las situaciones de emergencia como la pandemia de COVID-19.

Siguiendo esta tendencia, las universidades privadas han adaptado sus estrategias de enseñanza-aprendizaje para garantizar estándares de calidad. La virtualización de la enseñanza a nivel superior ha generado un amplio espectro de vivencias y percepciones entre los estudiantes, quienes en muchos casos aprecian la flexibilidad y alcance que ofrece esta modalidad. Sin embargo, también se enfrentan a desafíos relacionados a la interacción social y el acceso a recursos tecnológicos.

La educación superior ha experimentado transformaciones en las últimas décadas, marcadas por la incorporación de tecnologías que han impulsado nuevas modalidades de enseñanza. En este contexto, los programas de maestría en educación no han sido ajenos a esta evolución, adaptándose para responder a las demandas de un mundo cada vez más interconectado. En las universidades privadas de Asunción, estas adaptaciones se han materializado en una creciente variabilidad hacia la modalidad virtual, un fenómeno que plantea nuevas dinámicas en los procesos de aprendizaje y evaluación.

La modalidad virtual, aunque representa una innovación valiosa al ofrecer flexibilidad y accesibilidad, también ha generado una diversidad de percepciones entre los estudiantes. Mientras algunos valoran las posibilidades de autogestión del tiempo y el alcance geográfico que ofrece, otros enfrentan desafíos relacionados con la interacción social, la disponibilidad de recursos tecnológicos y la percepción de calidad en comparación con las modalidades presenciales o semipresenciales. Comprender estas percepciones es esencial para garantizar que las transformaciones educativas respondan de manera efectiva a las expectativas y necesidades de los estudiantes.

Se aborda esta caracterización con la finalidad de revisar los propósitos de los programas de postgrado, sus fines, énfasis, objetivos, estrategias de enseñanza aprendizaje y sus procesos de evaluación.

Se tocarán temas como la evolución de la enseñanza virtual en el mundo y en América Latina, así como el marco regulatorio en Paraguay sobre la enseñanza y aprendizaje virtual.

Las regulaciones vigentes con respecto a esta modalidad de enseñanza en el país se encuentran reguladas a través del Reglamento de Educación a Distancia y Semipresencial de Consejo Nacional de Educación Superior, ya que, aunque existen carrera de grado y postgrado autorizadas para desarrollarse en la modalidad virtual, su implementación depende en gran medida de cada institución educativa.

El presente estudio busca aportar un análisis detallado de las características de las modalidades de estudio de programas de maestría, con especial atención al impacto hacia la variabilidad a la virtualidad. Los hallazgos no solo permitirán identificar las fortalezas y debilidades de estos programas desde la perspectiva que tienen los estudiantes, sino que servirá de insumo para la mejora continua de los programas educativos en el país, en especial a las instituciones educativas que permitirán este estudio, siempre y cuando las mismas deseen acceder a las respuestas realizadas por los estudiantes. Este trabajo, será una herramienta valiosa para aquellos que se encuentren involucrados en el diseño y la gestión de la educación superior en dichas instituciones.

Este estudio se propone caracterizar las modalidades de estudio de las maestrías en educación en universidades privadas de Asunción, con especial atención al impacto de la transición hacia la virtualidad según la perspectiva de los estudiantes. La investigación incluye un análisis detallado de los objetivos de los programas, las estrategias pedagógicas empleadas y los procesos de evaluación, así como un examen del marco normativo vigente en Paraguay, regulado por el Consejo Nacional de Educación Superior. Asimismo, se contextualiza esta tendencia en un marco más amplio, considerando el desarrollo histórico de la enseñanza virtual en América Latina y el mundo.

Los resultados de esto no solo permitirán identificar las fortalezas y áreas de mejora en los programas de maestría, sino que también servirán como un recurso clave para instituciones educativas interesadas en optimizar sus ofertas académicas. Al mismo tiempo, el estudio contribuirá a reflexionar sobre el papel de la virtualidad en la educación superior, planteando estrategias que promuevan una transición efectiva y sostenible hacia estas nuevas modalidades de enseñanza.

La presente tesis se adscribe a la línea de investigación "Tecnología educativa y educación a distancia", la cual aborda el desarrollo, implementación y análisis de estrategias pedagógicas que integran herramientas tecnológicas en diferentes modalidades de enseñanza,

con el objetivo de optimizar los procesos de aprendizaje y adaptar la educación a las necesidades actuales.

La tesis está organizada en una estructura que facilita la comprensión y análisis del estudio realizado, dividiéndose en siete capítulos principales. En el capítulo introductorio, se establece el contexto general del tema, destacando su relevancia en el ámbito de la educación. Además, se presentan los antecedentes más destacados y la justificación del estudio.

El Capítulo I, Planteamiento del Problema, se centra en describir en detalle la problemática que motiva la investigación. Aquí se formulan tanto la pregunta principal como las preguntas específicas que guían el estudio. Asimismo, se definen los objetivos generales y específicos que orientan la investigación. Este capítulo también incluye una justificación que enfatiza la importancia del trabajo, así como los alcances y las limitaciones identificadas.

El Capítulo II, Marco Teórico ofrece una revisión de la literatura y los conceptos fundamentales relacionados con el tema. Este apartado incluye antecedentes investigativos, una introducción a los principios de la andragogía, una descripción de los modelos pedagógicos y la modalidad de enseñanza a distancia y presencial asistida, así como una revisión de programas educativos relevantes. Además, se analiza el marco legal que regula la implementación de estrategias pedagógicas con apoyo tecnológico.

En el Capítulo III, Marco Metodológico, se detalla el diseño de la investigación, especificando el tipo de estudio, la población y las técnicas empleadas para la recolección y análisis de datos. También se incluye información sobre los instrumentos utilizados y los procedimientos seguidos, junto con una reflexión sobre los aspectos éticos contemplados durante el desarrollo del trabajo.

El Capítulo IV, Análisis e Interpretación de Resultados y Aportes presenta los hallazgos obtenidos, organizados en función de las categorías y variables previamente definidas. Este capítulo incluye un análisis detallado de los datos recolectados y ofrece una interpretación de los resultados, destacando los aportes del estudio tanto en la modalidad presencial asistida como en la virtual.

En las Conclusiones, se sintetizan los principales hallazgos de la investigación, conectándolos directamente con los objetivos planteados al inicio. Este apartado ofrece una visión integral de los logros alcanzados y de las respuestas a las preguntas formuladas en el planteamiento del problema. En Recomendaciones, se proponen estrategias prácticas y viables basadas en los resultados obtenidos. Estas recomendaciones están dirigidas a mejorar la

implementación de estrategias pedagógicas apoyadas con material educativo digital, tanto en contextos presenciales asistidos como virtuales.

CAPÍTULO I – PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

El presente estudio se enmarca en caracterizar las modalidades de estudio de las maestrías en educación y cómo fue el impacto a la variabilidad virtual según estudiantes de universidades privadas de la ciudad de Asunción. Se tuvo en cuenta el año 2023 como parámetro para realizar la encuesta a los estudiantes. Este análisis aborda específicamente las modalidades presencial, semipresencial y completamente en línea, examinando cómo impactan en la manera en que los estudiantes perciben y experimentan la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales. Asimismo, el tema principal de esta investigación se centra en la comparación de estas modalidades y su impacto en la variabilidad virtual, considerando el año 2023 como parámetro para la recolección de datos a través de encuestas aplicadas a los estudiantes.

Las modalidades en las que se dictan los cursos de postgrado se conocen como modalidad presencial, semipresencial, además de la nueva modalidad impartida, la de virtual o educación a distancia. Vega (2023, p. 30) plantea que luego de la pandemia por COVID-19, “los cambios producidos en el entorno educativo requirieron adaptaciones y transformaciones prácticas educativas, lo cual generó distintos tipos de desafíos para docentes, estudiantes y demás actores de la comunidad educativa”.

Se trata de establecer cómo diferentes instituciones de un mismo país, del ámbito privado, desarrollan sus cursos de Maestría y el impacto que ha tenido luego de la situación presentada que ha impedido sean desarrolladas con la modalidad presencial, por lo tanto, es así que se estudiará en diferentes instituciones, con la finalidad de establecer las características e indagar las consecuencias del cambio de modalidad de la presencial a la virtual, en donde en la actualidad se conjugan sin inconvenientes en una modalidad híbrida, la cual está demostrando que es una alternativa muy significativa para los estudiantes (Vega, 2023).

En ese sentido, el impedimento a nivel mundial hizo que todos los sistemas se vieran afectados, por ello han adecuado sus procedimientos para mitigar ese impacto en cada ámbito, uno de los más afectados ha sido el sistema educativo a nivel mundial, para ello las estrategias instaladas fueron eficaces con las estrategias más pertinentes para desarrollar las actividades académicas lo más “normal” posible (Casanova, 2021).

Desde ese momento el mundo y las sociedades en cada país, han vivido una de las situaciones más críticas en la historia de la humanidad. Las condiciones de confinamiento forzoso, distanciamiento social y paralización de actividades, en prácticamente todas las

naciones, han afectado severamente la vida cotidiana y las acciones de mujeres y hombres en todo el planeta (Ordorika, 2020).

1.2 Principales antecedentes

En el ámbito educativo, gran parte de las medidas que los países de la región han adoptado ante la crisis se relacionan con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles, lo que ha dado origen a tres campos de acción principales: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes (CEPAL-UNESCO, 2020).

Sigue mencionando el mismo informe que, entre las modalidades de aprendizaje a distancia en línea destaca el uso de plataformas virtuales de aprendizaje asincrónico, utilizadas en 18 países, en tanto que solo 4 países ofrecen clases en vivo (Bahamas, Costa Rica, Ecuador y Panamá). A su vez, entre las formas de aprendizaje a la distancia fuera de línea, 23 países realizan transmisiones de programas educativos por medios de comunicación tradicionales como la radio o la televisión (CEPAL-UNESCO, 2020).

A medida que los entornos virtuales de aprendizaje se consolidan como una herramienta en la educación contemporánea, las instituciones educativas y los organismos reguladores han asumido un papel activo en la promoción de esta modalidad. En este contexto, organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) han instado a los gobiernos y sistemas educativos a adoptar políticas flexibles y marcos regulatorios que permitan garantizar la continuidad educativa en circunstancias excepcionales, como la pandemia de COVID-19 (CEPAL-UNESCO, 2020). Este esfuerzo ha sido muy importante para asegurar que las plataformas virtuales de aprendizaje cumplan con los estándares de calidad requeridos, al tiempo que fomentan la inclusión educativa y la equidad en el acceso.

Debido a la adopción de entornos virtuales de aprendizaje, los órganos reguladores e instituciones educativas han extendido esta modalidad de enseñanza, adaptando sus políticas y regulaciones para garantizar la continuidad educativa y la calidad académica. Según la CEPAL-UNESCO (2020), la implementación de plataformas virtuales de aprendizaje asincrónico ha sido una de las respuestas en muchos países, facilitando el acceso a la educación superior de manera remota.

En este contexto, la Ley N° 4995/2013 de Educación Superior en Paraguay establece las bases para regular los programas de maestría, incluyendo el uso de modalidades a distancia que permitan la obtención del título de Magíster, adaptándose a las nuevas exigencias del entorno educativo digital. Estas regulaciones buscan asegurar que los programas mantengan su calidad y relevancia, respetando la carga horaria mínima y los estándares establecidos para cada área del conocimiento, en un esfuerzo por mitigar los efectos de la pandemia y otros factores externos en la educación superior (Ley N° 4995/2013. *De Educación Superior* (Paraguay)).

La encuesta internacional realizada por la International Association of Universities ofrece información relevante sobre las tendencias de la educación superior a nivel mundial en el contexto de la pandemia. A continuación, se resumen los principales hallazgos relacionados con este estudio:

Impacto en la enseñanza-aprendizaje: casi todas las instituciones de educación superior (IES) informan que la pandemia afectó los procesos de enseñanza-aprendizaje, con la educación en línea reemplazando a la presencial. Este cambio ha generado grandes desafíos tecnológicos, pedagógicos y de desarrollo de competencias. Sin embargo, también se percibe como una oportunidad para promover aprendizajes más flexibles, explorar modelos híbridos o combinados, y combinar estrategias sincrónicas y asincrónicas.

Movilidad internacional de estudiantes: cerca del 90% de las IES encuestadas indican que la movilidad internacional de estudiantes se ha visto negativamente afectada, aunque el impacto varía entre instituciones. La mayoría señala que han implementado planes de contingencia para abordar esta situación.

Movilidad virtual y aprendizaje colaborativo: en contraste, el 60% de las IES reportan un aumento en la movilidad virtual y en otras formas de aprendizaje colaborativo en línea, consideradas como alternativas viables a la movilidad física según Ordorika (2020).

En consideración con su función en la sociedad, el entorno cultural en el que se desenvuelve un docente permite establecer la importancia de las relaciones sociales con las organizaciones que la conforman: la comunidad educativa, la familia y su entorno que puede influenciar el desempeño de este (Escobar & Zúñiga, 2021).

Si se considera a todos los cambios que se han tenido que adaptar los docentes, es importante destacar que el inconveniente presentado significó toda una revolución didáctica, por el cambio abrupto se ha modificado hasta la forma de desarrollar todas las actividades académicas, hasta los alumnos tuvieron que hacer lo máximo posible para evitar la pérdida de sus respectivas carreras, significó la posibilidad de implementar y probar nuevas estrategias

para que las IES puedan seguir con sus actividades lo más “normal” viable, involucrando a todos los actores de la comunidad que puedan coadyuvar para continuar con la formación de los estudiantes según Escobar et al. (2021).

En la educación superior, durante los años de pandemia, se mantuvo la tendencia a la baja en el número de estudiantes matriculados, así como las brechas en el rendimiento académico, debido a la consideración de diferentes factores, tales como el socioeconómico, debido, en muchos casos, a la suspensión de ingresos de los estudiantes.

Hennig y Escofet (2015) plantearon que “en la modalidad presencial como en la virtual la finalidad es la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes” (p. 1). De acuerdo a esta definición, se evidencia que la interacción que existe entre el profesor, el estudiante y los contenidos planteados por el mismo, sigue siendo de gran relevancia para la construcción propia de ese conocimiento.

Por un lado, el acceso a la banda ancha y las tecnologías interactivas ha facilitado la presencia virtual, permitiendo la interacción simultánea de todos los participantes en el ciberespacio, algo que anteriormente se asociaba exclusivamente con la educación presencial. Por otro lado, la educación presencial ha integrado progresivamente diversos recursos tecnológicos que antes eran característicos de la educación a distancia. En este contexto, la educación virtual, ya sea en programas a distancia, presenciales o híbridos, se consolida como una modalidad en continuo desarrollo (Copertari et al., 2014).

Según el artículo de Nagles et al. (2017), la educación superior a distancia moderna tiene sus raíces en los cursos y escuelas de correspondencia que surgieron en instituciones de Europa y Estados Unidos a partir de 1840. En América Latina, esta modalidad comenzó a desarrollarse en la década de 1980, destacando la creación de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela en 1978.

Actualmente, las universidades ofrecen programas de postgrado tanto en modalidad presencial como virtual, adaptándose a las necesidades y demandas de los estudiantes. La educación virtual, en particular, ha ganado un terreno significativo, ya que proporciona mayor flexibilidad al permitir que los estudiantes organicen su tiempo de manera autónoma para cumplir con las actividades y requisitos académicos establecidos. Este enfoque resulta especialmente atractivo para profesionales que buscan continuar su formación mientras equilibran otras responsabilidades personales y laborales.

Además, la modalidad virtual elimina barreras geográficas, permitiendo el acceso a programas de calidad ofrecidos por instituciones de prestigio a nivel global. Este tipo de

programas no solo democratizan el acceso a la educación superior, sino que también promueven la adquisición de competencias tecnológicas y el desarrollo de habilidades para el aprendizaje independiente, aspectos cada vez más valorados en el mercado laboral. Por estas razones, la educación virtual se perfila como una alternativa que complementa e incluso puede superar, en ciertos casos, a la oferta de los programas presenciales tradicionales.

En Paraguay son varias las universidades que desarrollan el programa de maestría en educación, con este estudio se pretende identificar la percepción de los estudiantes con respecto a esta modalidad de estudio que son llevadas a cabo en esos programas. En este contexto, el estudio se centrará en los programas de maestría, específicamente programas en el área de educación que son desarrollados en Asunción, en universidades privadas con la misma finalidad. Todos esos argumentos conducen a formular lo siguiente:

1.3 Preguntas

1.3.1 Pregunta principal

¿Cuáles son las características de las modalidades de estudio de las Maestrías en Educación y el impacto a la variabilidad virtual en universidades privadas de Asunción?

1.3.2 Preguntas específicas

¿Cuáles son las principales características pedagógicas, tecnológicas, organizativas y estrategias de evaluación de las modalidades de estudio utilizadas en las Maestrías en Educación ofrecidas por universidades privadas de Asunción?

¿Qué percepciones tienen los estudiantes respecto a la calidad y efectividad de las modalidades presenciales, virtuales e híbridas en las Maestrías en Educación?

¿Cuáles son los factores asociados a la preferencia de los estudiantes por modalidades de estudio específicas en las Maestrías en Educación?

¿Cuáles son las ventajas y desafíos percibidos por los estudiantes en relación con las modalidades de estudio virtuales e híbridas?

¿Cómo la variabilidad en la implementación de modalidades virtuales afecta la satisfacción y el desempeño académico de los estudiantes en las Maestrías en Educación?

¿Cuáles son las percepciones de estudiantes de diferentes universidades privadas sobre la adaptación y eficacia de las modalidades de estudio implementadas?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Analizar las características de las modalidades de estudio de las Maestrías en Educación y el impacto a la variabilidad virtual en universidades privadas de Asunción.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Describir las principales características pedagógicas, tecnológicas, organizativas y estrategias de evaluación de las modalidades de estudio utilizadas en las Maestrías en Educación ofrecidas por universidades privadas de Asunción.
- Examinar las percepciones de los estudiantes respecto a la calidad y efectividad de las modalidades presenciales, virtuales e híbridas en las Maestrías en Educación.
- Identificar los factores asociados a la preferencia de los estudiantes por modalidades de estudio específicas en las Maestrías en Educación.
- Analizar las ventajas y desafíos percibidos por los estudiantes en relación con las modalidades de estudio virtuales e híbridas.
- Determinar cómo la variabilidad en la implementación de modalidades virtuales afecta la satisfacción y el desempeño académico de los estudiantes en las Maestrías en Educación.
- Comparar las percepciones de estudiantes de diferentes universidades privadas sobre la adaptación y eficacia de las modalidades de estudio implementadas.

1.5 Justificación

La presente investigación se fundamenta en razones de orden teórico, práctico, social y metodológico. Parte de la necesidad de analizar las características de las modalidades de estudio implementadas en las Maestrías en Educación de universidades privadas de Asunción, especialmente en el contexto posterior a la pandemia de COVID-19, en el cual las clases presenciales fueron reemplazadas, en muchos casos, por entornos virtuales. Esta transformación forzó a las instituciones a adaptar sus programas, generando interrogantes sobre su impacto en la experiencia formativa de los estudiantes y en la calidad educativa.

Caracterizar una misma oferta académica como la Maestría en Educación en diferentes universidades privadas permite identificar similitudes y particularidades en su implementación. Este análisis adquiere relevancia considerando que, pese a compartir objetivos y enfoques curriculares similares, cada programa ha desarrollado estrategias diferenciadas para garantizar la continuidad académica y responder a los desafíos de la virtualización.

Uno de los motivos centrales de esta investigación radica en reconocer cómo factores como el trabajo, las responsabilidades familiares o la distancia geográfica dificultan la participación presencial en programas de posgrado. En este sentido, el aprendizaje deja de ser exclusivo del aula tradicional y se vuelve ubicuo, es decir, ocurre en múltiples espacios cotidianos. Tal como lo señala Burbules, citado en Copertari (2014), el aprendizaje puede producirse en entornos diversos como el hogar, el trabajo o incluso en espacios públicos, gracias al apoyo de tecnologías digitales. Las modalidades virtuales e híbridas ofrecen así una alternativa viable para quienes no pueden asistir físicamente a clases, permitiendo su participación sincrónica o asincrónica según su disponibilidad.

Los principales beneficiarios de esta investigación son los futuros estudiantes interesados en matricularse en una Maestría en Educación, así como las instituciones educativas analizadas. Ambas partes podrán utilizar los resultados para optimizar la planificación, el diseño y la implementación de sus programas, atendiendo a las valoraciones estudiantiles y las exigencias del contexto actual.

Desde el punto de vista teórico, el estudio aporta al conocimiento sobre las modalidades educativas en la educación superior, especialmente en el campo de la formación docente. En un escenario en el que la virtualidad y la educación híbrida se han consolidado, resulta esencial analizar cómo estas influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la interacción educativa y en el rendimiento académico, contribuyendo así a los debates contemporáneos sobre pedagogía digital y formación docente.

Desde una perspectiva práctica, los hallazgos permitirán a las universidades privadas de Asunción identificar fortalezas y áreas de mejora en la implementación de sus programas, facilitando la toma de decisiones en relación con la infraestructura tecnológica, la formación del profesorado y el acompañamiento estudiantil.

En términos de relevancia social, la investigación se inscribe en un contexto global de transformación educativa, en el que garantizar el acceso equitativo a una formación de calidad se vuelve prioritario. Analizar la percepción de los estudiantes sobre las modalidades de estudio permite visibilizar brechas tecnológicas, económicas o pedagógicas, contribuyendo a la formulación de políticas institucionales que promuevan la inclusión y la justicia educativa.

Desde el enfoque metodológico, el estudio se justifica por la adopción de un diseño mixto, que combina instrumentos cuantitativos y cualitativos. Esta integración fortalece la validez de los hallazgos, al permitir una comprensión más completa del fenómeno estudiado. Además, el uso de herramientas digitales para la recolección de datos, como formularios en

línea, se adecua a las condiciones actuales de investigación educativa, aportando innovación metodológica en contextos de cambio acelerado.

Las personas y la actualidad de los tiempos, fuerzan a que los egresados de una carrera de grado sigan formándose, el ambiente laboral se vuelve más competitivo y un título de licenciatura en el país no es suficiente, las personas buscan seguir capacitándose para una mayor calidad de vida.

Este estudio posee una alta viabilidad de desarrollo, atendiendo a que los costos de la investigación podrán ser solventados por la estudiante que llevará a cabo el mismo, en donde en consulta con las instituciones se obtendrá las coordenadas de estudiantes de aquellos años y el cuestionario se enviará mediante medios digitales.

A efectos de evitar susceptibilidades, se omite el nombre de las universidades a ser analizadas dentro de la ciudad de Asunción.

1.6 Alcances y limitaciones de la investigación

El presente estudio se centró en analizar las características de las modalidades de estudio implementadas en los programas de Maestrías en Educación ofrecidos por universidades privadas de la ciudad de Asunción, con especial énfasis en la modalidad virtual y sus variaciones (virtual sincrónica, asincrónica e híbrida). En función del objetivo general y los específicos, el alcance incluyó el análisis de aspectos pedagógicos, tecnológicos, organizativos y de evaluación utilizados por las instituciones, así como las percepciones de los estudiantes sobre la calidad, efectividad, ventajas y desafíos asociados a estas modalidades.

Cabe aclarar que la investigación no abordó en profundidad los mecanismos internos de evaluación académica para la promoción de módulos específicos, ni tampoco realizó una comparación entre planes de estudio o mallas curriculares detalladas. No obstante, se exploraron los criterios generales de evaluación, el uso de plataformas virtuales, la proporción de actividades sincrónicas y asincrónicas, las estrategias institucionales ante problemas de conectividad y los niveles de participación exigidos en entornos virtuales.

Este enfoque permitió obtener una visión comparativa de cómo distintas universidades privadas han implementado la educación virtual en el contexto pospandemia, resaltando los factores que inciden en la satisfacción y desempeño académico de los estudiantes. Por tanto, el alcance de esta investigación se enmarca en una perspectiva descriptiva y analítica, sin pretensión de exhaustividad en cuanto a cada asignatura o módulo, pero sí con el propósito de identificar patrones comunes y áreas de mejora en las prácticas actuales de enseñanza-aprendizaje a nivel de maestría.

En cuanto a las limitaciones se menciona que sólo involucra a cuatro instituciones, por lo tanto, cómo se estarán manejando las demás se desconocerá o como se desarrollan en otras ciudades, así también se tendrá en cuenta a cuatro Maestrías que se enfocan en una misma especialidad, por lo tanto, se desconocerá cómo se organizan y desarrollan otras modalidades de Maestrías y sí dentro de estas se requieran la presencialidad por el formato que presentan el desarrollo de algunos Módulos, en esta ocasión, se podrá contemplar esta especialidad.

CAPÍTULO II - MARCO TEÓRICO

En este capítulo se desarrollan algunos artículos que sirven como referencia dentro del tema a ser desarrollado: antecedentes, marco legal, modalidades de enseñanza y la propia revisión de los programas de postgrado a ser analizados.

Para poder llevar a cabo esto, se presenta la propuesta del siguiente marco teórico.

2.1 Marco Histórico

Los antecedentes de investigación se organizan a partir del análisis de estudios que abordan la evolución de las modalidades de enseñanza, con especial énfasis en los programas de postgrado. Este enfoque se desarrolla en dos niveles: internacional, considerando experiencias y prácticas globales, y nacional, identificando cómo estas tendencias se han adaptado a contextos específicos. Estos antecedentes permiten comprender las dinámicas actuales de las modalidades presencial, virtual e híbrida, así como su impacto en diversos aspectos del aprendizaje.

Se incluyen investigaciones que examinan las características distintivas de las modalidades de enseñanza en programas de postgrado. Estas indagaciones no solo describen las particularidades de cada modalidad, sino que también profundizan en cómo estas influyen en el aprendizaje, el desempeño académico y la satisfacción de los estudiantes. Los estudios comparativos entre las modalidades presencial, virtual e híbrida aportan una perspectiva integral sobre sus ventajas y limitaciones, proporcionando una base para evaluar su efectividad en distintos contextos educativos.

Asimismo, se destacan antecedentes relacionados con la incorporación de herramientas digitales en los programas de maestría. Estas investigaciones abordan el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el diseño pedagógico, explorando cómo favorecen la interacción entre docentes y estudiantes, y potencian las estrategias de enseñanza. También se consideran trabajos que analizan la percepción de los estudiantes sobre la calidad de la enseñanza en modalidades virtuales e híbridas, identificando los factores que influyen en su satisfacción y el nivel de aceptación de estas metodologías.

Por último, se incluyen estudios que exploran las expectativas de los estudiantes en programas de postgrado, específicamente en relación con las modalidades de estudio. Estos trabajos permiten identificar cómo las experiencias educativas se ven afectadas por las características de cada modalidad, contribuyendo a un diseño más efectivo y adaptado a las necesidades de los estudiantes. En conjunto, estos antecedentes proporcionan un marco de

referencia sólido para el análisis de las modalidades de enseñanza y su evolución en el contexto de los programas de postgrado.

Este capítulo inicia con el análisis del artículo “La Enseñanza Virtual del Derecho. Una aproximación en la Universidad Cubana.” de Antúnez et al. Cuba (2017). En él se analiza la importancia de las habilidades lógicas en el proceso de pensamiento, particularmente en el campo del Derecho. También explora la evolución de la educación jurídica en Cuba y la influencia de la tecnología en la formación de profesionales en esta área. Se enfatiza la necesidad de integrar las TIC en la educación jurídica para desarrollar habilidades relevantes para el siglo XXI.

Destaca la importancia de las habilidades lógicas en el campo del Derecho al señalar que la formación de profesionales del Derecho debe estar vinculada a la problemática social, combinando propósitos prácticos y profesionales con otros estrictamente teóricos o científicos, como es el caso de la aplicación de herramientas que nos aporta la informática. Además, resalta que las habilidades lógicas del pensamiento, como el análisis, la síntesis, la comparación y la abstracción, están presentes en el proceso de apropiación del contenido jurídico, lo que demuestra la importancia de estas habilidades en el ejercicio del Derecho.

En cuanto al papel de la tecnología en la formación de los profesionales del derecho en Cuba, el artículo menciona que la incorporación de las TIC es considerada como un fenómeno social heterogéneo que provoca cambios en el acceso al conocimiento, lo que repercute en el que humano. Además, señala que la falta de acceso a las TIC dificulta la igualdad de oportunidades y genera una brecha cultural, económica y social, en contradicción con el derecho de acceso a la información como un derecho humano.

La integración de las TIC en la educación jurídica puede mejorar la enseñanza y el aprendizaje del Derecho al dotar a los estudiantes de herramientas tecnológicas que les permitan acceder a información de manera más eficiente, participar en entornos virtuales de aprendizaje y desarrollar habilidades digitales que serán relevantes en su ejercicio profesional. Además, la formación virtual en Derecho puede ser una opción pertinente para la formación del ciudadano cubano, atendiendo a la pertinencia de la letra del texto constitucional y a la futura norma en materia de educación que sea promulgada. La integración de las TIC en la educación jurídica también puede contribuir a la sistematización de habilidades lógicas y al desarrollo de habilidades de mayor nivel de sistematicidad, lo cual incide en el aprendizaje cooperativo.

Seguidamente, se analizó el artículo “Construcción de Contenidos para la enseñanza virtual: retos coyunturales en el confinamiento” realizado en Colombia en el año 2020. El

artículo destaca la importancia de centrar la reflexión en la educación virtual per se y no desde modelos replicantes de la presencialidad en entornos digitales, lo que refleja la necesidad de adaptarse a los cambios epistemológicos, éticos, sociológicos, pedagógicos y evaluativos que ha impuesto la pandemia.

Además, se menciona que el diseño de actividades para el aprendizaje en educación virtual requiere una cuidadosa selección de estructuras y rutas que conduzcan al estudiante a la gestión de la información, la comunicación y la interacción en pro de la gestión del conocimiento. El artículo también hace hincapié en la importancia de que los formadores cuenten con competencias tutoriales, didácticas, tecnológicas, comunicativas e interpersonales para facilitar la participación permanente y activa de la comunicación sincrónica y asincrónica. En resumen, el artículo proporciona una visión integral de los desafíos y oportunidades que presenta la educación virtual en el contexto actual, destacando la importancia de la adaptación a nuevos modelos pedagógicos y la preparación de los formadores para enfrentar estos retos.

Seguidamente, se ha realizado el análisis del artículo “La enseñanza virtual, una necesidad educativa global” de Oyarce et al. realizado en el año 2021 en Perú. El mismo analiza la importancia de que los docentes desarrollen competencias digitales para la enseñanza virtual, así como la relación entre estas competencias y la actitud, la inteligencia emocional y otros factores. También aborda la importancia de adaptar las habilidades humanas al entorno virtual. Se mencionan las implicaciones de la virtualidad en la educación y se presentan conclusiones sobre el tema. Se detecta la necesidad de adoptar la enseñanza virtual como consecuencia de la pandemia de COVID-19, discutiendo cambios en las estrategias pedagógicas y las competencias digitales que los docentes necesitan para adaptarse a la educación virtual. El estudio utilizó un método descriptivo y de análisis de contenido para procesar la información. Se concluye que es importante que los docentes adopten una actitud positiva hacia la tecnología y repiensen su papel como facilitadores del proceso educativo. El artículo es una revisión de la literatura sobre enseñanza virtual y estrategias pedagógicas en educación virtual, discutiendo definiciones y opiniones de diversos autores sobre la enseñanza virtual, así como la importancia de las tecnologías educativas. También se discuten los beneficios y desafíos de la enseñanza virtual, así como las estrategias pedagógicas utilizadas en este contexto.

El artículo “Enseñanza virtual en tiempos de emergencias: continuidades y transformaciones” de Rodríguez Sanabria et al. realizado en la Universidad de la República en el año 2021, Uruguay, e involucró la participación de equipos docentes. El artículo analiza las

prácticas de enseñanza de una institución de educación superior en el contexto de la pandemia de COVID-19, con un enfoque en la enseñanza virtual. Tras la aparición de la pandemia, surgió la preocupación por la continuidad de los procesos académicos en los contextos universitarios, con énfasis en garantizar el derecho a la educación de los estudiantes. La virtualidad se convirtió en parte de la vida cotidiana y fue necesario realizar modificaciones drásticas en todas las prácticas educativas. La metodología utilizada para el análisis fue la sistematización de experiencias, que incluyó la organización de información generada desde el inicio de la pandemia, así como el diálogo con otros puntos críticos que muestran la evolución de la experiencia. Se empleó la metodología narrativa para recuperar testimonios, inquietudes y reflexiones por parte del colectivo docente. Como resultado, se logró visibilizar los aspectos más relevantes de las prácticas de enseñanza en el contexto pandémico. El estudio enfatizó la importancia de reflexionar críticamente sobre las transformaciones, continuidades y nuevos desafíos de las realidades educativas y sociales. Se evidenció la necesidad de organizar las prácticas de enseñanza no solo para atender la eventualidad pandémica, sino también para reflexionar críticamente en relación al modelo de universidad y sociedad que se pretende construir en Uruguay.

En resumen, el análisis del estudio se centra en comprender las adaptaciones realizadas por las instituciones de educación superior y los equipos docentes en respuesta a la pandemia, así como en evaluar las implicaciones de estas transformaciones en las prácticas de enseñanza universitaria.

Prosiguiendo, se analiza el artículo “De la Presencialidad a la virtualidad. Experiencia en la Carrera de Enfermería” de López et al. (2021), realizado en la Universidad Metropolitana de Ecuador en el año 2021, mencionan que en la universidad se aborda la transición de la educación presencial a la educación virtual en el contexto de la carrera de Enfermería en la Universidad Metropolitana de Ecuador. Se destaca que la educación virtual, aunque no es nueva y ha demostrado experiencias significativas en varios países, tiene detractores que alegan una falta de calidad en comparación con la educación presencial. Este cambio ha sido un reto para docentes y estudiantes en todo el mundo, especialmente en el contexto de la pandemia de COVID-19. Los autores también mencionan la resistencia de algunos a la implementación de la educación virtual, argumentando que la educación presencial es la única forma de lograr una verdadera educación. Probablemente debido a la cultura educativa basada en paradigmas de la educación presencial, algunos consideran que la educación virtual basada en la tecnología no puede garantizar estándares de aprendizaje relevantes para los estudiantes.

El resumen del artículo muestra el enfoque en las experiencias del colectivo docente y la transición a la enseñanza virtual. Se destaca la necesidad de desarrollar nuevas competencias tecnopedagógicas para garantizar la calidad de la enseñanza en el entorno virtual. Además, se hace hincapié en la importancia de formar a los estudiantes con habilidades profesionales y competencia emocional que exigen las sociedades modernas.

El estudio titulado "La especialización del docente de educación física y su efecto en la evaluación del desempeño académico de los estudiantes de segundo grado de primaria en modalidad presencial o virtual" tiene como objetivo principal determinar cómo la especialización del docente en educación física influye en el desempeño académico de los estudiantes de segundo grado de primaria, considerando dos modalidades de enseñanza: presencial y virtual. El estudio se basa en un enfoque cuantitativo y utiliza un diseño correlacional y estadístico para analizar los datos obtenidos entre 2017 y 2020 de estudiantes de la institución educativa Víctor Félix Gómez Nova, ubicada en Piedecuesta, Santander. El sistema educativo colombiano establece en la Ley 115 de 1994 que la educación básica debe abarcar nueve áreas fundamentales, entre ellas la educación física, recreación y deportes. Sin embargo, en la práctica, muchos de los docentes encargados de impartir esta asignatura no tienen la formación especializada necesaria, lo que frecuentemente provoca una planificación inadecuada de los objetivos y una falta de articulación con las demás áreas del conocimiento. Esta deficiencia en la especialización docente afecta no solo el desarrollo de la asignatura, sino también los beneficios que la educación física aporta al aprendizaje integral de los estudiantes.

El estudio se centra en una muestra de 445 estudiantes de segundo grado de primaria, cuyas edades oscilan entre los 7 y 9 años. A través del análisis de los registros académicos de estos estudiantes durante los años 2017, 2018, 2019 y 2020, se excluyeron algunos datos por no contar con registros completos en todas las asignaturas, resultando en 454 registros académicos válidos. Estos datos fueron analizados utilizando pruebas estadísticas, específicamente t-test aplicados con el software IBM SPSS 26, y se correlacionaron las calificaciones de educación física con las de otras asignaturas del currículo escolar mediante el uso de Excel. Los objetivos específicos del estudio incluyen describir la relación entre el desempeño académico en educación física y en otras asignaturas, identificar cómo la especialización del docente influye en dicho desempeño, y analizar las diferencias entre la educación física presencial y virtual en términos de su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes. El estudio reveló que, al comparar la docencia especializada en 2018 con la no

especializada en 2019, los estudiantes que recibieron clases de un profesor especializado mostraron un desempeño académico superior, independientemente de su género o edad.

En términos metodológicos, el estudio tiene una alta validez debido a que las variables independientes, como la especialización del docente, no fueron manipuladas por el investigador, sino que se consideraron dentro del contexto real de las prácticas educativas. Esto le da un enfoque más auténtico y representativo de cómo la especialización docente influye en el rendimiento académico de los estudiantes. En resumen, la investigación concluye que la especialización del docente de educación física tiene un efecto positivo en el desempeño académico de los estudiantes de segundo grado de primaria, especialmente cuando se compara con los resultados obtenidos bajo la enseñanza de docentes no especializados.

El estudio "Impacto del Diplomado Maestro Virtual, impartido en modalidad 100% virtual, en la Planeación, presentación y desarrollo de la cátedra presencial en la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia" de Diana María Cañón Salas tiene como objetivo principal cómo conocer a los docentes que participaron en el Diplomado Maestro Virtual de la Universidad Tecnológica de Pereira han integrado los conocimientos adquiridos en la modalidad presencial de sus asignaturas. El análisis se centra en las fases de *Análisis y Diseño del Diseño Instruccional*, que son fundamentales para la planificación, presentación y desarrollo de la cátedra presencial, especialmente en un contexto de transición hacia el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación. Uno de los problemas principales identificados en el estudio es la falta de evaluación y seguimiento sobre la eficacia de la capacitación ofrecida. La ausencia de un instrumento de evaluación impide conocer las opiniones de los docentes luego de las capacitaciones, lo que limita la posibilidad de realizar mejoras o diseñar otros cursos de seguimiento y apoyo. Esta falta de retroalimentación también obstaculiza la identificación de las necesidades específicas que los docentes enfrentaron al aplicar los conocimientos adquiridos en sus diseños de asignaturas, lo que hace difícil mejorar y adaptar las estrategias de enseñanza a las realidades del aula presencial.

El estudio utiliza un enfoque cuantitativo y una metodología descriptiva, basándose en encuestas enviadas por correo electrónico a los docentes que han completado el Diplomado Maestro Virtual en la Universidad Tecnológica de Pereira. La selección de la muestra se hizo de forma no probabilística, eligiendo a aquellos docentes activos en la universidad y que estaban certificados en el diplomado impartido por el programa UNivirtual. El análisis de los resultados se enfoca en cómo estos docentes han incorporado los conocimientos adquiridos en la fase de *Análisis y Diseño Instructivo* al momento de planificar y desarrollar sus cátedras presenciales.

Los hallazgos sugieren que una de las variables más relevantes para los docentes es la presencia de limitaciones en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) durante el desarrollo de sus clases presenciales. Esta variable, que ocupa un lugar importante en el proceso de formación del Maestro Virtual, tiene un impacto significativo en cómo se desarrollan las cátedras. Los docentes han indicado que, en muchos casos, las limitaciones en los recursos tecnológicos disponibles, como la insuficiencia de equipos o espacios adecuados, afectan su capacidad para implementar las estrategias pedagógicas de manera efectiva.

Además, el estudio destaca la necesidad de desarrollar estrategias para que los Maestros Virtuales puedan integrar siempre la consideración de las TIC en el análisis y diseño de sus asignaturas. Es fundamental identificar las causas de las limitaciones, que pueden incluir tanto problemas de infraestructura, como una falta de motivación tanto por parte de los docentes como de los estudiantes. Se recomienda que se tomen acciones para abordar estas limitaciones, tales como solicitar la mejora en la disponibilidad de recursos tecnológicos o buscar métodos para aumentar la motivación de los involucrados. Esto podría implicar una revisión de los contenidos del módulo de Moderación, enfocado en mejorar la motivación hacia el uso de las TIC en el aula. En conclusión, el estudio resalta la importancia de un seguimiento adecuado a las capacitaciones y la integración de las TIC en la enseñanza presencial, proponiendo áreas clave para futuras investigaciones y mejoras en los procesos formativos de los docentes de la Universidad Tecnológica de Pereira.

En su trabajo de investigación, Tabares García (2014) realiza una caracterización detallada de los tipos de preguntas utilizadas en la construcción de instrumentos evaluativos para la educación virtual en instituciones de educación superior (IES) en Colombia. Se parte de la premisa de que los instrumentos actuales no logran abarcar de manera completa todas las competencias que deben evaluarse, lo que genera un desequilibrio en la ponderación de contenidos conceptuales y habilidades a evaluar. Este estudio tiene como objetivo principal caracterizar los tipos de preguntas utilizadas en la educación virtual, identificando las particularidades y usos pedagógicos de los instrumentos evaluativos empleados en las IES. Asimismo, se busca proponer un diseño de instrumento evaluativo que integre diversos tipos de preguntas y enfoques pedagógicos, y validar este diseño a través de un prototipo implementado en una plataforma LMS. Uno de los principales retos que enfrenta la educación superior es la necesidad de adaptar los procesos de evaluación a los cambios tecnológicos y pedagógicos, especialmente en entornos virtuales. En este sentido, el estudio destaca la importancia de la evaluación formativa, la cual tiene un impacto significativo en el aprendizaje

de los estudiantes, aunque su efectividad depende de la retroalimentación proporcionada por los profesores. Sin embargo, la falta de retroalimentación efectiva por parte de los docentes limita el valor de las evaluaciones, ya que muchas veces se perciben como ejercicios administrativos más que como oportunidades para mejorar el aprendizaje. En este contexto, la incorporación de herramientas digitales y plataformas como Moodle juega un papel fundamental, ya que permiten modernizar el proceso de evaluación y retroalimentación, facilitando la identificación clara de las preguntas y actividades evaluativas.

El prototipo diseñado en el estudio busca integrar todos los tipos de preguntas existentes para evaluar y desarrollar ambientes virtuales de aprendizaje. Este modelo se estructura en varias etapas, cada una de las cuales tiene como objetivo simular las preguntas más utilizadas en la evaluación virtual. La validación del prototipo se realizó a través de un estudio de casos en la plataforma Moodle, una herramienta ampliamente utilizada en las universidades de la región, debido a su accesibilidad, dinamismo y facilidad de uso, además de ser gratuita y de código abierto. A través de este estudio, se evidencia que la plataforma no solo permite una mejor gestión de las evaluaciones, sino que también optimiza el proceso de calificación y retroalimentación. Finalmente, el estudio revela que la educación virtual en Colombia aún enfrenta grandes desafíos, particularmente en lo que respecta a la implementación efectiva de instrumentos evaluativos adecuados para esta modalidad. La investigación concluye que es necesario fortalecer el campo de la evaluación en la educación superior, especialmente en los entornos virtuales, para garantizar que los instrumentos utilizados realmente contribuyan al proceso de enseñanza-aprendizaje y estén alineados con las necesidades pedagógicas y tecnológicas actuales.

Mejía y Mejía (2021). El objetivo principal de la investigación fue evaluar cómo la transformación digital ha fortalecido la modalidad virtual en las áreas de Educación Continua de las IES acreditadas en Colombia. Además, se plantearon varios objetivos específicos, como identificar las adoptadas para mitigar los riesgos derivados de la emergencia sanitaria acciones, analizar el estado actual de la digitalización en estas áreas, y determinar qué tecnologías de la industria 4.0 y 5.0 son las más utilizadas en este contexto. Los investigadores también comparan los niveles de madurez digital de las instituciones con el índice de búsqueda de factores de éxito en la transformación digital de la educación continua. El enfoque de la investigación fue cuantitativo, descriptivo y correlacional, y se basó en una muestra de 38 universidades colombianas acreditadas en educación superior, con un muestreo probabilístico de un nivel de confianza del 95%. Se utilizaron instrumentos como la búsqueda de literatura, modelos de

madurez digital y herramientas de medición para evaluar la adopción y alineación de las IES con los objetivos de la transformación digital. Los resultados mostraron que el nivel promedio de madurez digital en las universidades era de 3,95, indicando un equilibrio general en las dimensiones digitales sin grandes brechas entre ellas. A pesar de esto, se evidencia que las universidades privadas con menor madurez digital experimentaron una disminución significativa en la matrícula de cursos de educación continua debido a la pandemia.

En cuanto a la relación entre la madurez digital y el éxito en la modalidad virtual, los resultados demostraron una clasificación considerable. Se encontró que las universidades con un mayor índice de madurez digital lograron alcanzar mejores sus objetivos en la transformación digital, destacándose especialmente las dimensiones de estrategia y transformación digital. Por otro lado, se comprobará que, aunque la madurez digital influye en el número de cursos ofertados, la relación más significativa se encontró en la implementación de estrategias digitales, lo que refuerza la importancia de contar con un enfoque claro y adaptado a los cambios tecnológicos. El análisis de las acciones adoptadas por las instituciones en respuesta a la emergencia sanitaria reveló que las principales medidas fueron la reducción en los costos de inscripción a los cursos, la capacitación de docentes en el uso de herramientas tecnológicas, y el fortalecimiento de la infraestructura tecnológica. para soportar la educación virtual. Estos esfuerzos resultaron clave para mantener la continuidad de la educación, aunque se evidencia una disminución del 20% en el número de cursos ofrecidos durante el primer semestre.

La investigación concluyó que los altos niveles de madurez digital están estrechamente relacionados con el éxito de la educación continua virtual en las IES. Las universidades que lograron una mejor adaptación a la transformación digital mostraron mejores resultados en la implementación de cursos virtuales, destacando la importancia de contar con un plan estratégico integral que promueva la digitalización, la capacitación continua y la mejora de la infraestructura tecnológica. La crisis sanitaria impulsó una aceleración de la transformación digital, estableciendo una base sólida para consolidar la modalidad virtual en la educación.

El estudio titulado "Estrategia Pedagógica Apoyada con Material Educativo Digital: Estudio Comparado entre Modalidad Presencial Asistida y Educación Virtual" de Castellanos & Caro (2020) se centra en analizar la incidencia de estrategias pedagógicas respaldadas por material educativo digital, específicamente en el tema de los medios de comunicación, en dos contextos educativos diferentes. El estudio se llevó a cabo en dos instituciones: UNICAB de

Sogamoso, que opera bajo modalidad virtual, y el colegio Alexander Fleming de Bogotá, que utiliza modalidad presencial asistida.

El objetivo principal del estudio fue comparar la efectividad de una estrategia pedagógica apoyada por material educativo digital en un entorno presencial y en uno virtual. A pesar de que ambas instituciones implementaron las herramientas tecnológicas de manera diferente, el colegio Alexander Fleming no contaba con un uso extendido de los recursos digitales, mientras que en UNICAB ya se utilizaban de manera más intensiva, aunque sin haber sido evaluado su impacto en los procesos educativos. Esto presentó una oportunidad para evaluar cómo influyen las distintas modalidades de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes de quinto grado, quienes participan en el estudio.

Entre los objetivos específicos, el estudio buscó caracterizar los componentes de una estrategia pedagógica digital, implementarla en los dos entornos educativos, y finalmente, establecer los resultados de esta intervención en términos de aprendizaje. La población objetivo fueron los estudiantes de quinto grado de ambas instituciones, cuyas edades oscilan entre los 9 y 10 años. El muestreo fue no probabilístico y por conveniencia, dado el fácil acceso y disponibilidad de los estudiantes. Los instrumentos de recolección de datos incluyen cuestionarios, pruebas de diagnóstico (pre-test y post-test), rejillas de observación y el uso de métodos estadísticos como la prueba t-student y el test Shapiro-Wilk para evaluar los resultados. Los hallazgos mostraron que, en el entorno presencial, los estudiantes mejoraron significativamente sus calificaciones, pasando de un promedio de 22 en el pre-test a 48 en el post-test, lo que representa una mejora del 47%. En cambio, en la modalidad virtual, la mejora fue del 41%, con un incremento del promedio de 30 a 42 puntos.

En cuanto a los componentes de apropiación de concepto e historia, los resultados fueron más significativos en el entorno presencial. La mejora fue del 80% en la modalidad presencial en el componente de apropiación de concepto, mientras que en el entorno virtual fue del 42%. En el componente de historia, la modalidad presencial evidenció una mejora del 99%, mientras que la virtual alcanzó una mejora del 74%. Estos resultados sugieren que la modalidad presencial asistida tuvo un impacto más positivo en la adquisición de conocimiento, especialmente debido a la alta motivación generada por el uso de herramientas tecnológicas, lo cual facilitó un aprendizaje más significativo. En resumen, el estudio comparativo entre las dos modalidades de enseñanza, presencial asistida y virtual, reveló que ambas modalidades experimentaron mejoras en el aprendizaje, pero el impacto fue más favorable en el entorno presencial. Esto se atribuye a la mayor motivación de los estudiantes presenciales, quienes

estaban menos familiarizados con los recursos tecnológicos y mostraron una mayor disposición para aprender mediante el uso de material digital. El estudio concluye que el uso adecuado de estrategias pedagógicas apoyadas por material educativo digital, adaptadas a las características de cada modalidad, puede potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomentar un ambiente de colaboración y curiosidad entre los estudiantes.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. Modelos pedagógicos aplicados a la educación virtual e híbrida.

La incorporación de enfoques pedagógicos en la educación híbrida no está en desacuerdo con la visión de Rama (2020), quien considera la pedagogía como una disciplina multidisciplinaria que estudia las metodologías y técnicas aplicadas en la enseñanza. Este autor defiende la expansión de los modelos híbridos y afirma que la mayoría de los educadores perciben la pedagogía principalmente como una forma de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Álvarez de Zayas (1999), la pedagogía se apoya en la didáctica para alcanzar un objetivo más concreto: la eficiencia del proceso educativo.

De acuerdo con Álvarez de Zayas (1999), Rama (2020) y Valencia (2021), se puede concluir que los conceptos de educación, pedagogía y didáctica están estrechamente vinculados, lo cual se evidencia en dos principios fundamentales: el primero establece la relación del proceso educativo con el contexto social, expresado como "la escuela en la vida"; el segundo regula las interacciones internas entre los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual se conoce de manera sintética como "la educación a través de la instrucción".

Cabe señalar que la educación híbrida toma en cuenta los tres modelos didácticos básicos, que se describen esquemáticamente a continuación:

Modelo normativo, reproductivo o pasivo: se enfoca principalmente en el contenido académico, con una transmisión unidireccional del conocimiento, donde el docente explica y ofrece ejemplos, mientras que el estudiante escucha, practica y aplica lo aprendido.

Modelo incitativo o germinal: pone énfasis en la formación del estudiante en función de las necesidades cotidianas y socioculturales, con un docente que escucha, motiva la curiosidad y alienta la investigación, permitiendo que el estudiante busque, organice y aprenda de diversas fuentes.

Modelo aproximativo o constructivo: se enfoca en la construcción del conocimiento por parte del estudiante, quien, mediante situaciones problemáticas planteadas por el docente, intercambia ideas con sus compañeros para construir nuevas estructuras de conocimiento a través de la investigación, discusión y ensayo.

En relación con estos modelos, es relevante destacar lo señalado por Bernete (2010), quien ya hace más de 20 años advertía que, a medida que las TIC se incorporan más en la educación, la mediación docente se vuelve aún más crucial para garantizar que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo y sostenible. Las constantes innovaciones tecnológicas crean expectativas de que los educadores faciliten el aprendizaje, ayudando a los estudiantes a desarrollar habilidades para buscar y gestionar información mediante la tecnología, además de fomentar la interacción con sus pares y docentes en un contexto de construcción colectiva del conocimiento.

A medida que las TIC continúan transformando el ámbito educativo, surgen enfoques innovadores como los modelos híbridos, que combinan lo físico y lo virtual para crear entornos de aprendizaje más flexibles y dinámicos. Esta evolución responde a las expectativas que Bernete (2010) identificaba hace más de dos décadas sobre la importancia de la mediación docente en el contexto tecnológico. En este sentido, los modelos híbridos surgen como una respuesta a la necesidad de integrar las herramientas digitales en el proceso educativo, permitiendo que los docentes no solo faciliten el aprendizaje, sino que también fomenten la interacción entre los estudiantes y el desarrollo de habilidades para gestionar información y colaborar en un entorno virtual. Así, los modelos híbridos, al incorporar lo mejor de ambos mundos, físico y digital, se presentan como una propuesta clave para la educación del siglo XXI, particularmente en la educación superior y a distancia, donde la tecnología y las nuevas pedagogías son esenciales para un aprendizaje eficaz (Vaughan, 2021).

Un modelo híbrido se refiere a un enfoque que integra tanto lo físico como lo virtual, y puede aplicarse tanto a espacios laborales como educativos. Este concepto surgió a principios del siglo XXI, lo que lo convierte en un modelo relativamente reciente que ha innovado en diversos ámbitos, especialmente con la expansión de Internet. En la educación, estos modelos híbridos han ganado relevancia, particularmente en el ámbito de la educación superior y tecnológica, así como en modalidades a distancia, ya que se alinean con las nuevas pedagogías y fomentan la interacción dinámica entre estudiantes y docentes (Vaughan, 2021).

Los modelos híbridos de aprendizaje, también conocidos como b-learning, se distinguen de los modelos de e-learning, los cuales se basan exclusivamente en plataformas virtuales sin interacción física entre el docente y el alumno. Este enfoque, en ocasiones, ha sido percibido como un retroceso hacia la escuela tradicional, ya que se limita a la transmisión unidireccional de información (Parte & Herrador, 2021). Por el contrario, los modelos híbridos combinan la accesibilidad de la enseñanza en línea con la interacción en tiempo real, lo que ofrece una

experiencia más completa y atractiva para los estudiantes. La flexibilidad de estos modelos permite que los estudiantes accedan a contenidos y recursos educativos en cualquier momento y desde cualquier lugar, promoviendo un aprendizaje más autónomo y personalizado (Beer & Mulder, 2020).

Además, los modelos híbridos presentan beneficios significativos tanto para estudiantes como para docentes. Estos modelos fomentan el desarrollo de habilidades tecnológicas en los educandos, quienes, habiendo crecido en un entorno digital, están familiarizados con el uso de las TIC. Para los docentes, representan una oportunidad para mantenerse actualizados y participar activamente en la innovación educativa (Koh et al. 2017). Asimismo, el aprendizaje autorregulado se ve favorecido, ya que los estudiantes pueden avanzar a su propio ritmo y revisar materiales cuando lo necesiten, lo cual es coherente con la teoría del aprendizaje basado en competencias (Hinojo et al., 2020).

El uso de tecnologías multimedia en las clases híbridas, como videos, animaciones y recursos interactivos, también permite una enseñanza más dinámica y atractiva, similar al modelo de aula invertida. Esto resulta en una mejor comprensión de contenidos complejos, como los de biología, historia y geografía, que en el pasado solo podían ser explicados a través de métodos tradicionales (Han & Rokenes, 2020; Lapi & Krašna, 2021).

Existen varios enfoques dentro de los modelos híbridos, como el Community of Inquiry, que fomenta la interacción y el debate virtual entre estudiantes, y el Blended Learning Continuum, que combina clases presenciales con actividades a distancia (Hrastinski, 2019). Además, el modelo Combined for K-12 ofrece un enfoque flexible, que permite a los estudiantes participar en actividades en línea o presenciales según lo requiera la clase, adaptándose así a distintos estilos de aprendizaje.

En relación con la adaptación de los modelos híbridos, los modelos instruccionales han evolucionado para satisfacer las necesidades de los estudiantes de forma más dinámica y creativa. Estos modelos se caracterizan por la organización sistemática del conocimiento, teniendo en cuenta los objetivos, habilidades, y recursos necesarios para lograr el aprendizaje (López & Chacón, 2020). Entre los modelos instruccionales más relevantes se encuentran el Modelo TAC (Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento), que se basa en el conectivismo y facilita la interacción de los estudiantes mediante plataformas digitales (Ortega, 2020), y el Modelo ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación), que se enfoca en la creación de materiales educativos adaptados a estándares específicos, con un énfasis en la evaluación continua (Spatioti et al. 2022).

La integración de modelos híbridos con estrategias instruccionales como ADDIE puede resultar en un diseño educativo altamente flexible, adaptado a las necesidades particulares de los estudiantes. Este enfoque, por lo tanto, se ajusta no solo a los entornos educativos tradicionales, sino que también se adapta a nuevas tecnologías y metodologías emergentes, garantizando una experiencia educativa de calidad para estudiantes de diversas partes del mundo (Suartama, et al. 2019).

2.2.2. Teorías sobre el aprendizaje autónomo, colaborativo y en línea que sustenten la investigación.

En el ámbito universitario, el aprendizaje autónomo se refiere a un enfoque educativo donde los estudiantes asumen la responsabilidad de su aprendizaje, desarrollando habilidades necesarias para leer, escribir, interpretar y debatir contenidos de la tradición del pensamiento occidental. Según Sloterdijk (2012), esta forma de vida académica se originó a partir de hábitos de lectura y escritura que fueron revalorizados durante la Modernidad con el objetivo de fomentar el desarrollo intelectual de las personas a través de la educación. En sus palabras: "El hábito no hace al monje, pero el estudio mantiene en forma a la persona culta" (2012, p. 415). Además, Agamben (2017) señala que el estudio se define como el momento en que el deseo de conocimiento alcanza su máxima expresión, convirtiéndose en un estilo de vida: "la vida del estudiante -mejor, del estudioso-" (p. 2).

Por otro lado, la cultura académica implica una forma de conocimiento que se codifica por escrito, se basa en la discusión racional y científica, y orienta las acciones de manera racional y organizada (Mockus et al., 1995). En este contexto, el aprendizaje autónomo es considerado un resultado de la alfabetización académica, un proceso que implica la adquisición de conocimientos lingüísticos y estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos dentro de un ámbito académico (Marín, 2006).

En la modalidad virtual, el aprendizaje autónomo es fundamental para el éxito académico, y muchas universidades aplican pruebas para medir esta habilidad antes de aceptar a los estudiantes en programas en línea (Unigarro, 2001). En este sentido, Unigarro (2001) afirma que aquellos que carecen de autonomía en el aprendizaje pueden enfrentar dificultades y frustraciones al intentar estudiar en modalidad virtual. Sin embargo, las políticas de acceso a la educación superior han flexibilizado este requisito, permitiendo que el aprendizaje autónomo sea considerado como un conjunto de habilidades que pueden ser desarrolladas a través de estrategias de gestión de la información y ejercicios de metacognición, incluso sin la necesidad de las coordenadas espacio-temporales de la universidad presencial.

La modalidad virtual también plantea la posibilidad de generar aprendizaje autónomo sin las condiciones tradicionales de tiempo y espacio de la universidad presencial. A lo largo de la historia, los seres humanos han demostrado una capacidad de adaptación a diferentes condiciones de formación, por lo que la reconfiguración actual de la educación superior no debería ser la excepción. Sin embargo, es importante destacar que muchos enfoques educativos se centran en los contenidos, olvidando las condiciones específicas de tiempo, espacio e interacción que caracterizaban el estudio tradicional. A pesar de esto, el avance tecnológico ha permitido que la educación virtual ofrezca acceso rápido y directo a la información, lo que ha transformado las condiciones de estudio tradicionales, pero aún mantiene el enfoque en la eficiencia y productividad del aprendizaje (Castells, 1999; Virilio, 2005).

La posibilidad de generar aprendizaje autónomo en la modalidad virtual, aunque elimina las barreras tradicionales de tiempo y espacio, no debe restar importancia a la interacción y la colaboración, aspectos clave en la educación. De hecho, mientras que la educación virtual se enfoca en la eficiencia y el acceso rápido a la información, el aprendizaje colaborativo se presenta como una estrategia que complementa este proceso, aportando una dimensión social e interactiva fundamental. A lo largo de la historia, la cooperación intelectual ha sido un componente esencial en el desarrollo académico, y su evolución hacia el aprendizaje colaborativo resalta la importancia de la interacción entre estudiantes para fortalecer el conocimiento. Esta forma de aprendizaje, que emergió con fuerza en las décadas de 1980 y 1990, permite que los estudiantes no solo trabajen de manera autónoma, sino que también se beneficien del intercambio de ideas y perspectivas, lo cual es crucial en el contexto de la educación virtual.

El aprendizaje colaborativo es un concepto relevante en la investigación educativa actual, destacándose como un área teórica con gran identidad. A pesar de que la cooperación intelectual ha sido un tema recurrente en la psicología y la educación durante largo tiempo (Melero & Fernández, 1995; Rodríguez, et al., 2000; Barkley, et al., 2007; Strijbos & Fischer, 2007), su consolidación como aprendizaje colaborativo surge principalmente en las décadas de 1980 y 1990. En este contexto, el término "colaboración" comenzó a desplazar al tradicional "cooperación", marcando una distinción significativa entre ambos conceptos (Dillenbourg, 1999; Dillenbourg, et al., 1996; Lewis, 2003; Panitz, 1997).

Aunque a menudo se usan indistintamente, algunos autores sugieren que la cooperación implica una división de tareas donde los roles se asignan previamente, mientras que la colaboración es un proceso colectivo en el cual todos los participantes intervienen de manera

conjunta en la realización de la tarea. Esto no implica la ausencia de roles diferenciados, sino que estos emergen de forma espontánea durante el trabajo colaborativo, reflejando una diferenciación horizontal y no vertical (Dillenbourg, 1999).

Además, en términos epistemológicos, el enfoque de la cooperación se asocia a una visión más tradicional de la enseñanza, donde el docente es el principal transmisor del conocimiento, mientras que el aprendizaje colaborativo se fundamenta en una epistemología socioconstructivista que promueve la construcción conjunta de significados entre los estudiantes, involucrando también al docente en el proceso (Bruffee, 1993; Quiamzade, et al., 2013).

Este enfoque, influenciado por teorías como el conflicto sociocognitivo, la intersubjetividad y la cognición distribuida, resalta la importancia de la interacción cognitiva entre los pares y el contexto de la enseñanza, promoviendo una construcción de conocimiento compartido (Roselli, 2007).

2.2.3. Teoría Constructivista (Piaget, Vygotsky)

La teoría constructivista se centra en la creación del conocimiento mediante actividades que se basan en experiencias contextualizadas. Este enfoque propone un nuevo modelo educativo adaptado a la era digital, impulsado por los avances tecnológicos de los últimos años. Con la aparición de tecnologías como wikis, redes sociales y blogs, los estudiantes no solo tienen acceso instantáneo a una vasta cantidad de información, sino que también pueden gestionar su propio proceso de aprendizaje. El objetivo de este trabajo es analizar la relación entre el uso eficaz de estas tecnologías y el constructivismo, evaluando cómo las herramientas tecnológicas enriquecen el proceso de aprendizaje y facilitan la creación de conocimiento individual. Al reemplazar el modelo tradicional de aula, centrado en el uso exclusivo de papel y lápiz, por un enfoque que incorpore estas nuevas herramientas tecnológicas, se ofrece una experiencia de aprendizaje única que fomenta la construcción activa del conocimiento por parte de los estudiantes, con el profesor actuando como guía. Esta investigación se centra en explorar cómo las tecnologías digitales, al ser integradas en el aprendizaje constructivista, impactan en el proceso de adquisición de conocimiento de los estudiantes.

A lo largo de la historia, la tecnología ha tenido un profundo impacto en la educación. Desde la invención de la imprenta, que permitió la creación de libros como herramientas educativas, hasta la transición de las pizarras tradicionales al uso de lápiz y papel, los avances tecnológicos han transformado la enseñanza. Hoy en día, las tecnologías emergentes están

redefiniendo los métodos de aprendizaje, lo que exige una transformación de las prácticas pedagógicas tradicionales.

El constructivismo, como enfoque educativo, sugiere que el entorno de aprendizaje debe ser capaz de proporcionar diversas perspectivas y representaciones de la realidad, fomentando la construcción del conocimiento mediante actividades contextualizadas (Jonassen, 1991). Esta teoría se aleja de la simple reproducción de información, enfocándose en tareas auténticas que son relevantes y útiles en el mundo real.

Las nuevas tecnologías ofrecen a los estudiantes la oportunidad de enriquecer su aprendizaje constructivista. Mediante herramientas tecnológicas, los estudiantes pueden transformar el aula tradicional en un espacio de aprendizaje dinámico, caracterizado por actividades colaborativas y creativas que refuerzan lo aprendido de manera divertida. Esta metodología permite que los estudiantes construyan su propio conocimiento, con el profesor desempeñando el rol de guía y mentor, proporcionándoles la libertad para explorar el entorno digital mientras está presente para resolver dudas o problemas.

El constructivismo se origina en diversas disciplinas como la filosofía, la psicología, la sociología y la educación. El término "construir" proviene del latín *struere*, que significa "organizar" o "dar forma", lo que refleja el principio fundamental de esta teoría: el aprendizaje humano se construye de manera activa, basándose en los conocimientos previos. El aprendizaje debe ser un proceso en el que los estudiantes no permanezcan pasivos, simplemente observando, sino que participen activamente en actividades que les permitan construir su propio conocimiento.

A diferencia de otros enfoques donde el aprendizaje se concibe como un proceso de transmisión de información de maestro a alumno, el constructivismo se basa en la idea de que el aprendizaje es activo y no pasivo. En este enfoque, se asume que las personas aprenden de manera efectiva cuando tienen control sobre su aprendizaje y son conscientes de ese control. Esta teoría se enfoca en cómo los alumnos construyen conocimientos por sí mismos, de forma individual, a medida que aprenden y asimilan nuevas ideas.

Según el constructivismo, las personas no comprenden ni utilizan de inmediato la información que reciben. En lugar de eso, sienten la necesidad de "construir" su propio conocimiento, y este proceso ocurre a través de la experiencia. Las experiencias vividas dan lugar a la creación de esquemas, que son estructuras mentales que almacenamos y que van evolucionando a medida que adquirimos más conocimiento. Estos esquemas se modifican, se

amplían y se hacen más complejos mediante dos procesos clave: la asimilación y el alojamiento, según la teoría de Piaget.

El constructivismo social, por su parte, sostiene que cada función en el desarrollo cultural de los individuos ocurre primero a nivel social y luego se internaliza a nivel individual. Este proceso comienza entre un grupo de personas (a nivel interpsicológico) y, con el tiempo, se integra en la psicología individual (a nivel intrapsicológico). Esta perspectiva es aplicable a funciones como la atención voluntaria, la memoria lógica y la formación de conceptos. Según Vygotsky, todas las funciones superiores emergen de la interacción social entre los individuos.

El aprendizaje constructivista se caracteriza por un entorno que se distingue por ocho rasgos esenciales. Primero, proporciona a los estudiantes la oportunidad de interactuar con diversas representaciones de la realidad, lo que evita simplificaciones y refleja la complejidad del mundo real. Segundo, se enfoca en la construcción del conocimiento, en lugar de en la simple repetición. Tercero, se basa en tareas auténticas y significativas, contextualizadas, en lugar de instrucciones abstractas. Cuarto, el entorno de aprendizaje es dinámico y se asemeja a situaciones reales de la vida diaria, en lugar de seguir una secuencia rígida de instrucciones. Quinto, fomenta la reflexión sobre la experiencia vivida. Sexto, el aprendizaje depende del contexto y del contenido en que se construye el conocimiento. Séptimo, favorece la colaboración entre los estudiantes, promoviendo la negociación social en lugar de la competencia para obtener reconocimiento o conocimiento. Según Jonassen (1994), este enfoque busca que los estudiantes construyan su aprendizaje de manera cooperativa, no individualista.

La teoría constructivista de Piaget destaca dos principios clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el aprendizaje como un proceso activo y el aprendizaje completo, auténtico y real.

El aprendizaje como un proceso activo: En el proceso de asimilación y alojamiento de información, las experiencias directas, los errores y la búsqueda de soluciones son fundamentales. La manera en que se presenta la información es crucial; cuando se presenta como una respuesta a un problema, se convierte en una herramienta útil, no en un dato aislado.

El aprendizaje: completo, auténtico y real: El conocimiento se construye a medida que el individuo interactúa de manera significativa con su entorno. Esto implica que se debe priorizar menos los ejercicios de habilidades aisladas, que intentan enseñar lecciones de forma mecánica, y más las actividades que sean auténticas y que realmente involucren a los estudiantes. Según esta teoría, el aprendizaje se potencia cuando los estudiantes participan en

actividades completas y significativas, en lugar de en tareas que solo buscan mejorar una habilidad técnica. Estas actividades deben ser relevantes y de valor para los estudiantes, proporcionando experiencias de aprendizaje más ricas que simplemente obtener una puntuación en un examen.

En los últimos diez años, numerosos investigadores han explorado el impacto que la tecnología puede tener en el aprendizaje constructivista, demostrando que las computadoras ofrecen un medio adecuado y creativo para que los estudiantes se expresen y demuestren los conocimientos adquiridos. Los proyectos colaborativos en línea y las publicaciones web también han emergido como formas innovadoras y emocionantes para que los docentes involucren a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Algunos estudios han evidenciado que los docentes que adoptan el enfoque constructivista, a diferencia de los tradicionales, fomentan el uso de computadoras por parte de sus alumnos para realizar actividades escolares. En contraste, los maestros tradicionales promueven un sistema de aprendizaje centrado en la enseñanza frente a la clase, limitando las oportunidades de los estudiantes para pensar de manera autónoma y usar su creatividad, además de no promover el uso de la tecnología en el aula.

Esta investigación también destaca que la combinación entre constructivismo y tecnología es particularmente beneficiosa, probablemente porque la tecnología ofrece a los estudiantes un acceso ilimitado a la información necesaria para investigar y explorar su entorno. Facilita la comunicación, permitiendo a los estudiantes compartir sus opiniones y experiencias con una audiencia más amplia y también exponiéndolos a diversas perspectivas del mundo real, más allá de las fronteras del aula, la escuela y la comunidad local. Este tipo de interacción representa condiciones ideales para un aprendizaje constructivista (Becker, 1998).

Otros estudios sugieren que la disponibilidad de tecnología informática a bajo costo en la sociedad actual debería transformar las ideas tradicionales sobre el conocimiento, que históricamente se ha considerado el núcleo de la educación. Proponen que la tecnología no solo debería mejorar y modificar la manera en que los educadores enseñan y el contenido que imparten, sino también ampliar las posibilidades de enseñanza. Argumentan que la educación ha estado históricamente limitada por las herramientas disponibles, como el lápiz, el papel y la pizarra. Los sistemas informáticos, bien configurados, son mucho más potentes que estos materiales y pueden ofrecer representaciones del conocimiento tradicional que no solo son diferentes, sino también más accesibles y significativas para los estudiantes (Papert, 1993).

2.2.4. Teoría del Aprendizaje Experiencial (Kolb)

La teoría de Kolb plantea que el aprendizaje es un proceso dinámico y repetitivo donde las personas atraviesan cuatro etapas principales, combinando experiencias directas con reflexiones teóricas para generar conocimientos y utilizarlos en el futuro. Estas fases incluyen: experiencia concreta (EC), observación reflexiva (OR), conceptualización abstracta (CA) y experimentación activa (EA). Mediante este ciclo, los individuos desarrollan un estilo de aprendizaje predominante, que puede clasificarse como convergente, divergente, asimilador o acomodador (Rodríguez, 2018).

Las etapas del Ciclo de Aprendizaje Experiencial:

Experiencia Concreta (EC): En esta fase, se prioriza la interacción directa con situaciones reales o problemas específicos. Las personas que destacan en esta etapa suelen ser activas y enfocadas en la acción, y aprenden mejor participando en actividades prácticas o explorando nuevas experiencias de manera directa (Rodríguez, 2018).

Observación Reflexiva (OR): Durante esta etapa, los individuos analizan y reflexionan sobre las experiencias vividas, evaluándolas desde diferentes perspectivas. Aquellos que favorecen esta fase tienden a ser analíticos y observadores, y adquieren conocimientos al reflexionar antes de actuar (Rodríguez, 2018).

Conceptualización Abstracta (CA): En esta etapa, se generan teorías o conceptos derivados de las observaciones previas. Las personas con preferencia por esta fase suelen ser analíticos y buscan patrones lógicos, aprendiendo mediante el desarrollo de ideas, modelos y teorías (Rodríguez, 2018).

Experimentación Activa (EA): Esta etapa implica la puesta en práctica de teorías o conceptos en situaciones reales. Los individuos que sobresalen en esta fase tienden a ser pragmáticos y orientados hacia la experimentación, obteniendo mejores resultados al aplicar soluciones prácticas en contextos concretos (Rodríguez, 2018).

Kolb describió cuatro estilos de aprendizaje, cada uno relacionado con una preferencia específica dentro de las etapas del ciclo de aprendizaje experiencial:

Convergente: Las personas con este estilo se destacan en la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Tienen habilidades para resolver problemas y tomar decisiones utilizando lógica y razonamiento. Tienden a abordar problemas prácticos desde un enfoque teórico (Espinar & Viguera, 2020).

Divergente: Los individuos con este estilo sobresalen en la experiencia concreta y la observación reflexiva. Son imaginativos, creativos y poseen una gran capacidad para generar

ideas originales. Prefieren analizar las situaciones desde diferentes ángulos antes de decidir (Espinar & Viguera, 2020).

Asimilador: Quienes presentan este estilo tienen fortalezas en la observación reflexiva y la conceptualización abstracta. Son analíticos y hábiles en la organización de información en teorías estructuradas. Disfrutan de actividades como la lectura, la investigación y la reflexión antes de pasar a la acción (Espinar & Viguera, 2020).

Acomodador: Las personas con este estilo destacan en la experiencia concreta y la experimentación activa. Son prácticas, orientadas a la acción y aprenden mejor enfrentándose directamente a desafíos y problemas. Su capacidad de adaptación y toma de decisiones rápidas es notable (Espinar & Viguera, 2020).

La teoría de Kolb resalta la importancia de considerar los distintos estilos de aprendizaje al diseñar estrategias educativas para maximizar la efectividad del proceso de enseñanza. Algunas recomendaciones son:

Para estudiantes convergentes: Plantear problemas prácticos que permitan aplicar teorías en situaciones reales. Incorporar ejemplos concretos y actividades prácticas en el aprendizaje (Espinar & Viguera, 2020).

Para estudiantes divergentes: Estimular la creatividad y el pensamiento lateral. Proponer tareas que impliquen explorar diferentes perspectivas y fomentar la imaginación en las actividades (Espinar & Viguera, 2020).

Para estudiantes asimiladores: Utilizar enfoques de enseñanza estructurados, proporcionando recursos teóricos y lecturas. Las clases magistrales y el análisis de casos son estrategias efectivas (Espinar & Viguera, 2020).

Para estudiantes acomodadores: Facilitar oportunidades para el aprendizaje basado en la práctica, como proyectos o actividades de laboratorio que involucren la resolución de problemas reales (Espinar & Viguera, 2020).

Aunque la teoría de Kolb ha ganado amplia aceptación, también ha sido objeto de críticas y debates. Algunos detractores señalan que las pruebas empíricas que la respaldan no son completamente convincentes. Asimismo, se ha cuestionado la rigidez de la categorización de los estilos de aprendizaje, argumentando que las preferencias individuales pueden variar con el tiempo y las experiencias adquiridas (Espinar & Viguera, 2020).

A pesar de estas observaciones, la teoría de Kolb sobre los estilos de aprendizaje sigue siendo una herramienta ampliamente empleada en el ámbito educativo. Ha contribuido significativamente a entender cómo las personas abordan el aprendizaje de manera individual

y diversa. Al integrar la experiencia, la reflexión, la conceptualización y la experimentación, la teoría propone un enfoque integral que busca optimizar el proceso de aprendizaje (Espinar & Viguera, 2020).

La teoría de los estilos de aprendizaje de Kolb es una herramienta valiosa para comprender cómo los individuos adquieren conocimientos y habilidades a través de procesos experienciales y reflexivos. Su énfasis en el Ciclo de Aprendizaje Experiencial y en los cuatro estilos específicos ofrece una base sólida para diseñar estrategias pedagógicas más personalizadas y efectivas. Aunque enfrenta críticas y debates, su influencia en el ámbito educativo es innegable, así como su utilidad para abordar la diversidad de enfoques que los estudiantes pueden adoptar frente al aprendizaje. Incorporar esta teoría en la práctica educativa puede ayudar a crear entornos de aprendizaje más enriquecedores y significativos para todos (Rodríguez, 2018).

2.2.5. Modelo de Comunidad de Indagación (Garrison, Anderson y Archer)

Cleveland-Innes et al. (2019, citado en Salas y Umaña, 2021) señalan que el modelo de la comunidad de investigación práctica desarrollado por Garrison, et al. surgió a partir de un análisis e investigación sobre los elementos que influyen en el aprendizaje en línea y su papel en los modelos de educación a distancia. Según Cleveland-Innes et al. (2019, citado en Salas & Umaña, 2021), el estudio de Garrison et al. tomó como base la teoría del aprendizaje independiente de Moore, la cual centra su atención en el proceso comunicativo dentro de la educación a distancia, explorando cómo los constructos de diálogo y estructura pueden facilitar o limitar la autonomía de los estudiantes.

El enfoque de los investigadores no se limitaba a los constructos de la teoría, sino que buscaba resaltar el potencial interactivo de las tecnologías emergentes y guiar a los estudiantes en contextos en línea para alcanzar aprendizajes significativos. Su objetivo principal era fortalecer el diálogo, el debate crítico y la reflexión como herramientas fundamentales para el aprendizaje en entornos digitales (Evans y Haughey, 2014, citado en Salas & Umaña, 2021).

La propuesta de este modelo parte de una premisa clave: “una experiencia educativa orientada a lograr aprendizajes profundos y significativos se integra de mejor manera en una comunidad colaborativa de investigación” (Cleveland-Innes et al., 2019, p. 67, citado en Salas & Umaña, 2021).

La idea de una comunidad de aprendizaje no es nueva. Lave & Wenger, en 1998 (citado en Salas & Umaña, 2021), describieron cómo las personas pueden organizarse e interactuar con

el objetivo de alcanzar metas comunes utilizando recursos compartidos. Este enfoque definió tres dimensiones fundamentales de una comunidad de aprendizaje: el dominio, que se refiere al tema central; la comunidad, que engloba a los participantes; y la práctica, que implica un compromiso colectivo (Evans & Haughey, 2014, citado en Salas & Umaña, 2021).

Según Cleveland-Innes et al. (citado en Salas & Umaña, 2021), esta propuesta se alinea con las ideas de Dewey y Lipman. Dewey entendía la educación como un proceso colaborativo, mientras que Lipman destacaba que solo a través de una comunidad de investigación es posible "hacer operativa la reflexión crítica como metodología educativa" (2019, p. 67, citado en Salas & Umaña, 2021).

Respecto al propósito de la comunidad de investigación, Garrison (citado en Cleveland-Innes et al., 2019, citado en Salas & Umaña, 2021) define que este consiste en "participar de forma colaborativa en el discurso y la reflexión con la intención de construir un significado personal y validar una comprensión mutua" (p. 68). El modelo propuesto integra tres componentes fundamentales: la presencia social, la presencia cognitiva y la presencia docente.

A continuación, se presenta una descripción breve de cada uno de los elementos del modelo:

La presencia docente, según Garrison & Anderson (2005, citado en Padilla, et al., 2015), se define como "el acto de diseñar, facilitar y guiar los procesos cognitivos y sociales con el propósito de lograr resultados educativos relevantes y significativos". Se destaca que este elemento es fundamental para integrar la presencia social y cognitiva en los procesos de aprendizaje en línea.

Este rol se desarrolla desde la planificación y diseño inicial hasta la facilitación del diálogo y la mediación en todas las actividades. En este contexto, se identifican tres funciones clave: la organización y diseño del curso, la facilitación del discurso, y la enseñanza directa (Padilla, et al., 2015).

El diseño y la organización están relacionados con la estructura general del curso, donde el docente debe ajustar los enfoques educativos para aprovechar el potencial tecnológico en apoyo a procesos de calidad y significado. Esto requiere dominar herramientas, lenguajes y recursos tecnológicos, así como alinear estos elementos con los objetivos educativos (Padilla, et al., 2015).

Como facilitador del discurso, el docente debe promover actividades y recursos que favorezcan la construcción de conocimiento (Garrison y Anderson, 2005, citado en Padilla, et al., 2015). Este rol implica comprender la dinámica de la comunidad de aprendizaje y fomentar

el compromiso mutuo entre sus miembros. Además, el docente debe mantener una actitud seria y centrada, abordando los aspectos pedagógicos, organizativos y sociales que afectan el aprendizaje (Garrison y Anderson, 2005, citado en Padilla, et al., 2015). Encontrar un equilibrio entre estos componentes resulta esencial.

La enseñanza directa, por su parte, se centra en el contenido específico y en la evaluación formativa. El docente debe identificar errores conceptuales y corregirlos mediante actividades, retroalimentación y fuentes complementarias. Este rol también incluye brindar soporte o andamiaje para alcanzar los objetivos educativos y fomentar la motivación (Padilla, et al., 2015).

Respecto a la presencia social, su relevancia radica en asegurar que los estudiantes estén comprometidos tanto académica como personalmente con el proyecto educativo. La presencia social no se limita a un soporte meramente social, sino que consiste en "crear un entorno que fomente preguntas, escepticismo, expresiones y aportes de ideas" (Padilla, et al., 2015). En un entorno virtual, especialmente asincrónico y de comunicación principalmente textual, es importante entender las dinámicas de interacción social (Garrison & Anderson, 2005, citado en Padilla, et al., 2015).

Las tres categorías que componen la presencia social son: comunicación afectiva, comunicación abierta y comunicación cohesiva. La comunicación afectiva se relaciona con los aspectos socioemocionales. El uso de elementos como emoticones, signos de puntuación o toques de humor puede indicar que la interacción entre estudiantes y con el docente es amigable, lo cual refuerza el sentido de pertenencia a la comunidad (Padilla, et al., 2015).

La comunicación abierta se define por la capacidad de generar un diálogo crítico y reflexivo, donde se valoren las aportaciones de los miembros de la comunidad. Este tipo de comunicación requiere respuestas sinceras y constructivas, evitando lo que Garrison & Anderson (2005, citado en Padilla, et al., 2015) describen como una "cortesía excesiva," que impide evaluar y cuestionar de manera razonada las contribuciones de los demás.

Por último, la comunicación cohesiva es clave en entornos donde la distancia física y temporal es constante. Se logra mediante la creación de significados compartidos, el reconocimiento de los integrantes y el sentimiento de pertenencia a un grupo que trasciende el nivel individual para convertirse en un "nosotros." Según Garrison & Anderson (2005, citado en Padilla, et al., 2015), alcanzar la cohesión comunicativa facilita la construcción de significados y la confirmación de comprensión, aspectos fundamentales para fortalecer la comunidad de aprendizaje.

Por otro lado, Garrison & Anderson (2005, citado en Padilla, et al., 2015) definen la presencia cognitiva como el espacio intelectual necesario para el desarrollo de un discurso crítico continuo que fomente la adquisición y aplicación de conocimientos avanzados. Este conocimiento implica procesos de análisis y construcción del aprendizaje significativo, así como la comprensión profunda de la información.

La presencia cognitiva se inspira en el modelo de pensamiento crítico de Dewey, quien plantea que este tipo de pensamiento tiene un valor práctico cuando permite profundizar en el significado de las experiencias y validar o generar nuevos conocimientos (Garrison & Anderson, 2005 citado en Padilla, et al., 2015). Este enfoque lo convierte en un proceso cognitivo avanzado.

El pensamiento crítico en este modelo es tanto un proceso como un resultado. Como proceso, implica desarrollar habilidades que faciliten la evaluación y comprensión del objeto de estudio, apoyándose en herramientas que promuevan la reflexión. El modelo combina los mundos individuales y colectivos, ya que transita de una reflexión individual a un contexto grupal que fomenta la presencia cognitiva. Como resultado, el pensamiento crítico mejora el entendimiento del tema en estudio (Garrison & Anderson, 2005, citado en Padilla, et al., 2015).

Garrison et al. operacionalizaron la presencia cognitiva en un modelo basado en las fases de investigación reflexiva de Dewey. Una característica central de este modelo es la interacción entre los mundos privado y público, un aspecto clave en el aprendizaje virtual, caracterizado por su comunicación textual y asincrónica (Padilla, et al., 2015).

En este modelo, la flecha vertical "deliberación-acción" representa actividades constructivas y colaborativas asociadas con procesos de integración inductiva y la utilización de generalizaciones basadas en la deducción. Por otro lado, la flecha horizontal "percepción-concepción" simboliza el punto de convergencia entre los mundos privado y compartido. En un extremo, se encuentra el proceso divergente de percepción o concienciación de hechos; en el otro, el proceso convergente asociado con la comprensión de conceptos e ideas (Padilla, et al., 2015).

La etapa del hecho desencadenante consiste en presentar una situación o actividad diseñada para captar el interés y la participación de los estudiantes. Esto puede lograrse mediante la introducción de problemas o dilemas derivados de experiencias reales, los cuales fomentan la curiosidad, generan preguntas y promueven la investigación por parte de los alumnos (Padilla, et al., 2015).

La fase de exploración se caracteriza por su naturaleza inquisitiva y divergente. En esta etapa, los estudiantes deben comprender la esencia del problema, analizar sus componentes, recopilar información relevante y explorar posibles explicaciones. Entre las estrategias recomendadas por Garrison, Anderson y Archer (2001, citado en Padilla, et al., 2015) se encuentran la lluvia de ideas, el cuestionamiento crítico y el intercambio de información, ya sea en actividades grupales o en investigaciones individuales, como la consulta de fuentes bibliográficas.

En este proceso, las actividades reflexivas individuales y las colaborativas grupales buscan que los participantes identifiquen conexiones, validen ideas o planteen discrepancias. Esto permite un equilibrio entre la introspección y el intercambio argumentado dentro del grupo (Padilla, et al., 2015).

La fase de integración implica la construcción del significado a través de un proceso reflexivo y crítico. Es una etapa que combina análisis y síntesis, con el objetivo de generar una comprensión más profunda. Durante esta fase, es fundamental evidenciar la convergencia de ideas y la creación de significados compartidos. Garrison & Anderson (2005, citado en Padilla, et al., 2015) esta etapa es «crucial para el desarrollo de la presencia cognitiva».

Finalmente, la etapa de resolución representa el nivel más avanzado del modelo. Aquí, los estudiantes demuestran compromiso y pensamiento deductivo al proponer y defender una solución al problema o dilema planteado. Esta fase incluye la validación de la solución mediante pruebas deductivas. Las estrategias recomendadas incluyen la presentación y defensa de las propuestas frente a otros participantes, así como proyectos de investigación-acción individuales o grupales que favorezcan la implementación, evaluación y defensa de las soluciones propuestas (Padilla, et al., 2015).

Es fundamental destacar que la comprensión metacognitiva de las etapas del modelo, es decir, la capacidad de reconocer, ampliar y modificar los propios procesos cognitivos, resulta clave para optimizar la enseñanza y el aprendizaje. Esto permite diseñar ambientes que favorezcan la interacción continua entre los aspectos individuales y colectivos, así como la reflexión metacognitiva (Padilla, et al., 2015).

Por último, el papel del docente es esencial para facilitar la transición entre las diferentes etapas del modelo. El docente debe gestionar y equilibrar las interacciones entre los participantes y los recursos disponibles, mediante estrategias de andamiaje y una adecuada gestión de la carga cognitiva (Padilla, et al., 2015).

2.2.6. Teoría de la Motivación (Deci y Ryan)

En su análisis de la motivación, Deci y Ryan argumentan que una teoría psicológica puede considerarse motivacional únicamente si aborda dos aspectos clave: la energía, que surge de las necesidades, y la dirección, que se relaciona con los procesos internos del organismo que otorgan significado a los estímulos internos y externos, orientando la acción hacia la satisfacción de dichas necesidades. Aunque la teoría incorpora elementos que podrían asociarse con enfoques cognitivos, los autores enfatizan una diferencia crucial: los enfoques cognitivos suelen centrarse en las metas y su clasificación, pero no abordan el proceso de energización ni el camino para alcanzarlas (Stover, et al., 2017).

En 1985, Deci y Ryan desarrollaron la Teoría de la Autodeterminación (TAD), integrando influencias de las corrientes conductista y humanista (Sheldon & Kasser, 2001, citado en Stover, et al., 2017). De la primera, adoptaron la necesidad de probar empíricamente sus hipótesis (Deci & Ryan, 2004, citado en Stover, et al., 2017), aunque evitando una perspectiva mecanicista y resaltando, en cambio, la visión del ser humano como un individuo activo, en línea con las ideas de Maslow (1943) y Rogers (1951, citado en Stover, et al., 2017) desde el enfoque humanista. Por ello, la TAD se define como una teoría empírico-humanista con un enfoque dialéctico-orgánico que sirve como base para sus conceptualizaciones.

Esta teoría parte de la idea de que los seres humanos son organismos activos con una tendencia natural hacia el crecimiento personal, el dominio del entorno y la integración de nuevas experiencias en un concepto coherente del "sí-mismo". En este proceso, las personas interactúan con su entorno interno y externo, buscando satisfacer sus necesidades y logrando una estructura interna unificada que incluye tanto fuerzas externas como emociones e impulsos (Deci & Flaste, 1996, citado en Stover, et al., 2017).

Con esta perspectiva, la TAD se presenta como una macroteoría de la motivación humana, diseñada para comprender comportamientos de manera generalizable en diversos contextos y culturas. Esto ha permitido su aplicación en áreas como la educación, el deporte, el trabajo y la clínica, manteniéndose relevante en el tiempo. A diferencia de otras teorías que consideran la motivación como un constructo único, la TAD destaca que, además de la cantidad total de motivación, su calidad o tipo es de mayor relevancia (Deci & Ryan, 1985, citado en Stover, et al., 2017).

La motivación, según esta teoría, se estructura jerárquicamente en tres niveles: global, contextual y situacional (Vallerand, 1997, citado en Stover, et al., 2017). El nivel global se refiere a una orientación general y estable del individuo, vinculada a su personalidad. El nivel

contextual abarca áreas específicas de la actividad humana, como la educación, el trabajo o la recreación, donde los factores sociales tienen gran influencia. Finalmente, el nivel situacional se centra en momentos únicos e irrepetibles, como una reunión de trabajo en un día específico. Estos niveles interactúan de manera recursiva (Lavigne & Vallerand, 2010, citado Stover, et al., 2017) permitiendo que el nivel global influya en el contextual y este, a su vez, en el situacional.

En cada nivel, los factores sociales impactan en la motivación a través de mediadores representados por las necesidades psicológicas básicas: competencia, autonomía y vinculación. Según el grado de satisfacción de estas necesidades, se manifiestan distintos tipos de motivación: intrínseca, extrínseca y amotivación. La motivación intrínseca (MI) está impulsada por el placer que genera realizar una actividad, sin necesidad de recompensas externas. La motivación extrínseca (ME) se relaciona con conductas realizadas como medio para alcanzar un objetivo. Por último, la amotivación (A) se asocia con acciones que carecen de regulación personal y están marcadas por una sensación de ausencia de propósito (Deci & Ryan, 1985, 2000, citado en Stover, et al., 2017). El tipo predominante de motivación determinará los resultados obtenidos.

La teoría de la autodeterminación, como se ha planteado previamente, se concibe como una macroteoría que examina el papel de la motivación en la autorregulación del comportamiento (Castillero, 2018). Esto implica que está formada por varias subteorías interrelacionadas, todas orientadas a explorar los aspectos de la motivación y la autodeterminación. Las principales subteorías son las siguientes:

Teoría de las necesidades psicológicas básicas: Una de las bases principales de la teoría de la autodeterminación es el concepto de necesidades psicológicas básicas. Estas necesidades se refieren a factores psicológicos esenciales para que una persona sienta motivación hacia sus acciones, dejando de lado las necesidades fisiológicas como comer o beber. Según esta teoría, existen tres necesidades psicológicas fundamentales que influyen en la conducta: autonomía, competencia y vinculación social (Castillero, 2018).

La autonomía está relacionada con la percepción de control que una persona tiene sobre su vida y acciones, sintiéndose capaz de influir en su entorno. Esta necesidad está profundamente ligada al desarrollo de la identidad personal, y su ausencia puede llevar a la pasividad o la dependencia (Castillero, 2018).

Por otro lado, la necesidad de competencia implica creer que uno posee las habilidades necesarias para ejecutar una acción de forma efectiva. Esto está vinculado a la confianza en la

capacidad de realizar actividades exitosamente, lo que refuerza la motivación. Finalmente, la necesidad de vinculación se refiere al deseo humano de pertenecer a un grupo, establecer relaciones positivas y contar con apoyo mutuo, algo característico de seres sociales como los humanos (Castillero, 2018).

Teoría de las orientaciones causales: Otra parte esencial de la teoría de la autodeterminación es la teoría de las orientaciones causales, que busca comprender las razones detrás de nuestras acciones y hacia dónde dirigimos nuestros esfuerzos. Este enfoque distingue tres tipos principales de motivación: intrínseca, extrínseca e impersonal (Castillero, 2018).

La motivación intrínseca surge del placer o la satisfacción que genera una actividad en sí misma, y se asocia con un alto grado de autodeterminación y bienestar psicológico. En cambio, la motivación extrínseca se origina en la necesidad de satisfacer carencias, ya sean psicológicas o fisiológicas, a través de acciones específicas. Por último, la desmotivación o motivación impersonal aparece cuando la persona siente que carece de control o capacidad para influir en la realidad, lo que puede generar desesperanza (Castillero, 2018).

Teoría de la evaluación cognitiva: Esta subteoría sostiene que los intereses innatos y las valoraciones que hacemos de las situaciones influyen en los niveles de motivación. Las experiencias previas y el aprendizaje juegan un papel clave, ya que moldean nuestras percepciones sobre el impacto de nuestras acciones. Así, esta teoría resalta cómo las percepciones de control, competencia y factores externos afectan tanto la motivación intrínseca como la extrínseca (Castillero, 2018).

Teoría de la integración orgánica: Este enfoque explora los distintos grados de motivación extrínseca en función del nivel de internalización de las normas y valores. La regulación externa representa el nivel más bajo de internalización, donde las acciones están determinadas por recompensas o castigos externos. A medida que se internalizan las normas, se llega a la regulación integrada, donde las acciones son vistas como beneficiosas, aunque todavía influidas por factores externos (Castillero, 2018).

Teoría del contenido de las metas: Finalmente, la teoría del contenido de las metas, aunque no siempre incluida en la teoría de la autodeterminación, distingue entre metas intrínsecas y extrínsecas. Las metas intrínsecas están orientadas al bienestar y el desarrollo personal, mientras que las extrínsecas buscan recompensas externas como el éxito económico o el reconocimiento social. Curiosamente, la motivación intrínseca puede estar dirigida hacia metas extrínsecas y viceversa (Castillero, 2018).

2.2.7. Teoría de la Transacción Educativa (Moore)

Wedemeyer y Moore desarrollaron una teoría sobre la enseñanza a distancia basada en el aprendizaje por correspondencia hace más de cuarenta años, destacando su enfoque en la autonomía e independencia del estudiante. Según Ramas-Arauz (2015, citado en Achhab, 2022), Moore fundamenta su visión teórica considerando la autonomía personal y la separación geográfica como ejes principales. En este contexto, el estudiante se percibe como una persona autónoma que, al estar separado física y temporalmente del docente, utiliza sistemas de comunicación no humana como mediadores del proceso educativo.

García-Aretio (2011, citado en Achhab, 2022) destaca en esta teoría diversas características del aprendizaje individual, tales como la responsabilidad asumida por el estudiante, el uso adecuado de recursos y métodos, la adaptación a las diferencias individuales, y la flexibilidad en los periodos de aprendizaje. Es importante resaltar que este enfoque otorga mayor protagonismo al estudiante en la organización de su tiempo, espacio y control de su aprendizaje.

La teoría de la distancia transaccional de Moore surge como una ampliación de la propuesta de Wedemeyer sobre la independencia y autonomía en el aprendizaje. Moore profundizó en esta idea introduciendo el concepto de distancia transaccional, que incluye dos dimensiones principales: la distancia transaccional en sí misma y la autonomía del estudiante.

La dimensión de la distancia transaccional trasciende la separación física y se centra en el intercambio que ocurre entre docentes y estudiantes, dentro de un marco caracterizado por dicha separación. Este intercambio refleja las conductas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje. La separación física genera un vacío psicológico y de comunicación, conocido como distancia transaccional, que debe ser superado para facilitar el aprendizaje (Necuzzi, 2013, citado en Achhab, 2022).

En este contexto, la educación a distancia se vincula tanto a las teorías y prácticas de la educación tradicional como a enfoques no convencionales, siendo la distancia transaccional un elemento determinante para reflexionar sobre nuevas propuestas. Según Moore, esta distancia se percibe a través de tres elementos fundamentales: diálogo, estructura y autonomía.

El diálogo representa el grado de interacción entre el estudiante, el docente y los materiales educativos. En un programa que solo utiliza materiales impresos, el diálogo es inexistente, mientras que, en propuestas basadas en correspondencia o teleconferencias, el diálogo adquiere mayor relevancia al facilitar la retroalimentación. La estructura, por otro lado, se refiere a la medida en que un programa educativo se ajusta a las necesidades individuales del

estudiante. Finalmente, la autonomía implica la capacidad del estudiante para autorregularse, optimizando el uso de los recursos y elementos que la propuesta educativa le ofrece (Zangara & Sanz, 2015, citado en Achhab, 2022).

2.3. Modalidades de enseñanza

2.3.1. Modalidad presencial

El aprendizaje ha experimentado una evolución a lo largo del tiempo, siendo en la era moderna cuando se consolida la escolarización, lo que genera cuestionamientos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como: ¿Quién aprende? ¿Qué se aprende? ¿Cómo se produce el aprendizaje? ¿Dónde ocurre? Estas interrogantes son abordadas por diversas disciplinas, como la psicología, la sociología, la pedagogía y la filosofía. De los estudios de estas disciplinas surgen distintas teorías que intentan definir de manera precisa el aprendizaje. Según Alvarado et al. (2022, citado en Flores, et al., 2024), el modelo presencial se caracteriza por ser personalizado, con un ritmo de trabajo determinado por el docente, y favorece el contacto frecuente entre el profesor y los estudiantes, lo que previene el aislamiento.

En los entornos presenciales, el proceso de enseñanza-aprendizaje permite conocer las realidades diversas de los estudiantes. Aguilar (2020, citado en Flores, et al., 2024) argumenta que los trastornos que afectan el aprendizaje pueden tener causas motoras, mentales, madurativas, emocionales o socioculturales, lo cual puede impactar negativamente a los estudiantes. Además, en un ambiente presencial se considera que el aprendizaje debe ajustarse a la edad del estudiante, y que este proceso debe estar mediado por actividades planteadas en el aula y la evaluación de las mismas (Papalia et al., 2012, citado en Flores, et al., 2024). En este mismo contexto, se ha demostrado que la educación presencial genera experiencias significativas, promoviendo un desarrollo integral, habilidades y aprendizajes en estudiantes de diversos niveles (Ojeda-Beltrán et al., 2020; Dasso y Evaristo, 2020, citado en Flores, et al., 2024).

Otro aspecto relevante es la habilidad de comunicación entre el profesor y el estudiante, ya que una buena comunicación fomenta el trabajo cooperativo. A medida que se interactúa, se va generando un ambiente de confianza y seguridad que facilita el proceso comunicativo, en el cual las posibles confusiones del lenguaje deben ser aclaradas entre el emisor y el receptor para entender las ideas clave del tema (Capdet, 2011, citado en Flores, et al., 2024).

En los entornos presenciales, el lenguaje no solo incluye las palabras, sino también el contacto humano a través de expresiones corporales, como gestos, movimientos y posturas.

Además, es importante reconocer que la socialización y la diversidad social favorecen el desarrollo de valores sociales y morales en los estudiantes (Flores, et al., 2024).

2.3.2. Modalidad virtual

De acuerdo con Covarrubias (2021, citado en Arámbulo, 2023), la educación a distancia se define como un modelo que promueve el aprendizaje colectivo, transformando la relación tradicional entre docentes y estudiantes. Este enfoque se basa en métodos pedagógicos variados, apoyados por herramientas tecnológicas que favorecen el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes.

La educación a distancia ha experimentado una notable evolución a lo largo del tiempo. Inicialmente, se utilizaban principalmente materiales impresos enviados por correo. Con la llegada de la radio y la televisión, la educación a distancia comenzó a expandirse a nuevos sectores, y más tarde, con el auge del internet, creció aún más, tal como la conocemos actualmente. En los últimos años, el uso de aplicaciones móviles ha cobrado relevancia en el contexto educativo (Rodríguez et al., 2021, citado en Arámbulo, 2023).

García (2020, citado en Arámbulo, 2023) describe el desarrollo de esta modalidad educativa, presentando una secuencia que abarca desde la educación a distancia por correo hasta el eLearning y el Blended-learning, incorporando también tecnologías emergentes como la educación remota y la híbrida. Actualmente, la educación en línea ha experimentado un crecimiento acelerado tanto en contextos formales como informales, apoyándose en plataformas como YouTube, Facebook, WhatsApp, entre otras, y utilizando dispositivos como tabletas, computadoras y teléfonos móviles, lo que ha dado lugar a la creación de nuevos entornos educativos (Mishra et al., 2020, citado en Arámbulo, 2023). La integración de la tecnología y la educación en línea no es algo que se pueda ignorar, ya que está profundamente respaldada por la innovación tecnológica en el ámbito educativo (Chaves, 2017; García et al., 2017, citado en Arámbulo, 2023).

Así, la manera de educar ha atravesado diversas fases, desde el uso del correo tradicional hasta el empleo de herramientas multimedia. Este cambio ha permitido una comunicación más fluida entre docentes y estudiantes, pero también ha generado desafíos en la creación de experiencias de aprendizaje interactivas y significativas (Montoya et al., 2019, citado en Arámbulo, 2023).

Un ejemplo de esta evolución es el Mobile Learning (m-learning), que se apoya en el uso de dispositivos móviles para permitir a los estudiantes acceder a plataformas educativas en cualquier lugar y momento (Gupta et al., 2021, citado en Arámbulo, 2023). La vasta cantidad

de información disponible exige que los estudiantes desarrollen habilidades de investigación, selección y organización, además de fomentar la autonomía y el pensamiento crítico. Esto implica que los estudiantes asuman un mayor control sobre su aprendizaje y establezcan una relación diferente con sus profesores (Aguilar-Romero & Gámez-Suazo, 2023, citado en Arámbulo, 2023).

En línea con el paradigma del aprendizaje significativo, el enfoque del aprendizaje se está desplazando cada vez más hacia el estudiante, quien debe aprender a aprender, lo que conlleva a un incremento en sus habilidades. En un entorno de aprendizaje significativo, el estudiante organiza su aprendizaje eligiendo el contenido y aprendiendo de las actividades que realiza (Arámbulo, 2023).

Para ello, el docente debe desempeñar un papel de facilitador, guiando y orientando al estudiante. Además, la tecnología ofrece la capacidad de fomentar tanto la construcción individual como social del conocimiento, al conectar al estudiante con una comunidad de aprendizaje. Otro beneficio clave de la tecnología es la flexibilidad que ofrece para gestionar el tiempo de trabajo. Cuando los materiales están disponibles en línea, los estudiantes pueden acceder a ellos cuando lo deseen, adaptándose a su propio ritmo de estudio (Arámbulo, 2023).

La información que recibe el estudiante lo desafía a reorganizar y clasificar el conocimiento previo, estimulando su potencial cognitivo. Asimismo, se le brinda la oportunidad de investigar por distintos medios, lo que amplía sus posibilidades de descubrir y encontrar la motivación necesaria para su aprendizaje. Este enfoque está alineado con lo señalado por Cantorín (2014, citado en Arámbulo, 2023), quien destaca la estrecha relación entre la tecnología educativa y el enfoque del aprendizaje significativo.

2.4. Marco Contextual

En este apartado se realizó la revisión de los programas de las cuatro universidades tomadas como muestra. Para garantizar la veracidad y actualidad de los datos, la recopilación de los programas curriculares se realizó exclusivamente desde la página web oficiales por cada universidad.

La utilización de estas fuentes oficiales permitió acceder a documentos institucionales actualizados. Esta decisión metodológica asegura la legitimidad de la información utilizada y respeta los principios éticos de transparencia y trazabilidad en la investigación académica.

A continuación, se detallan los programas objetos de estudio de cada universidad, omitiendo el nombre de las mismas, conforme a lo declarado anteriormente.

2.4.1 Programa de la Universidad A

La Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad A surge como una respuesta a las demandas actuales de formación avanzada para docentes e investigadores. Este programa está diseñado para preparar a los profesionales como formadores en diversas disciplinas y áreas del conocimiento, contribuyendo al perfeccionamiento docente. Su enfoque amplía y complementa las competencias de los educadores, fortaleciendo su rol como formadores de profesionales con habilidades investigativas en sus campos específicos.

El desarrollo del programa se basa en un modelo que fomenta la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje, respaldado por una interacción flexible y colaborativa con los profesores. La Universidad A proporciona un entorno educativo integral, apoyado tanto en sus instalaciones físicas como en su moderno campus virtual. Además, los programas de investigación y extensión universitaria enriquecen la experiencia académica, ofreciendo una formación que trasciende el aula. Con una trayectoria de 18 años, esta maestría ha perfeccionado continuamente sus procesos educativos para adaptarse a las necesidades cambiantes del contexto educativo.

El programa se orienta a formar profesionales con un alto nivel científico y humanístico, capaces de analizar de manera crítica los problemas sociales y las políticas educativas en un entorno local, regional y global. Entre sus metas principales se encuentra la contribución al desarrollo educativo mediante la preparación de expertos que puedan diseñar, implementar y evaluar proyectos de investigación científica y desarrollo. Asimismo, busca promover la construcción de sistemas educativos inclusivos que respalden sociedades más justas, solidarias y sostenibles, al tiempo que defiendan el patrimonio cultural y natural.

Los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad A son profesionales altamente capacitados para enfrentar los retos de la educación contemporánea. Su formación les permite aportar al cambio y perfeccionamiento educativo desde una perspectiva crítica de las realidades locales, regionales y globales. Están preparados para aplicar sus conocimientos en la práctica educativa y en investigación, dominando métodos que faciliten la innovación en el ámbito educativo.

Además, estos magísteres son capaces de identificar oportunidades y crear soluciones innovadoras en colaboración con otros actores sociales. Por último, poseen la habilidad de renovar las concepciones educativas en sus respectivos contextos, fomentando el pensamiento crítico en la formación de nuevos investigadores.

2.4.2 Programa de la Universidad B

El cronograma de esta universidad correspondiente a la Maestría en Ciencias de la Educación para lo que fue el año 2023, inicia con una Conferencia Inaugural la cual fue programada para el 15 de abril de 09:00 a 10:00 horas, titulada "La formación educativa para la enseñanza en escenarios combinados", a cargo del Prof. Mg. Juan Pablo Díaz. Posteriormente, el mismo día, de 10:15 a 11:15 horas, se realizó otra conferencia titulada "Ciencias de la educación: la importancia de la reflexión filosófica sobre las limitaciones del saber", impartida por el Prof. Dr. Carlos Riquelme.

El cronograma académico incluye los siguientes módulos:

Abril a mayo: La asignatura "TIC aplicada a la educación" se desarrolló entre el 15 de abril y el 6 de mayo. Posteriormente, del 13 de mayo al 3 de junio, se abordó "Currículum y Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje".

Junio a julio: Entre el 10 y el 24 de junio se dictó el módulo "Gestión de Proyectos en Educación". Luego, del 8 al 29 de julio, fue el turno de "Sociología de la Educación".

Agosto: Durante los sábados de este mes (5, 12, 19 y 26), se estudió "Política y Técnicas educativas".

Septiembre: Los días 2, 9, 16 y 23 se trató "Administración y Gestión Educacional". Asimismo, el 30 de septiembre dio inicio el módulo "Ética del Docente", que continuó durante octubre (7, 14 y 21).

Octubre a noviembre: Desde el 28 de octubre al 18 de noviembre se desarrolló "Metodología de la Investigación Científica".

Noviembre a diciembre: Finalmente, del 25 de noviembre al 16 de diciembre, el cronograma culminó con la asignatura "Elaboración de disertaciones I".

2.4.3 Programa de la Universidad C

La maestría tiene como objetivo principal capacitar a los estudiantes en el dominio de teorías y herramientas prácticas actuales que les permitan asumir el liderazgo de una institución educativa. Este liderazgo se enmarca en el compromiso con la docencia, la investigación y la extensión, convirtiéndose en agentes de transformación en el ámbito educativo.

Uno de los enfoques clave de esta maestría es el fortalecimiento de las competencias y el desempeño de los directivos. El programa se centra en la formación de líderes pedagógicos innovadores que puedan enfrentar las demandas del entorno educativo, promoviendo la mejora de los procesos escolares y estimulando el profesionalismo en los docentes. Además, se fomenta

una cultura de evaluación institucional y mejora continua, donde los líderes pedagógicos supervisan y acompañan el proceso de aprendizaje de manera activa.

El programa también subraya la importancia de utilizar la investigación sobre la eficacia escolar y el análisis participativo para diseñar planes de mejora centrados en los aprendizajes, al mismo tiempo que se sistematizan las mejores prácticas. Otro aspecto fundamental es la promoción de una convivencia democrática en la gestión escolar, lo cual contribuye a crear un ambiente propicio para el aprendizaje.

El desarrollo de habilidades interpersonales es igualmente esencial en el perfil del líder pedagógico. Estas habilidades incluyen la autorreflexión y la comunicación asertiva, las cuales favorecen tanto el bienestar personal como el profesional de los docentes.

En cuanto a la estructura curricular, se abordan diversos temas como la epistemología de la educación, la gestión educativa, las políticas educativas, los métodos de investigación, y el liderazgo pedagógico. También se incluyen cursos sobre evaluación de aprendizajes, marketing educativo, y la gestión administrativa y financiera, entre otros. La malla curricular está diseñada para ofrecer una formación integral que permita a los egresados gestionar eficazmente los procesos educativos y promover un cambio significativo dentro de sus instituciones.

Al finalizar el programa, los egresados serán capaces de gestionar procesos educativos innovadores que mejoren la calidad educativa, fomentando una convivencia democrática y participativa. Además, podrán acompañar y evaluar el desempeño docente, promoviendo la reflexión crítica para la mejora continua de los procesos pedagógicos.

El título obtenido al culminar la maestría será el de Magíster en Educación con énfasis en Gestión de la Educación, siempre que se cumplan los requisitos de asistencia y evaluación establecidos.

2.4.4 Programa de la Universidad D

El Programa de Magíster en Educación con Énfasis en Gestión Educativa de Calidad surge como una iniciativa destinada a formar directivos con competencias sólidas en liderazgo. Su propósito es capacitar a los participantes para transformar la escuela en una organización efectiva en el ámbito pedagógico, con una mejora constante, un enfoque respetuoso hacia su entorno y un alto nivel de responsabilidad sobre sus resultados. A través de este programa, se busca desarrollar líderes capaces de impulsar una gestión educativa que priorice la calidad del aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

Como principio fundamental, el programa sostiene que un líder educativo efectivo es aquel que fomenta el aprendizaje de todos los estudiantes mediante la conducción de un proyecto institucional contextualizado, coherente y compartido. En este marco, se otorga especial relevancia al fortalecimiento de las competencias conductuales de los docentes, considerándolas como la base de una educación de calidad y el pilar de un liderazgo sólido. Además, el programa promueve el desarrollo de líderes con un accionar ético y una fuerte responsabilidad social con su comunidad, comprometidos con la mejora de los procesos educativos.

El programa tiene una duración de 18 meses, incluyendo la tutoría de tesis. Las clases se desarrollan en modalidad híbrida y se llevan a cabo una vez a la semana, los sábados de 8:30 a 12:30 h, con una carga horaria total de 700 horas. Al finalizar el programa, los egresados obtienen el título de Magíster en Educación con Énfasis en Gestión Educativa de Calidad.

El plan de estudios está compuesto por trece módulos que abordan diversas áreas clave de la gestión educativa. Entre ellos se encuentran: Políticas y Legislación Educativa, Gestión y Liderazgo Educativo, Organización y Gestión de Centros Educativos, Metodología de la Investigación, Diagnóstico Institucional y Calidad Educativa, Administración Educativa, Proyecto Educativo y Planificación Estratégica, Gestión de Recursos Humanos y Financieros, Estadística e Indicadores Educativos, Sistemas de Evaluación de Aprendizajes, Currículum por Competencias, Resolución y Transformación de Conflictos en el Aula, e Innovaciones Educativas. Además, el programa incluye talleres, seminarios y tutorías diseñados para fortalecer la formación de los participantes y consolidar su aprendizaje.

Este programa representa una excelente oportunidad para quienes aspiran a liderar instituciones educativas con una visión estratégica y un enfoque transformador, garantizando así una educación de calidad y una gestión eficiente de los recursos disponibles.

2.5. Marco Legal

2.5.1. Leyes

2.5.1.1. Ley N° 1264/98 General de Educación

El ARTÍCULO 1 establece que todo habitante de la República tiene el derecho a una educación integral y continua. Este derecho debe ser ejercido dentro del contexto cultural de la comunidad, garantizando que la educación no solo se base en conocimientos académicos, sino también en la formación de valores, actitudes y tradiciones de la sociedad en la que se lleva a cabo (Ley N° 1264, 1998).

El ARTÍCULO 2 señala que el sistema educativo nacional está diseñado para beneficiar a todos los habitantes del país, sin distinción alguna. Reconoce los derechos específicos de los pueblos indígenas en el marco de la Constitución Nacional y esta ley, asegurando que puedan acceder a una educación que respete y valore su identidad cultural (Ley N° 1264, 1998).

En el ARTÍCULO 3, se resalta que el Estado debe garantizar el derecho a aprender y la igualdad de oportunidades en el acceso a los conocimientos, así como a los beneficios de la cultura, la ciencia y la tecnología. Además, se asegura la libertad de enseñar, siempre que se cumpla con los requisitos de idoneidad e integridad ética, y se respeta el derecho a la educación religiosa y al pluralismo ideológico.

El ARTÍCULO 4 establece que es responsabilidad del Estado garantizar el acceso a la educación para toda la población y crear las condiciones necesarias para asegurar la igualdad de oportunidades. La financiación del sistema educativo será principalmente a través del presupuesto general del Estado, asegurando recursos para su funcionamiento (Ley N° 1264, 1998).

El ARTÍCULO 5 dispone que el sistema educativo nacional debe contar con un diseño curricular básico que permita la creación de proyectos curriculares ajustados a las modalidades, características y necesidades de cada situación específica, favoreciendo la flexibilidad y la diversidad en la educación (Ley N° 1264, 1998).

En el ARTÍCULO 6, se establece que el Estado impulsará la descentralización de los servicios educativos públicos, permitiendo una mayor autonomía en la gestión. Los presupuestos para el Ministerio de Educación y Cultura se elaborarán a partir de programas de acción, y se coordinarán con las Gobernaciones para asegurar que los recursos lleguen de manera efectiva a cada departamento (Ley N° 1264, 1998).

El ARTÍCULO 7 regula tanto la educación pública como privada, fijando los principios y fines generales que deben guiar al sistema educativo. Además, establece las normas sobre la gestión, organización y estructura del sistema educativo nacional, abarcando tanto la educación general como la especial, y detallando las responsabilidades de las comunidades educativas y las formas de financiación del sector (Ley N° 1264, 1998).

El ARTÍCULO 8 ha sido derogado por la Ley N° 4.995/13, pero en su momento regía aspectos relacionados con la educación, aunque ahora está fuera de vigencia (Ley N° 1264, 1998).

En el ARTÍCULO 9, se detallan los fines del sistema educativo nacional, que incluyen el desarrollo integral de la personalidad del educando, el mejoramiento de la calidad educativa,

el dominio de las lenguas oficiales, el fomento de la herencia cultural, y la formación en diversas áreas del conocimiento. También se incluye la capacitación para el trabajo, el fomento de la creatividad artística, la investigación científica y tecnológica, y la participación en la vida social, política y cultural dentro de una sociedad democrática y solidaria (Ley N° 1264, 1998).

El ARTÍCULO 10 establece los principios fundamentales sobre los que debe basarse la educación, tales como el respeto a la identidad cultural, la igualdad de oportunidades, el valor del trabajo, la equidad de género, el desarrollo del espíritu crítico y la creatividad, la promoción de la excelencia, y la práctica de hábitos de comportamiento democrático. Además, resalta la importancia de la participación de los padres en el proceso educativo y la autonomía pedagógica de los educadores, promoviendo metodologías activas que fomenten la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ley N° 1264, 1998).

2.5.1.2. Ley N° 4995/2013 de Educación Superior

El Artículo 1° de la Ley establece el objetivo principal de regular la educación superior como una parte esencial del sistema educativo nacional. Su propósito es definir los tipos de instituciones que conforman este sistema, así como establecer normativas y mecanismos que garanticen la calidad y la pertinencia de los servicios que ofrecen estas instituciones. Además, se incluye el fomento de la investigación como una de las actividades fundamentales que deben llevar a cabo (Ley N° 4995, 2013).

En el Artículo 2°, se define la educación superior como aquella que se desarrolla en el tercer nivel del sistema educativo, después de la educación media. Su objetivo es la formación integral de los estudiantes, tanto en el ámbito personal como académico y profesional, promoviendo la producción de conocimiento, el desarrollo de diversas disciplinas y la extensión cultural y de servicios hacia la sociedad. Además, se destaca que la educación superior es un bien público crucial para el desarrollo del país, promoviendo una democracia inclusiva y equitativa (Ley N° 4995, 2013).

El Artículo 3° menciona las instituciones que integran la educación superior, las cuales incluyen universidades, institutos superiores y otros centros de formación profesional de tercer nivel. Dentro de estos, se incluyen los institutos de formación docente y los institutos técnicos profesionales, todos ellos encargados de ofrecer formación avanzada en diversas áreas del conocimiento y la práctica profesional (Ley N° 4995, 2013).

En el Artículo 4°, se establece que la educación superior es responsabilidad del Estado en términos de organización, administración, dirección y gestión dentro del sistema educativo nacional. El Estado reconoce la educación superior como un derecho humano fundamental,

garantizando que todas las personas que cumplan con los requisitos académicos y legales puedan acceder a ella (Ley N° 4995, 2013).

El Artículo 5° establece los principios que deben regir la educación superior en el país. Entre estos principios se destacan el respeto por la identidad y cultura nacionales, la libertad de opinión, el pluralismo ideológico y cultural, y la democracia. También se subraya la importancia del rigor científico, la responsabilidad ética en la construcción del conocimiento, la igualdad de oportunidades y la rendición de cuentas al Estado. Además, se enfatiza la cooperación internacional y la apertura a la innovación, buscando siempre que los programas educativos sean pertinentes y coherentes con el desarrollo nacional (Ley N° 4995, 2013).

En el Artículo 6°, se detallan los objetivos clave de la educación superior, que incluyen la formación de profesionales competentes con capacidad crítica y ética, el fomento de la investigación científica y tecnológica, y la extensión del conocimiento y los servicios a la sociedad. También se establece que la educación superior debe contribuir a la consolidación de los valores democráticos, la protección del medio ambiente y los derechos humanos, así como fomentar relaciones internacionales que fortalezcan el intercambio académico y cultural (Ley N° 4995, 2013).

Los Artículos 69 y 70 abordan la modalidad de la educación superior a distancia o no presencial. Se describe como una metodología que utiliza diversos medios de información y comunicación para facilitar el aprendizaje autónomo y superar las barreras espaciales y temporales. Los programas de educación a distancia deben ser ofrecidos por instituciones que cuenten con la infraestructura adecuada y docentes capacitados, y todos los programas deben estar aprobados por las autoridades competentes. El Consejo Nacional de Educación Superior será el encargado de reglamentar los requisitos para su implementación efectiva (Ley N° 4995, 2013).

2.5.2. Reglamentos

2.5.2.1. Resolución CONES N° 63/2016 “Reglamento de la Educación Superior a distancia y semipresencial”, entre otros.

La Resolución CONES N° 63/2016 establece un marco normativo para la educación superior a distancia y semipresencial en Paraguay, promoviendo un desarrollo ordenado y de calidad en estas modalidades educativas. Esta resolución fue impulsada por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES) en respuesta a la creciente demanda de alternativas educativas que se adapten a las necesidades de los estudiantes y a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Resolución CONES N° 63, 2016).

Uno de los principales objetivos de esta resolución es garantizar el derecho a la educación sin discriminación, asegurando que todos los ciudadanos tengan acceso a oportunidades educativas. La normativa reconoce la educación a distancia y semipresencial como metodologías educativas válidas, cada una con características específicas que deben ser consideradas en su implementación. Esto incluye la necesidad de que las instituciones educativas establezcan sistemas institucionales de educación a distancia (SIED) que cumplan con criterios de calidad y que sean evaluados periódicamente (Resolución CONES N° 63, 2016).

La resolución también detalla los requisitos para la habilitación e implementación de programas educativos en estas modalidades. Las instituciones deben presentar un proyecto académico que contemple los fundamentos y criterios para el desarrollo de sus propuestas educativas. Además, se establece un proceso de evaluación y acreditación para asegurar que las carreras ofrecidas cumplan con los estándares académicos requeridos (Resolución CONES N° 63, 2016).

En términos de evaluación, CONES ha establecido procedimientos claros para garantizar que las modalidades a distancia y semipresencial mantengan altos niveles de calidad educativa. Esto incluye la supervisión del cumplimiento de los requisitos establecidos en la resolución, así como la obligación de las instituciones de documentar y justificar su capacidad para ofrecer educación en estas modalidades (Resolución CONES N° 63, 2016).

CAPÍTULO III - MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de Investigación

Descriptiva: La investigación se centró en describir las características de las modalidades de estudio y el impacto de la virtualidad según las percepciones de los estudiantes y directivos (Hernández & Mendoza, 2018).

Exploratoria: El análisis de las modalidades de estudio, especialmente la virtualidad, en un contexto local como el de las universidades privadas de Asunción es relativamente nuevo y poco estudiado, por lo que este enfoque permitirá explorar áreas poco investigadas (Hernández & Mendoza, 2018).

3.1.1. Diseño de Investigación

El diseño fue **no experimental, descriptivo y documental** con un componente de análisis cualitativo:

No experimental: Se observó la realidad sin manipular variables, analizando la información ya disponible en los documentos y las respuestas de los participantes (Hernández y Mendoza, 2018).

Descriptivo: Se buscó caracterizar las modalidades de estudio en las Maestrías en Educación y cómo los estudiantes perciben el impacto de la virtualidad en su aprendizaje (Hernández & Mendoza, 2018).

Documental: El análisis de contenido de los documentos institucionales y las páginas web de las universidades permitirá identificar las modalidades ofrecidas y cómo se presentan las características de la educación virtual (Hernández & Mendoza, 2018).

3.1.2. Enfoque

El enfoque metodológico fue mixto, combinando análisis cualitativo y cuantitativo. Este enfoque permitirá obtener una visión integral, al combinar el análisis estadístico de datos cuantificables y la interpretación profunda de las percepciones de los estudiantes y directivos (Hernández & Mendoza, 2018).

Cualitativo: A través de entrevistas y análisis documental, se buscó comprender las percepciones y experiencias de los estudiantes y directivos respecto a las modalidades de estudio y el impacto de la virtualidad en los programas de maestría.

Cuantitativo: Se utilizaron encuestas en la modalidad virtual para obtener datos estructurados y numéricos sobre la percepción de los estudiantes respecto a las modalidades de estudio, la tecnología utilizada y su experiencia de aprendizaje.

3.2. Población y muestra

3.2.1. Población:

Estudiantes matriculados en programas de Maestría en Educación en universidades privadas de Asunción.

Directivos responsables de los programas de Maestría en Educación en dichas universidades.

3.2.2. Muestra:

Estudiantes: Muestreo no probabilístico por conveniencia, intencional y voluntario (presencial, virtual, híbrida)

Directivos: Se seleccionaron directivos de programas de maestría de universidades con distintas características.

3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Análisis de Contenido:

El análisis de contenido es un método de investigación cualitativa y cuantitativa que permite examinar de manera sistemática la información contenida en documentos, textos, discursos, medios digitales y otros materiales comunicativos. Su objetivo es identificar patrones, temas, categorías o tendencias a partir de la codificación y clasificación de los datos. Se realizó un análisis de contenido de los documentos institucionales y páginas web de las universidades privadas de Asunción (Hernández & Mendoza, 2018). Se buscó identificar:

Modalidades de estudio: Presencial, a distancia, híbrida.

Tecnologías utilizadas: Plataformas educativas, herramientas tecnológicas, recursos de aprendizaje.

Información sobre la virtualidad: Descripción de la transición a la educación virtual, accesibilidad, capacitación tecnológica de los estudiantes y docentes.

Malla Curricular: Es la estructura organizada de asignaturas y contenidos que conforman el programa educativo, estableciendo el orden y la progresión del aprendizaje.

Duración / Carga horaria: Indica el tiempo total requerido para completar un programa de estudios y la cantidad de horas destinadas a clases, prácticas y actividades académicas.

Énfasis: Se refiere a la orientación específica o área de especialización dentro de un programa académico, destacando los conocimientos y competencias prioritarias.

Sistema de evaluación: Es el conjunto de métodos y criterios utilizados para medir el rendimiento y aprendizaje de los estudiantes a lo largo del programa.

3.3.1. Instrumento:

Matriz de análisis de contenido: Una herramienta para clasificar y categorizar los datos obtenidos de los documentos y páginas web en temas como modalidades de estudio, uso de tecnologías (Hernández y Mendoza, 2018).

Clasificación de datos en categorías:

Modalidades de estudio: Presencial, a distancia, híbrida.

Tecnologías utilizadas: Plataformas educativas, herramientas digitales, aplicaciones de aprendizaje.

Características del programa: Flexibilidad horaria, interacción en línea, recursos tecnológicos disponibles.

Información sobre la virtualidad: Cómo se describe la transición a la modalidad virtual, la accesibilidad, la capacitación tecnológica de los estudiantes y docentes, etc.

Percepción de la educación virtual: Si se menciona como una ventaja, oportunidad, desafío, etc.

Matriz de análisis de contenido: Una herramienta estructurada donde se clasifican los temas, categorías o códigos encontrados en los documentos y páginas web (Hernández y Mendoza, 2018).

Guía de codificación: Se especifica cómo identificar, etiquetar y analizar los contenidos (por ejemplo, categorizando por "modalidad presencial", "modalidad virtual", "herramientas tecnológicas", etc.).

3.4. Procedimiento para la recolección de datos

Selección de documentos/páginas web: Elección de sitios web de las universidades y los documentos institucionales relevantes (catálogos de programas, guías de estudios, informes anuales, etc.).

Codificación de contenido: Organización del contenido en categorías que faciliten la comparación y el análisis (por ejemplo, tipo de modalidad, uso de tecnologías, recursos disponibles, percepción de la educación virtual).

Análisis y comparación: Comparación de las diferentes universidades para identificar patrones comunes o divergentes en la oferta de modalidades de estudio y el enfoque hacia la virtualidad.

Interpretación: Análisis de las implicancias de los hallazgos en relación con las tendencias actuales de la educación superior, la adopción de tecnologías y la evolución de las modalidades virtuales.

3.4.1. Encuestas a estudiantes:

Se aplicó una encuesta a través de un cuestionario estructurado a los estudiantes matriculados en las Maestrías en Educación para medir:

- Percepción de la modalidad de estudio (presencial, virtual, híbrida).
- Satisfacción con la tecnología utilizada.
- Impacto de la virtualidad en su aprendizaje.
- Facilidad de acceso y uso de plataformas digitales.

3.4.2. Instrumentos:

3.4.2.1. Instrumento:

Cuestionario escala Likert: Para medir la satisfacción y percepción de los estudiantes en cuanto a la modalidad de estudio y las tecnologías empleadas.

Entrevistas a directivos de programas de postgrado: Se realizaron entrevistas semiestructuradas con los directivos de las Maestrías en Educación para entender cómo se gestionan las modalidades de estudio, la adopción de la virtualidad, y las expectativas en cuanto a la tecnología educativa.

3.4.2.2. Instrumento:

Guía de entrevista semiestructurada: Preguntas abiertas sobre la visión institucional de las modalidades de estudio, desafíos y oportunidades del uso de la virtualidad, y el impacto en la formación de los estudiantes.

3.5. Procedimiento de análisis de datos

3.5.1. Análisis Cuantitativo:

Los datos de las encuestas fueron analizados mediante técnicas estadísticas descriptivas (frecuencias, porcentajes) para identificar patrones en la percepción de los estudiantes sobre las modalidades de estudio y la tecnología utilizada.

3.5.2. Análisis Cualitativo:

Los datos de las entrevistas y el análisis de contenido de los documentos y páginas web fueron procesados utilizando un enfoque de codificación temática. Se identificaron patrones recurrentes en las respuestas de los estudiantes y directivos, y se analizaron cómo se presenta la modalidad virtual en los sitios web institucionales.

3.5.3. Matriz de Operacionalización de las variables / categorías de análisis

Tabla 1

Matriz de Operacionalización de Variables / Categorías de Análisis

Objetivos	Variables	Definición Conceptual	Dimensiones	Indicadores	Instrumento de Medición
Describir las principales características pedagógicas, tecnológicas, organizativas y estrategias de evaluación de las modalidades de estudio utilizadas en las Maestrías en Educación ofrecidas por universidades privadas de Asunción.	Modalidades de Estudio	Diferentes formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje: presencial, virtual, híbrida.	Pedagógica, tecnológica, organizativa	Estrategias de enseñanza, uso de tecnologías, horarios, recursos disponibles.	Entrevista / Análisis documental
Examinar las percepciones de los estudiantes respecto a la calidad y efectividad de las modalidades presenciales, virtuales e híbridas en las Maestrías en Educación.	Percepciones de Calidad y Efectividad	Opiniones y valoraciones de los estudiantes sobre la calidad y resultados de las modalidades implementadas.	Calidad percibida, efectividad	Nivel de satisfacción, evaluación de la experiencia, impacto en el aprendizaje.	Entrevista
Identificar los factores asociados a la preferencia de los estudiantes por modalidades de estudio específicas en las Maestrías en Educación.	Factores de Preferencia	Condiciones que influyen en la selección de una modalidad de estudio por parte de los estudiantes.	Académica, personal, tecnológica	Flexibilidad horaria, accesibilidad tecnológica, estilo de aprendizaje, características individuales.	Entrevista
Analizar las ventajas y desafíos percibidos por los estudiantes en relación con las modalidades de estudio	Ventajas y Desafíos	Elementos positivos y dificultades experimentadas por los estudiantes al usar modalidades	Ventajas, desafíos	Acceso a recursos, interacción social, apoyo docente, dificultades técnicas.	Entrevista/ Encuesta

virtuales e híbridas.		virtuales e híbridas.			
Determinar cómo la variabilidad en la implementación de modalidades virtuales afecta la satisfacción y el desempeño académico de los estudiantes en las Maestrías en Educación.	Implementación de Modalidades Virtuales	Diferencias en el diseño, recursos, y metodologías utilizadas en modalidades virtuales entre universidades.	Recursos tecnológicos, metodologías	Niveles de satisfacción, desempeño académico, calidad de recursos.	Entrevista / Análisis documental
Comparar las percepciones de estudiantes de diferentes universidades privadas sobre la adaptación y eficacia de las modalidades de estudio implementadas.	Percepciones Comparativas	Opiniones sobre las diferencias en la implementación de modalidades de estudio entre universidades.	Adaptación, eficacia	Valoraciones sobre adaptación institucional, percepción de eficacia en el aprendizaje.	Entrevista

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 2*Categorías y subcategorías a priori*

Categoría	Subcategorías
Características de las modalidades de estudio.	- Pedagógicas: Métodos de enseñanza, estrategias didácticas, interacción docente-estudiante. - Tecnológicas: Plataformas utilizadas, herramientas digitales, recursos de aprendizaje. - Organizativas: Estructura del programa, horarios, soporte administrativo. - Estrategias de evaluación: Tipos de evaluación, criterios de evaluación, retroalimentación.
Percepciones de los estudiantes	- Calidad percibida: Opiniones sobre la excelencia académica, relevancia del contenido. - Efectividad: Impacto en el aprendizaje, aplicabilidad de lo aprendido.
Factores de preferencia por modalidades	- Flexibilidad: Adaptabilidad de horarios, compatibilidad con otras actividades. - Accesibilidad: Disponibilidad de recursos, facilidad de uso de plataformas. - Experiencia previa: Familiaridad con la modalidad, experiencias anteriores.
Ventajas y desafíos percibidos	- Ventajas: Beneficios identificados, oportunidades ofrecidas. - Desafíos: Dificultades enfrentadas, limitaciones percibidas.
Variabilidad en la implementación de modalidades virtuales.	- Satisfacción del estudiante: Nivel de contento con la modalidad, cumplimiento de expectativas. - Desempeño académico: Rendimiento en evaluaciones, logro de competencias.
Comparación entre universidades	- Adaptación de modalidades: Proceso de implementación, ajustes realizados. - Eficacia percibida: Resultados obtenidos, cumplimiento de objetivos educativos.

Fuente: Elaboración propia

3.6 Aspectos Éticos

En el desarrollo de esta investigación, fueron tenidos en cuenta rigurosamente los principios éticos fundamentales que rigen el trabajo académico con los individuos implicados, particularmente el respeto a la dignidad, la autonomía y la privacidad de los participantes. Previo a la recolección de datos, se garantizó el consentimiento informado de todos los estudiantes y directivos que participaron en encuestas y entrevistas. Se explicó de forma clara el propósito del estudio, el uso que se daría a la información proporcionada y se aseguró la participación voluntaria, sin ningún tipo de presión o condicionamiento. Asimismo, se salvaguardó el anonimato y la confidencialidad de las respuestas, protegiendo la intimidad de los informantes en todo momento.

Por otro lado, el análisis documental y de contenido realizado sobre los programas académicos de las universidades privadas de Asunción, se llevó a cabo exclusivamente con materiales de acceso público obtenidos de páginas web oficiales de cada institución. Esto garantiza la legalidad y transparencia en el uso de la información institucional, evitando cualquier forma de alteración, apropiación indebida o interpretación tendenciosa de los datos. Se mantuvo una postura crítica y objetiva durante el análisis, asegurando la integridad científica del proceso investigativo y el respeto a la labor académica de las universidades implicadas.

CAPÍTULO IV – ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS Y APORTES

En este capítulo se presentan los hallazgos obtenidos a partir del análisis documental, realizado sobre las Maestrías en Educación ofrecidas por universidades privadas de Asunción, así como las entrevistas a sus directivos y las encuestas realizadas a sus estudiantes. A través de este estudio, se busca comprender las características pedagógicas, tecnológicas y organizativas de las diferentes modalidades de estudio, así como las estrategias de evaluación implementadas. Además, se examinan las percepciones de los estudiantes en relación con la calidad, efectividad y preferencia por cada modalidad, permitiendo identificar los factores que influyen en su elección y las ventajas o desafíos que enfrentan.

4.1 Presentación y Análisis de los resultados: Análisis Documental

Aquí se presenta el análisis detallado de los programas de estudios de las universidades incluidas en el estudio. A través de este análisis, se busca identificar las fortalezas y debilidades de los programas, así como sus principales diferencias, para comprender cómo cada universidad aborda las necesidades educativas de sus estudiantes.

Tabla 3*Análisis de los programas de estudios de las universidades estudiadas: Universidad A*

Categoría	Subcategorías	Universidad A
Características de las modalidades de estudio	Pedagógicas	Fomenta la autonomía del estudiante con interacción flexible y colaborativa.
	Tecnológicas	Campus virtual moderno y recursos digitales.
	Organizativas	Programa estructurado con formación integral e investigación.
	Estrategias de evaluación	Enfoque en proyectos de investigación científica.
Percepciones de los estudiantes	Calidad percibida	Prestigio y trayectoria de 18 años en educación.
	Efectividad	Formación de expertos en educación inclusiva y políticas educativas.
Factores de preferencia por modalidades	Flexibilidad	Interacción flexible entre docentes y estudiantes.
	Accesibilidad	Acceso a plataforma y recursos digitales.
	Experiencia previa	Formación continua con perfeccionamiento del programa.
Ventajas y desafíos percibidos	Ventajas	Enfoque en formación de investigadores y formadores.
	Desafíos	Necesidad de autonomía y autoaprendizaje.
Variabilidad en la implementación de modalidades virtuales	Satisfacción del estudiante	Adaptación constante del programa a nuevos desafíos.
	Desempeño académico	Énfasis en el análisis crítico y metodologías innovadoras.
Comparación entre universidades	Adaptación de modalidades	Modelo basado en autonomía y aprendizaje colaborativo.
	Eficacia percibida	Formación de profesionales con alta capacidad analítica y crítica.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4*Análisis de los programas de estudios de las universidades estudiadas: Universidad B*

Categoría	Subcategorías	Universidad B
Características de las modalidades de estudio	Pedagógicas	Uso de conferencias magistrales y módulos temáticos.
	Tecnológicas	No especificado.
	Organizativas	Módulos organizados en cronograma anual.
	Estrategias de evaluación	Evaluaciones según módulos.
Percepciones de los estudiantes	Calidad percibida	Conferencias y módulos impartidos por docentes especializados.
	Efectividad	Aplicabilidad práctica de las asignaturas.
Factores de preferencia por modalidades	Flexibilidad	Horarios preestablecidos para cada módulo.
	Accesibilidad	No especificado.
	Experiencia previa	Estructura tradicional con materias por periodo.
Ventajas y desafíos percibidos	Ventajas	Aprendizaje estructurado en conferencias y módulos temáticos.
	Desafíos	Carga horaria distribuida en módulos específicos.
Variabilidad en la implementación de modalidades virtuales	Satisfacción del estudiante	Programa con enfoques temáticos en diferentes áreas.
	Desempeño académico	Evaluaciones periódicas según módulos.
Comparación entre universidades	Adaptación de modalidades	Módulos con estructura prediseñada.
	Eficacia percibida	Contenidos especializados para docentes.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5*Análisis de los programas de estudios de las universidades estudiadas: Universidad C*

Categoría	Subcategorías	Universidad C
Características de las modalidades de estudio	Pedagógicas	Enfoque en liderazgo pedagógico e innovación.
	Tecnológicas	Uso de herramientas para evaluación institucional y análisis participativo.
	Organizativas	Malla curricular integral con gestión educativa y metodologías de investigación.
	Estrategias de evaluación	Uso de evaluación institucional y mejora continua.
Percepciones de los estudiantes	Calidad percibida	Fuerte énfasis en formación de liderazgo educativo.
	Efectividad	Desarrollo de competencias para la gestión educativa.
Factores de preferencia por modalidades	Flexibilidad	Currículo diseñado para acompañar el desarrollo profesional.
	Accesibilidad	Acceso a herramientas de análisis participativo y evaluación.
	Experiencia previa	Basado en experiencias previas de liderazgo educativo.
Ventajas y desafíos percibidos	Ventajas	Desarrollo de habilidades interpersonales y liderazgo pedagógico.
	Desafíos	Implementación de mejoras continuas en instituciones educativas.
Variabilidad en la implementación de modalidades virtuales	Satisfacción del estudiante	Formación de líderes capaces de transformar la educación.
	Desempeño académico	Uso de investigación para optimización educativa.
Comparación entre universidades	Adaptación de modalidades	Liderazgo pedagógico con evaluación institucional.
	Eficacia percibida	Innovación en gestión educativa y liderazgo institucional.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6*Análisis de los programas de estudios de las universidades estudiadas: Universidad D*

Categoría	Subcategorías	Universidad D
Características de las modalidades de estudio	Pedagógicas	Formación de líderes educativos con enfoque en gestión y liderazgo.
	Tecnológicas	Modalidad híbrida con apoyo digital.
	Organizativas	Programa de 18 meses con 700 horas y tutoría de tesis.
	Estrategias de evaluación	Sistemas de evaluación de aprendizajes y medición de indicadores educativos.
Percepciones de los estudiantes	Calidad percibida	Formación de líderes con responsabilidad social y compromiso ético.
	Efectividad	Capacitación para transformar instituciones en espacios de aprendizaje efectivo.
Factores de preferencia por modalidades	Flexibilidad	Clases híbridas una vez por semana.
	Accesibilidad	Clases los sábados, facilitando la asistencia de profesionales.
	Experiencia previa	Innovaciones educativas y transformación institucional.
Ventajas y desafíos percibidos	Ventajas	Programa enfocado en liderazgo con visión estratégica.
	Desafíos	Alta carga horaria y enfoque en gestión estratégica.
Variabilidad en la implementación de modalidades virtuales	Satisfacción del estudiante	Desarrollo de competencias clave para la administración educativa.
	Desempeño académico	Evaluaciones en sistemas de aprendizaje y medición de calidad.
Comparación entre universidades	Adaptación de modalidades	Enfoque en liderazgo estratégico y gestión de recursos.
	Eficacia percibida	Formación de directivos con habilidades en gestión y liderazgo.

Fuente: Elaboración propia

En relación a las estrategias de evaluación, la Universidad A se destaca por su enfoque en proyectos de investigación científica, mientras que la Universidad B utiliza evaluaciones modulares. La Universidad C se enfoca en la mejora continua mediante evaluación institucional, y la Universidad D emplea sistemas de evaluación de aprendizajes y medición de indicadores educativos.

Las percepciones de los estudiantes varían en función de la calidad percibida y la efectividad de cada programa. La Universidad A resalta por su prestigio y trayectoria en la educación, mientras que la Universidad B destaca por la especialización de sus docentes. La Universidad C se enfoca en la formación de líderes educativos, y la Universidad D pone énfasis en la responsabilidad social y el compromiso ético.

Respecto a los factores de preferencia por modalidades, la Universidad A se caracteriza por su flexibilidad y una interacción continua entre estudiantes y docentes. La Universidad B, aunque con horarios preestablecidos, mantiene una estructura tradicional, mientras que la Universidad C proporciona un currículo diseñado para el desarrollo profesional, y la Universidad D se orienta hacia clases híbridas los fines de semana, facilitando el acceso a profesionales.

En cuanto a las ventajas y desafíos percibidos, la Universidad A se destaca por su enfoque en la formación de investigadores, pero enfrenta el desafío de la autonomía y el autoaprendizaje. La Universidad B presenta una estructura organizada, aunque con una carga horaria distribuida que podría resultar rígida. La Universidad C se beneficia del desarrollo de habilidades interpersonales y liderazgo, pero enfrenta desafíos relacionados con la implementación de mejoras continuas. Por último, la Universidad D se enfoca en un liderazgo estratégico, pero presenta una alta carga horaria que puede ser exigente para los estudiantes.

4.2. Presentación y Análisis de los resultados: Entrevista dirigida a los Directivos de Universidades

En este apartado se presenta un análisis detallado de las entrevistas realizadas a los directivos de diversas universidades, con el objetivo de obtener una visión cualitativa sobre los aspectos más relevantes de los programas académicos y las modalidades de enseñanza que ofrecen. Para organizar la información obtenida en las entrevistas, se aplicó un proceso de categorización, el cual es fundamental en la investigación cualitativa, ya que permite identificar patrones, regularidades y temas clave dentro de los datos recopilados (Romero, 2005). Este proceso consistió en establecer categorías generales que abarcan los ejes temáticos principales, como estrategias de enseñanza, impacto de la virtualidad y criterios de actualización curricular.

A su vez, cada categoría se desglosó en subcategorías que permiten un análisis más detallado, siguiendo el principio de que las categorías contienen unidades más específicas que perfeccionan su interpretación (Galeano, 2005). Según Strauss & Corbin (citado en Romero Chaves, 2005), la categorización implica agrupar conceptos en niveles abstractos para identificar relaciones dentro de los datos. De esta manera, al estructurar la información en categorías y subcategorías, se facilita la comprensión de las estrategias adoptadas por los directivos universitarios y se establece un marco analítico que permite interpretar su percepción sobre la efectividad de los programas académicos y su adaptación a las exigencias del entorno educativo actual.

Tabla 7

Entrevista dirigida a los Directivos de Universidades: Entrevistado A

Categorías	Subcategorías	Entrevistado A
Describir las principales características pedagógicas, tecnológicas, organizativas y estrategias de evaluación de las modalidades de estudio utilizadas en las Maestrías en Educación ofrecidas por universidades privadas de Asunción.	Estrategias de enseñanza	Clases virtuales, uso de plataformas como Moodle, Microsoft Teams, y WhatsApp.
	Uso de tecnologías	Plataforma Aula Virtual (Moodle), Microsoft Teams, redes sociales (WhatsApp).
	Horarios	Flexibilidad horaria con clases virtuales.
	Recursos disponibles	Aula virtual, plataforma de clases síncronas, soporte técnico y talleres para docentes.
Examinar las percepciones de los estudiantes respecto a la calidad y efectividad de las modalidades presenciales, virtuales e híbridas en las Maestrías en Educación.	Nivel de satisfacción	Alta satisfacción, estudiantes prefieren modalidad virtual.
	Evaluación de la experiencia	Alta satisfacción con la experiencia virtual, mejor participación y flexibilidad.
	Impacto en el aprendizaje	Mayor flexibilidad y mejor conectividad académica.
Identificar los factores asociados a la preferencia de los estudiantes por modalidades de estudio específicas en las Maestrías en Educación.	Flexibilidad horaria	Apreciada por los estudiantes, reducción de ausencias por motivos personales.
	Accesibilidad tecnológica	Mejora en conectividad, apoyo técnico constante.
	Estilo de aprendizaje	Estudiantes desarrollan mayor autonomía con la modalidad virtual.
	Características individuales	Los estudiantes aprecian la posibilidad de interactuar y aprender sin restricciones geográficas.
Analizar las ventajas y desafíos percibidos por los estudiantes en relación con las modalidades de estudio virtuales e híbridas.	Acceso a recursos	Mejor acceso a recursos académicos y redes científicas globales.
	Interacción social	Reducción de interacción social, pero con espacios virtuales como foros y tutorías.
	Apoyo docente	Tutorías individuales, foros, clases síncronas.
	Dificultades técnicas	Dificultades tecnológicas como problemas de conectividad y herramientas inadecuadas.
Determinar cómo la variabilidad en la implementación de modalidades virtuales afecta la satisfacción y el desempeño académico de los estudiantes en las Maestrías en Educación.	Niveles de satisfacción	Mejora significativa en satisfacción con la modalidad virtual.
	Desempeño académico	Aumento en el rendimiento, flexibilidad y acceso a actividades académicas virtuales.
	Calidad de recursos	Alta calidad de los recursos utilizados.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8

Entrevista dirigida a los Directivos de Universidades: Entrevistado B

Categorías	Subcategorías	Entrevistado B
Describir las principales características pedagógicas, tecnológicas, organizativas y estrategias de evaluación de las modalidades de estudio utilizadas en las Maestrías en Educación ofrecidas por universidades privadas de Asunción.	Estrategias de enseñanza	Uso de Teams, CANVAS, y WhatsApp.
	Uso de tecnologías	Teams, Canvas.
	Horarios	Flexibilidad horaria, modalidad híbrida.
	Recursos disponibles	Canvas, Teams, soporte técnico.
Examinar las percepciones de los estudiantes respecto a la calidad y efectividad de las modalidades presenciales, virtuales e híbridas en las Maestrías en Educación.	Nivel de satisfacción	Satisfacción positiva con modalidad híbrida.
	Evaluación de la experiencia	Satisfacción general, no menciona detalles específicos.
	Impacto en el aprendizaje	No respondió sobre el punto.
Identificar los factores asociados a la preferencia de los estudiantes por modalidades de estudio específicas en las Maestrías en Educación.	Flexibilidad horaria	Preferencia por la modalidad híbrida debido a la flexibilidad.
	Accesibilidad tecnológica	Accesibilidad a plataformas Teams y Canvas.
	Estilo de aprendizaje	No respondió sobre el punto.
	Características individuales	No respondió sobre el punto.
Analizar las ventajas y desafíos percibidos por los estudiantes en relación con las modalidades de estudio virtuales e híbridas.	Acceso a recursos	Acceso a plataformas de aprendizaje.
	Interacción social	Espacios de interacción a través de Teams, Canvas, y WhatsApp.
	Apoyo docente	Tutorías y clases sincrónicas.
	Dificultades técnicas	No respondió sobre el punto.
Determinar cómo la variabilidad en la implementación de modalidades virtuales afecta la satisfacción y el desempeño académico de los estudiantes en las Maestrías en Educación.	Niveles de satisfacción	No respondió sobre el punto.
	Desempeño académico	No respondió sobre el punto.
	Calidad de recursos	No respondió sobre el punto.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9*Entrevista dirigida a los Directivos de Universidades: Entrevistado C*

Categorías	Subcategorías	Entrevistado C
Describir las principales características pedagógicas, tecnológicas, organizativas y estrategias de evaluación de las modalidades de estudio utilizadas en las Maestrías en Educación ofrecidas por universidades privadas de Asunción.	Estrategias de enseñanza	Uso de herramientas tecnológicas como CANVAS y plataformas colaborativas.
	Uso de tecnologías	Herramientas tecnológicas de videoconferencia y CANVAS.
	Horarios	Flexibilidad horaria.
	Recursos disponibles	Recursos en línea y tutorías personalizadas.
Examinar las percepciones de los estudiantes respecto a la calidad y efectividad de las modalidades presenciales, virtuales e híbridas en las Maestrías en Educación.	Nivel de satisfacción	Satisfacción positiva con la modalidad virtual.
	Evaluación de la experiencia	Satisfacción general con la modalidad híbrida.
	Impacto en el aprendizaje	Impacto positivo en el aprendizaje en modalidad virtual.
Identificar los factores asociados a la preferencia de los estudiantes por modalidades de estudio específicas en las Maestrías en Educación.	Flexibilidad horaria	Apreciada por los estudiantes.
	Accesibilidad tecnológica	Accesibilidad a plataformas virtuales y recursos.
	Estilo de aprendizaje	Estilo de aprendizaje autónomo promovido.
	Características individuales	Los estudiantes valoran la autonomía en el aprendizaje.
Analizar las ventajas y desafíos percibidos por los estudiantes en relación con las modalidades de estudio virtuales e híbridas.	Acceso a recursos	Acceso a recursos virtuales y material académico en línea.
	Interacción social	Espacios virtuales para interacción entre estudiantes y docentes.
	Apoyo docente	Tutorías personalizadas, clases sincrónicas.
	Dificultades técnicas	Dificultades con la conectividad a veces.
Determinar cómo la variabilidad en la implementación de modalidades virtuales afecta la satisfacción y el desempeño académico de los estudiantes en las Maestrías en Educación.	Niveles de satisfacción	Mejor satisfacción en modalidad virtual.
	Desempeño académico	Desempeño académico mejorado gracias a la modalidad virtual.
	Calidad de recursos	Recursos académicos de alta calidad.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10

Entrevista dirigida a los Directivos de Universidades: Entrevistado D

Categorías	Subcategorías	Entrevistado D
Describir las principales características pedagógicas, tecnológicas, organizativas y estrategias de evaluación de las modalidades de estudio utilizadas en las Maestrías en Educación ofrecidas por universidades privadas de Asunción.	Estrategias de enseñanza	Plataformas sincrónicas (videoconferencias), Google para clases.
	Uso de tecnologías	Plataformas de videoconferencia y herramientas de colaboración en línea.
	Horarios	Clases en tiempo real y asincrónicas.
	Recursos disponibles	Google para clases, apoyo técnico y recursos académicos.
Examinar las percepciones de los estudiantes respecto a la calidad y efectividad de las modalidades presenciales, virtuales e híbridas en las Maestrías en Educación.	Nivel de satisfacción	Satisfacción generalizada con la modalidad virtual.
	Evaluación de la experiencia	Estudiantes satisfechos con la modalidad virtual.
	Impacto en el aprendizaje	Estudiantes notan mejor rendimiento y flexibilidad.
Identificar los factores asociados a la preferencia de los estudiantes por modalidades de estudio específicas en las Maestrías en Educación.	Flexibilidad horaria	Flexibilidad como ventaja principal.
	Accesibilidad tecnológica	Acceso pleno a plataformas y herramientas en línea.
	Estilo de aprendizaje	Estudiantes desarrollan habilidades autónomas.
	Características individuales	No respondió sobre el punto.
Analizar las ventajas y desafíos percibidos por los estudiantes en relación con las modalidades de estudio virtuales e híbridas.	Acceso a recursos	Mejora en el acceso a recursos educativos en línea.
	Interacción social	Espacios de interacción social en plataformas como Google.
	Apoyo docente	Tutorías y clases interactivas.
	Dificultades técnicas	Desafíos iniciales con herramientas tecnológicas.
Determinar cómo la variabilidad en la implementación de modalidades virtuales afecta la satisfacción y el desempeño académico de los estudiantes en las Maestrías en Educación.	Niveles de satisfacción	Alta satisfacción general con la modalidad virtual.
	Desempeño académico	Incremento en desempeño académico con flexibilidad.
	Calidad de recursos	Calidad mejorada en recursos educativos.

Fuente: Elaboración propia

Las tablas presentan un análisis detallado sobre las modalidades de estudio utilizadas en las Maestrías en Educación de universidades privadas en Asunción, basándose en entrevistas dirigidas a directivos de cuatro instituciones. La información se organiza en categorías y subcategorías que exploran aspectos pedagógicos, tecnológicos, organizativos y estrategias de evaluación, además de la percepción de los estudiantes y los factores que influyen en su preferencia por ciertas modalidades de estudio.

En cuanto a las estrategias de enseñanza, todas las universidades utilizan herramientas tecnológicas para impartir clases virtuales, destacándose plataformas como Moodle, Microsoft Teams y Canvas. A y B también incluyen WhatsApp como medio complementario de comunicación, mientras que D emplea herramientas de videoconferencia y Google para clases sincrónicas. La flexibilidad horaria es una característica clave en todas las universidades, permitiendo a los estudiantes organizar su tiempo de estudio según sus necesidades. En cuanto a los recursos disponibles, se observa una tendencia a ofrecer soporte técnico, tutorías personalizadas y acceso a materiales digitales para mejorar la experiencia de aprendizaje.

Las percepciones de los estudiantes sobre la calidad y efectividad de las modalidades de estudio varían entre las instituciones. En general, se reporta un alto nivel de satisfacción con la modalidad virtual, especialmente en A y C. D destaca una percepción positiva respecto a la modalidad híbrida, mientras que C señala una satisfacción generalizada con el aprendizaje en línea. En cuanto al impacto en el aprendizaje, A y B resaltan que la flexibilidad y conectividad han mejorado el rendimiento académico de los estudiantes, mientras que destaca un efecto positivo de la modalidad virtual. D no brindó información sobre este aspecto.

Los factores asociados a la preferencia de los estudiantes por ciertas modalidades incluyen la flexibilidad horaria, la accesibilidad tecnológica y el estilo de aprendizaje. La flexibilidad es ampliamente valorada en todas las universidades, ya que reduce las ausencias y permite una mejor organización del tiempo de estudio. En términos de accesibilidad, las instituciones aseguran que sus plataformas son de fácil acceso y cuentan con soporte técnico. Además, B y C destacan que la modalidad virtual promueve un aprendizaje autónomo, mientras que A enfatiza la ventaja de poder estudiar sin restricciones geográficas.

Las ventajas y desafíos de las modalidades virtuales e híbridas también son abordados en la tabla. Uno de los principales beneficios es el acceso a recursos académicos en línea, facilitando la consulta de materiales y redes científicas globales. Sin embargo, la interacción social se ve reducida en comparación con la enseñanza presencial, aunque se implementan espacios de interacción virtual como foros, WhatsApp y tutorías en línea. En cuanto al apoyo

docente, todas las universidades ofrecen tutorías y clases sincrónicas para guiar a los estudiantes. Respecto a las dificultades técnicas, A, B y C mencionan problemas de conectividad y adaptación a herramientas tecnológicas, mientras que D no proporciona información al respecto.

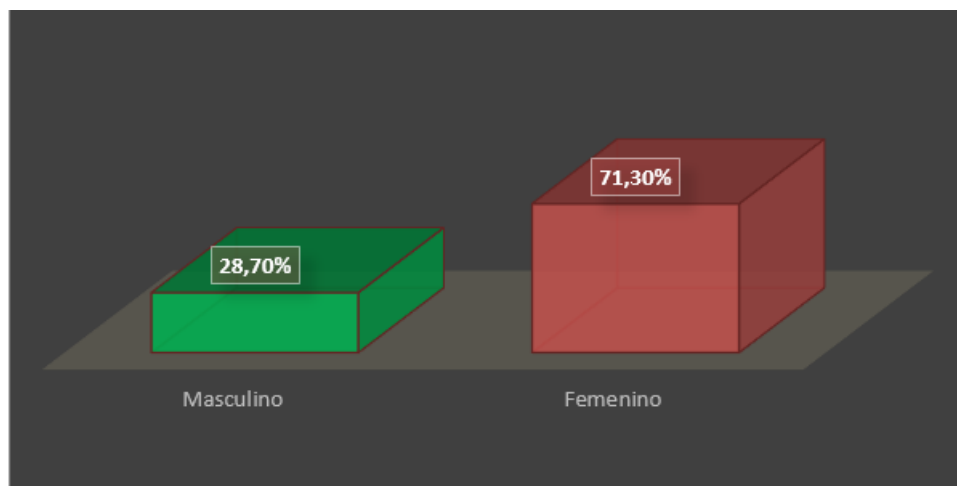
La variabilidad en la implementación de modalidades virtuales tiene un impacto en la satisfacción y el desempeño académico. A, B y C indican que los estudiantes muestran un aumento en la satisfacción con la enseñanza en línea, lo que se traduce en una mejora en el rendimiento académico. Además, se resalta la alta calidad de los recursos utilizados en estas instituciones. Sin embargo, D no brinda información detallada sobre estos aspectos, lo que sugiere diferencias en la percepción y evaluación de las modalidades de estudio entre las universidades analizadas.

4.3. Presentación y Análisis de los resultados: Encuesta dirigida a los estudiantes de Maestría en Educación de las cuatro universidades

Se presenta y analiza los resultados obtenidos a partir de la encuesta aplicada a los estudiantes de Maestría en Educación de las cuatro universidades estudiadas. A través de esta encuesta, se recopilaron datos sobre la percepción de los estudiantes respecto a la calidad, efectividad y accesibilidad de las modalidades de estudio (presencial, virtual e híbrida), así como los factores que influyen en su preferencia por una u otra. Además, se identificaron las ventajas y desafíos que enfrentan en cada modalidad, incluyendo aspectos como la flexibilidad horaria, el acceso a recursos académicos, el apoyo docente y las dificultades técnicas. El análisis de los resultados permite contrastar la experiencia estudiantil con la perspectiva de los directivos, proporcionando una visión integral sobre la implementación y el impacto de las distintas modalidades en la formación de postgrado.

Figura 1

Sexo

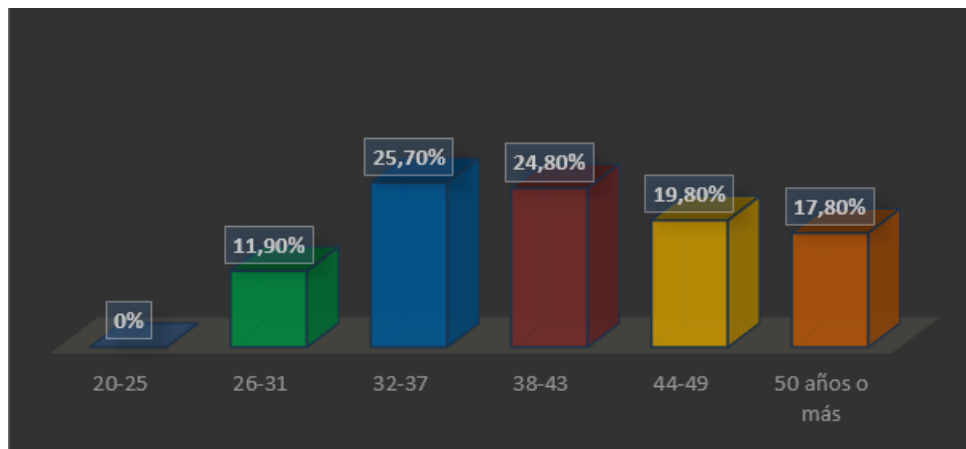


Fuente: Elaboración propia

En estos datos se observa la distribución de los encuestados según su sexo. La mayoría de los participantes son mujeres, con un 71,30%, mientras que el 28,70% corresponde a hombres. Esta distribución refleja una mayor participación femenina en el grupo de estudio, lo cual puede ser relevante para comprender las tendencias demográficas en este ámbito específico.

Figura 2

Edad

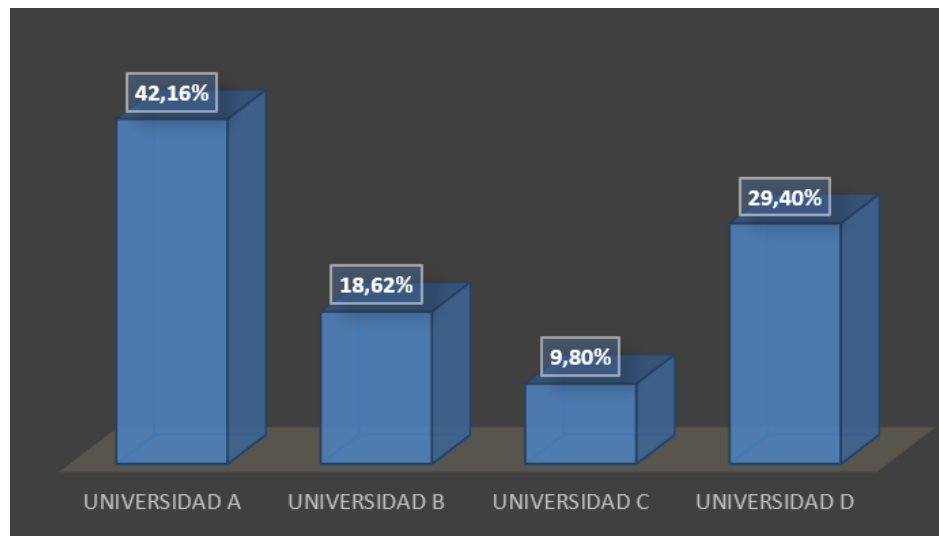


Fuente: Elaboración propia

La distribución de edades muestra una variabilidad interesante entre los grupos. Los participantes con edades de 32 a 37 años constituyen el mayor grupo con un 25,70%, seguidos por los de 38 a 43 años con un 24,80%. Los grupos de 44 a 49 años y 50 años o más siguen con un 19,80% y 17,80%, respectivamente. Finalmente, no hay participantes en el rango de 20-25 años. Esta distribución indica que la mayoría de los estudiantes se encuentran en etapas intermedias o avanzadas de su carrera profesional.

Figura 3

Universidad a la cual pertenece

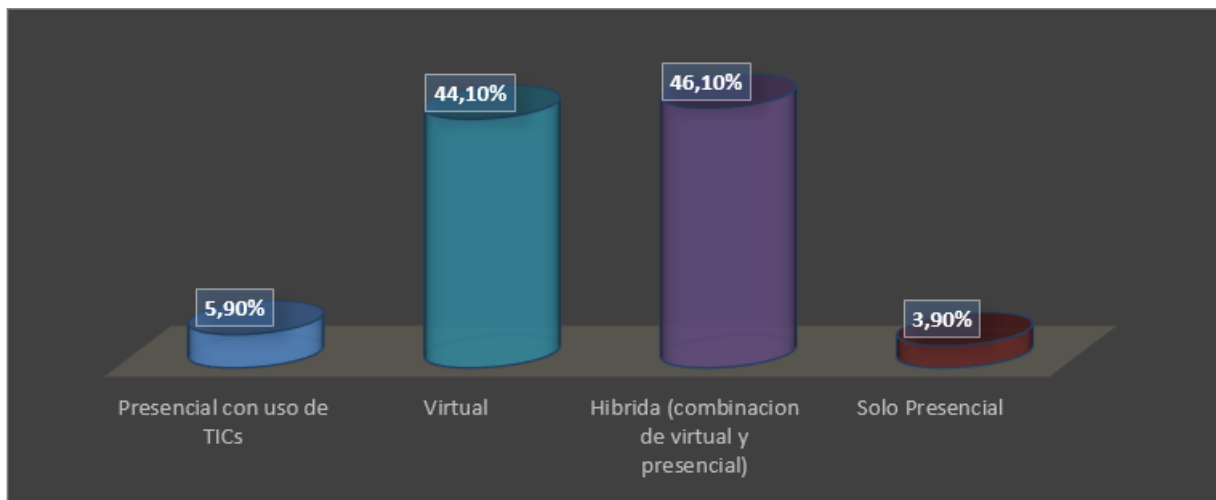


Fuente: Elaboración propia

Estos datos reflejan la representación de los encuestados según la universidad a la que pertenecen. La Universidad A tiene el mayor porcentaje de estudiantes con un 35,71%, seguida por la Universidad B y la Universidad C que cuentan con un 23,21% cada una. La Universidad D también tiene un 23,21%, lo que indica una distribución relativamente equilibrada entre estas instituciones.

Figura 4

Modalidad de Estudio en la cual está matriculado

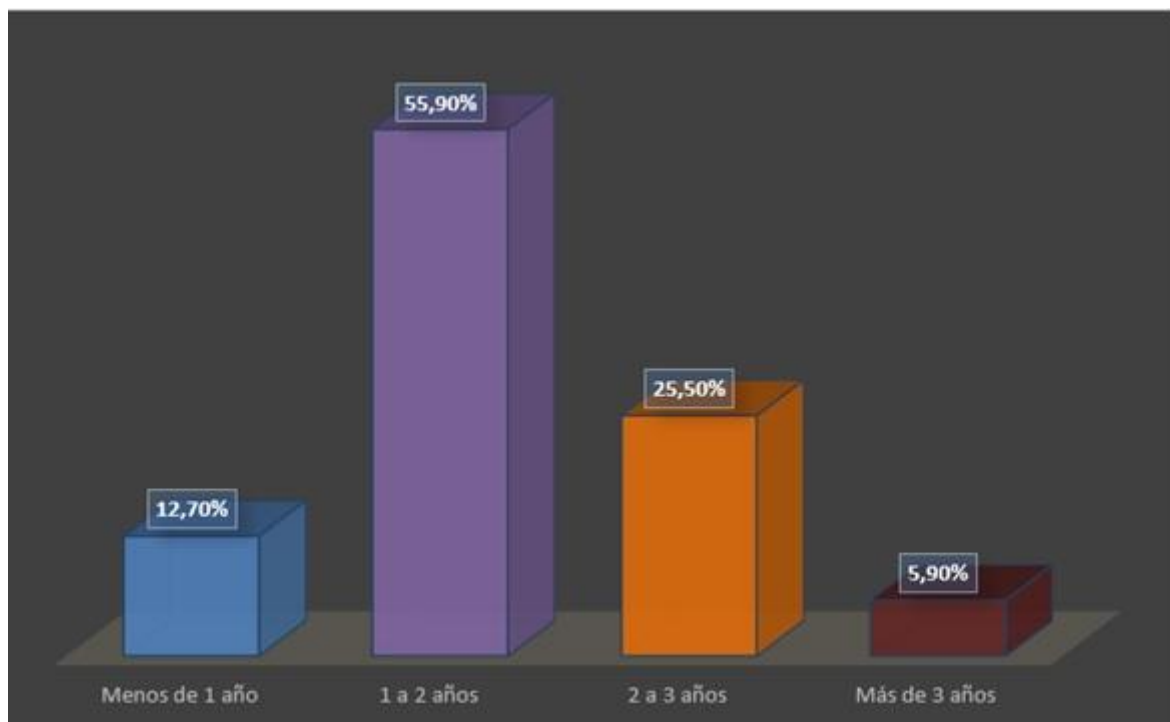


Fuente: Elaboración propia

La modalidad de estudio muestra que la modalidad más frecuente es la virtual, con un 44,10%, seguida de la modalidad híbrida (combinación de virtual y presencial) con un 35,30%. Solo un pequeño porcentaje de estudiantes se encuentra en modalidad presencial con el uso de TICs (5,90%) y en modalidad presencial pura (3,90%). Esto sugiere que una gran parte de los encuestados prefiere la flexibilidad de la modalidad virtual o híbrida, en las cuatro universidades.

Figura 5

Años cursando la Maestría

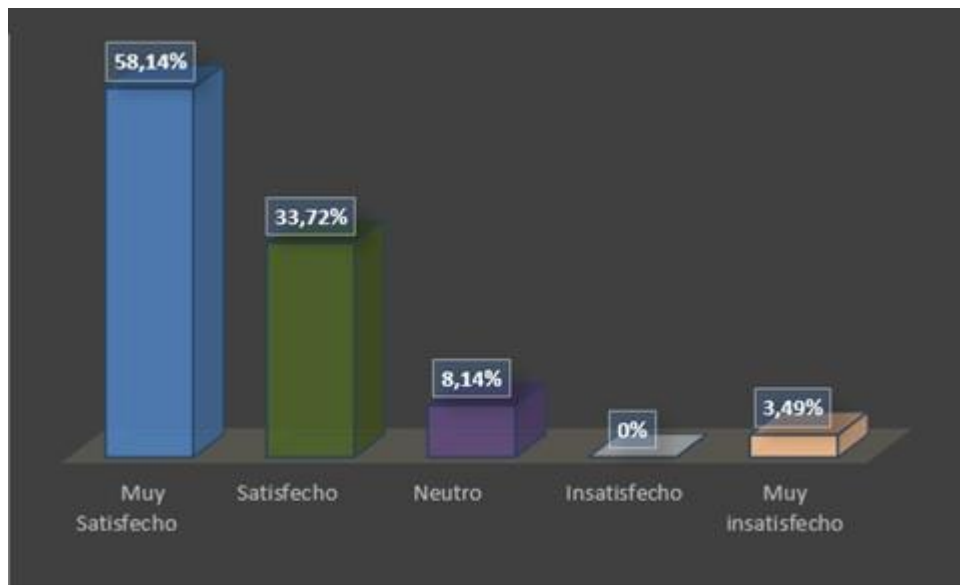


Fuente: Elaboración propia

La mayoría de los participantes han estado cursando la Maestría en Educación durante 1 a 2 años, con un 55,90%. Le siguen los que llevan entre 2 a 3 años con un 25,50%, y un 12,70% ha cursado menos de 1 año. Solo el 5,90% ha estado en la maestría por más de 3 años. Esto sugiere que la maestría atrae principalmente a estudiantes que se encuentran en sus primeros años del programa.

Figura 6

Calificación de la experiencia con la modalidad de estudio en la que está matriculado



Fuente: Elaboración propia

En estos datos se observa que la mayoría de los estudiantes califican su experiencia con la modalidad de estudio en la que están matriculados como "Muy Satisfechos" (58,14%) o "Satisfechos" (33,72%). Un pequeño porcentaje se mantiene "Neutro" (8,14%) respecto a su experiencia, mientras que un mínimo (3,49%) se considera "Muy Insatisfecho". No se reporta ningún estudiante "Insatisfecho", lo que sugiere una valoración positiva generalizada de la modalidad de estudio por parte de los participantes.

Figura 7

Consideración acerca del nivel de adecuación del contenido del programa para la modalidad de estudio elegida

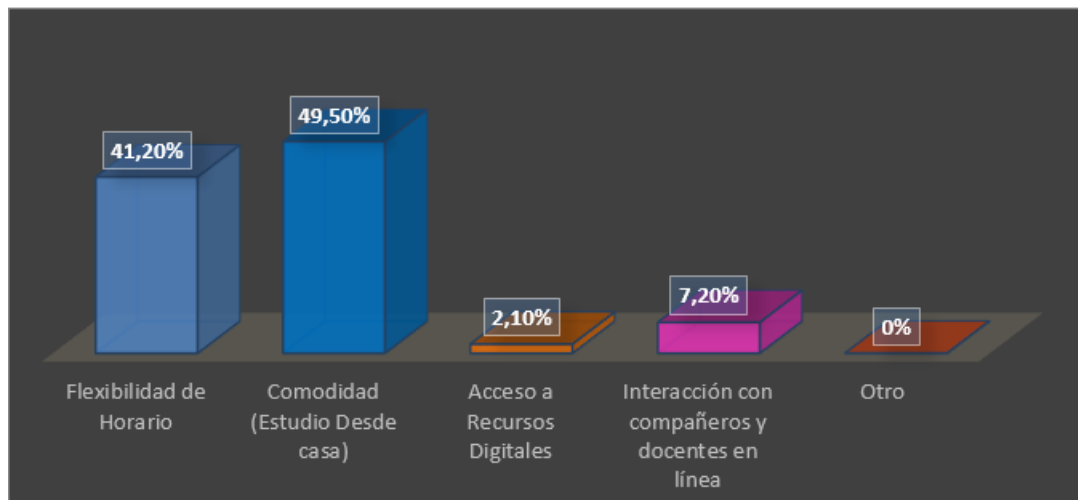


Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran que la mayoría de los encuestados consideran que el contenido del programa es "Muy adecuado" (45,90%) o "Adecuado" (45,90%) para la modalidad de estudio elegida. Un pequeño porcentaje (7,10%) lo considera "Neutral", mientras que solo un 1,10% lo califica como "Poco adecuado". Estos datos indican que el contenido del programa se ajusta bien a las expectativas de los estudiantes ya la modalidad en la que están participando.

Figura 8

Principales beneficios de la modalidad de estudio virtual



Fuente: Elaboración propia

En esta tabla se identifican los beneficios principales de la modalidad virtual. El mayor beneficio percibido por los estudiantes es la "Comodidad (Estudio desde casa)" con un 49,50%, seguida de la "Flexibilidad de horario" con un 41,20%. Otros beneficios como el "Acceso a recursos digitales" (2,10%) y la "Interacción con compañeros y docentes en línea" (7,20%) tienen menor peso, lo que refleja que la flexibilidad y comodidad son los factores clave en la modalidad virtual para los estudiantes.

Figura 9

Principales desafíos que se enfrentan con la modalidad de estudio virtual

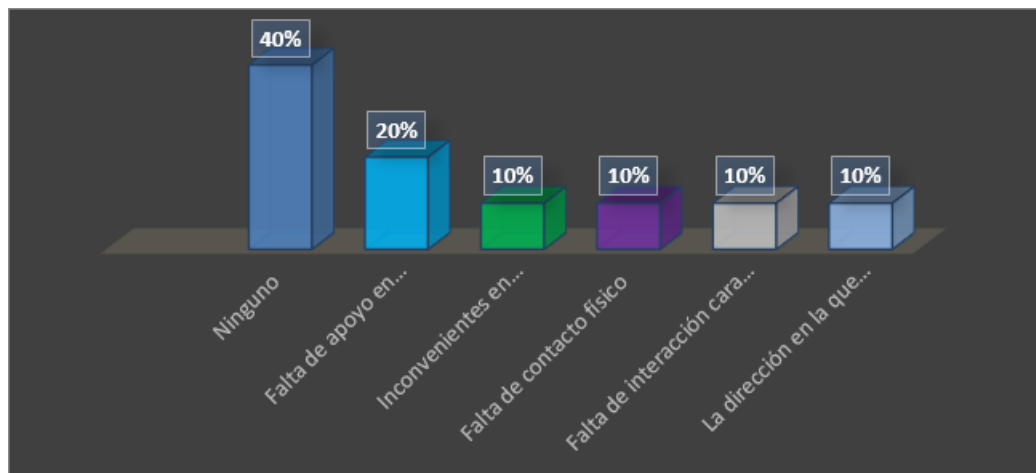


Fuente: Elaboración propia

Los principales desafíos percibidos en la modalidad virtual están relacionados con "Dificultades técnicas" (42,10%), como problemas con la conexión a Internet o las plataformas utilizadas. Otros desafíos incluyen la "Falta de interacción cara a cara" (22,10%), "Dificultad para organizar el tiempo" (15,80%) y la "Falta de apoyo inmediato de los docentes" (13,70%). Esto indica que, aunque la modalidad virtual tiene ventajas, los estudiantes enfrentan dificultades tecnológicas y de interacción personal que afectan su experiencia educativa.

Figura 10

Otros desafíos

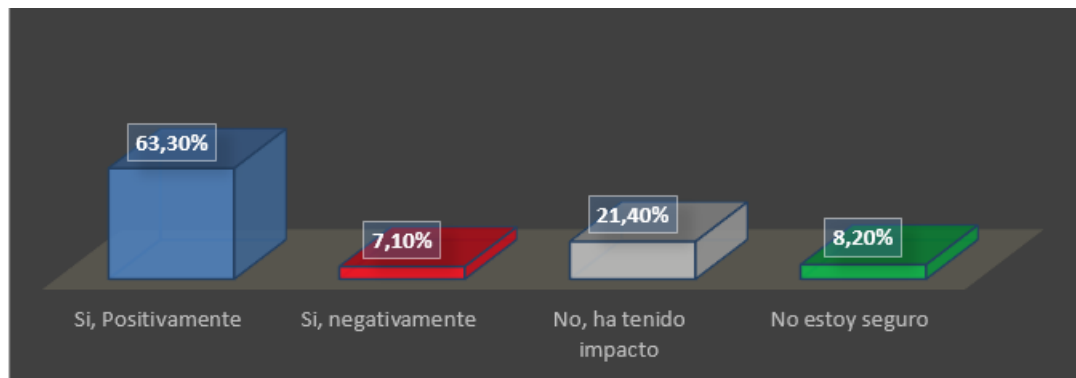


Fuente: Elaboración propia

Aquí se presentan desafíos adicionales, donde el 40% de los encuestados no reporta desafíos adicionales. Los otros desafíos, como "Falta de apoyo en cuanto a soporte administrativo" y "Inconvenientes en cuanto a la salud", tienen un 20% y 10% cada uno respectivamente. También se menciona la "Falta de contacto físico" y la "Falta de interacción cara a cara" (10% cada uno). Estos desafíos resaltan problemas fuera del ámbito académico que los estudiantes enfrentan en la modalidad virtual, principalmente relacionados con la falta de contacto directo y apoyo administrativo.

Figura 11

Modalidad virtual ha afectado la calidad del aprendizaje

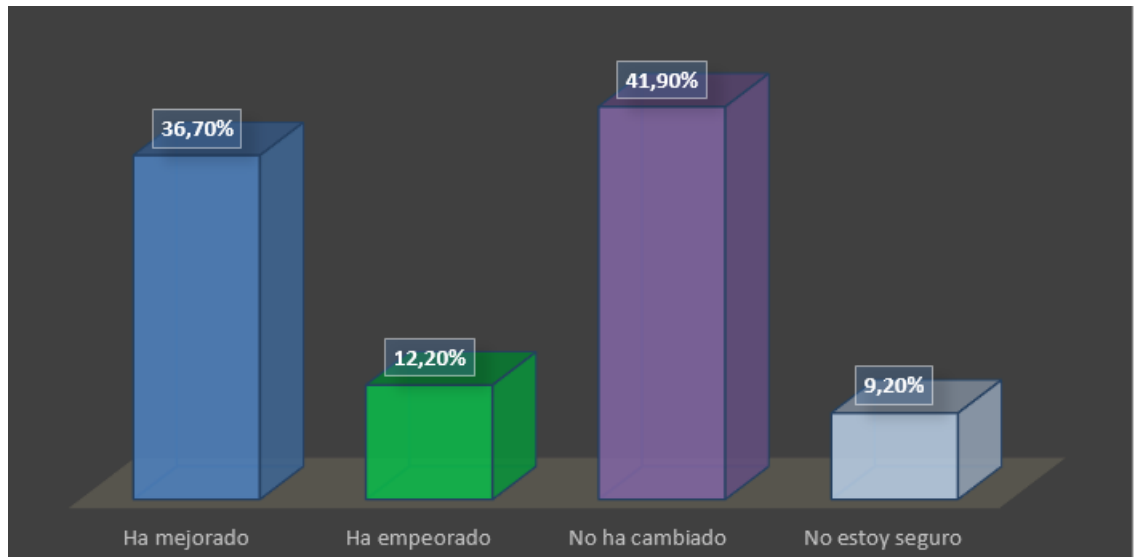


Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la calidad del aprendizaje, el 63,30% de los estudiantes considera que la modalidad virtual ha afectado positivamente su aprendizaje, mientras que solo el 7,10% la ve de manera negativa. Un 21,40% menciona que no ha habido impacto y un 8,20% no está seguro. Estos resultados muestran que, para la mayoría de los estudiantes, la modalidad virtual ha tenido un efecto positivo en su aprendizaje, aunque existen algunos que no perciben un cambio muy pronunciado o que no tienen certeza sobre su impacto.

Figura 12

La virtualidad ha mejorado o empeorado la capacidad de interacción con los compañeros de clase

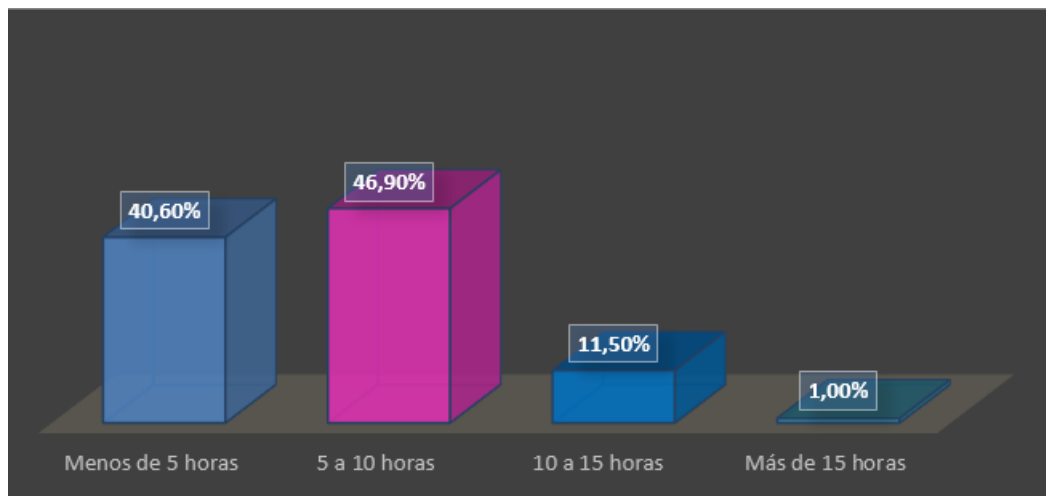


Fuente: Elaboración propia

El 36,70% de los encuestados considera que la modalidad virtual ha mejorado su capacidad de interacción con los compañeros de clase, mientras que un 12,20% siente que ha empeorado. Un porcentaje significativo de estudiantes (41,90%) menciona que no ha habido cambios en su capacidad de interacción, y un 9,20% no está seguro. Estos datos reflejan una percepción mixta, donde una parte de los estudiantes experimenta una mejora en la interacción, mientras que otros no sienten un impacto.

Figura 13

Tiempo que dedica en promedio a las actividades académicas en línea por semana

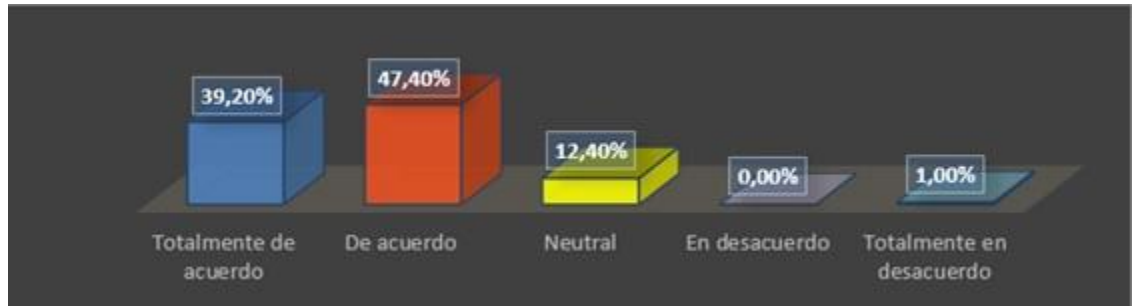


Fuente: Elaboración propia

El 46,90% de los estudiantes dedica entre 5 y 10 horas semanales a actividades académicas en línea, seguido por el 40,60% que invierte menos de 5 horas. Solo un pequeño porcentaje de estudiantes (11,50%) dedica entre 10 y 15 horas, y el 1,00% dedica más de 15 horas. Este patrón sugiere que la mayoría de los estudiantes destinan entre 5 y 10 horas a sus estudios virtuales, lo que refleja un compromiso moderado con las actividades académicas.

Figura 14

Modalidad virtual ha proporcionado las herramientas necesarias para alcanzar los objetivos del programa

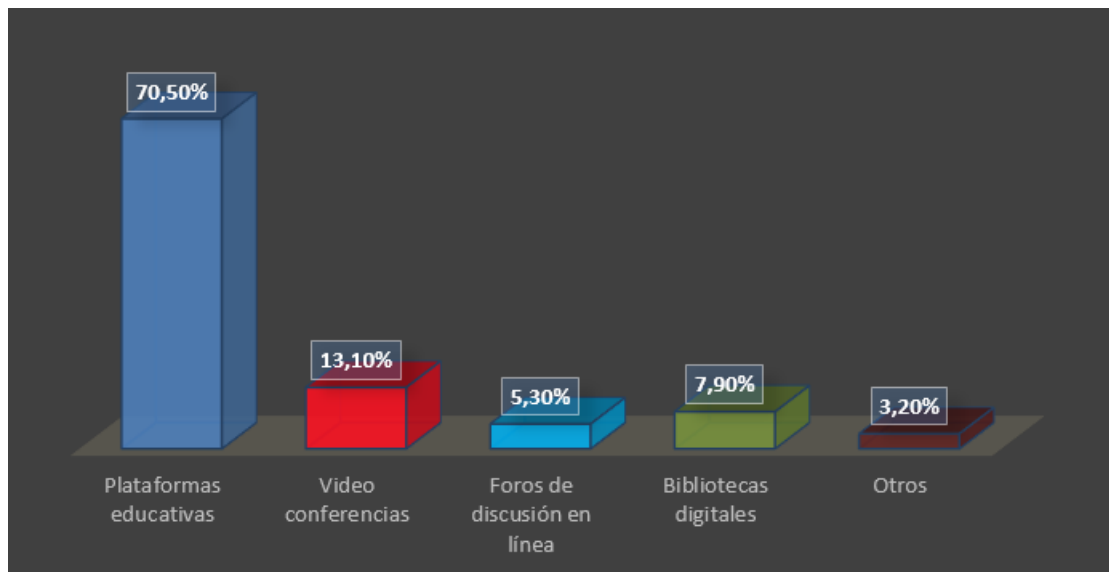


Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la percepción de la adecuación de las herramientas proporcionadas para alcanzar los objetivos del programa, el 39,20% de los estudiantes está "Totalmente de acuerdo" en que la modalidad virtual les ha proporcionado las herramientas necesarias, y el 47,40% está "De acuerdo". Solo un pequeño porcentaje se muestra "Neutral" (12,40%) o en desacuerdo (1,00%), lo que indica una valoración mayoritariamente positiva de las herramientas digitales en la modalidad virtual.

Figura 15

Herramientas digitales consideradas más útiles para el aprendizaje en la modalidad virtual

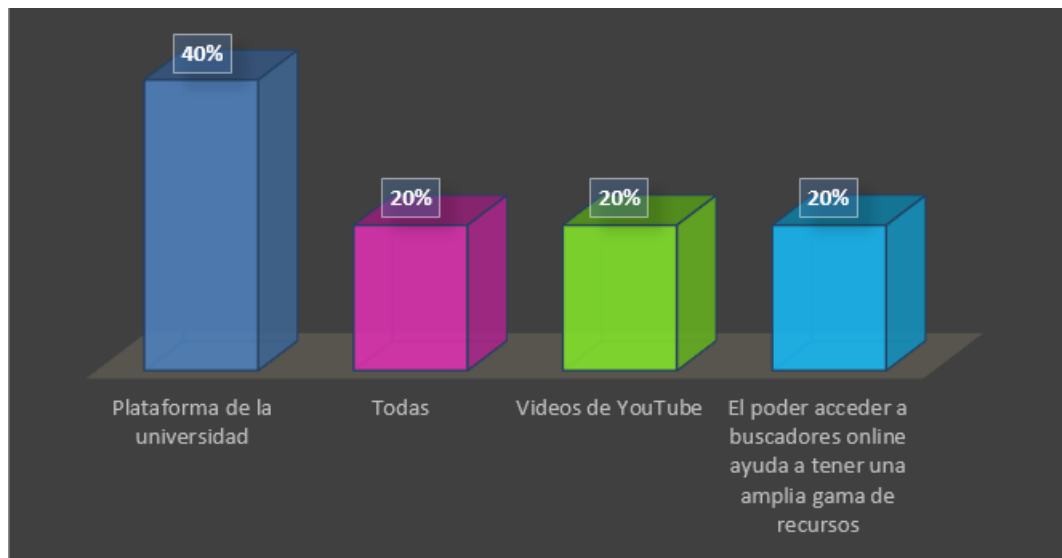


Fuente: Elaboración propia

La mayoría de los estudiantes (70,50%) considera que las "Plataformas educativas" son las herramientas digitales más útiles para su aprendizaje en modalidad virtual. Las "Videoconferencias" siguen en importancia con un 13,10%, y las "Bibliotecas digitales" y los "Foros de discusión en línea" son percibidos como útiles por un 7,90% y un 5,30% respectivamente. Estos resultados indican que las plataformas educativas son la herramienta más valorada para el proceso de aprendizaje en línea.

Figura 16

Otras herramientas digitales

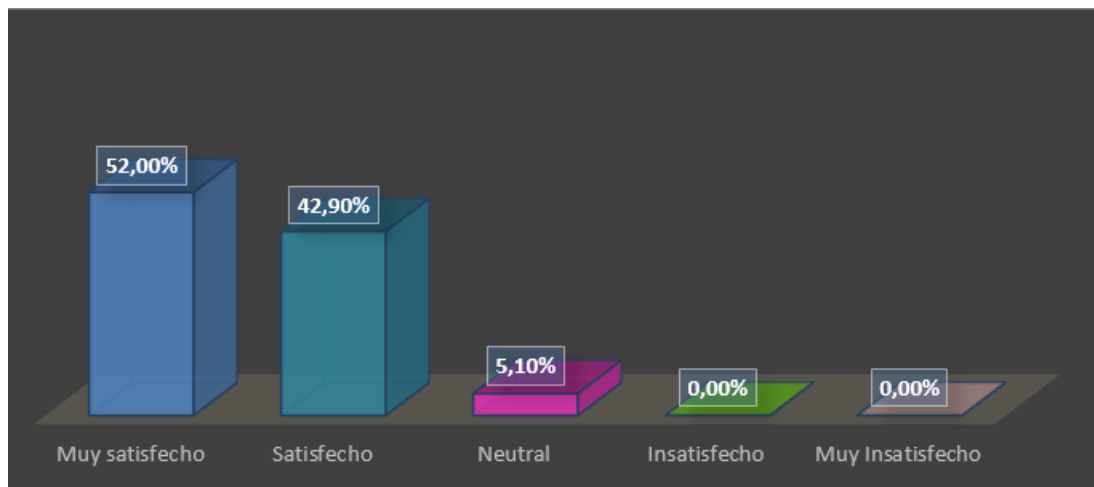


Fuente: Elaboración propia

El 40% de los estudiantes menciona que la "Plataforma de la universidad" es una herramienta digital útil, seguida de recursos como "Videos de YouTube" y la capacidad de acceder a "Buscadores en línea", cada uno con un 20%. Estos resultados muestran que, además de las plataformas educativas oficiales, los estudiantes valoran el acceso a materiales adicionales en línea, como videos y buscadores, como herramientas complementarias en su proceso de aprendizaje virtual.

Figura 17

Satisfacción con la experiencia educativa en el programa de Maestría en Educación



Fuente: Elaboración propia

La mayoría de los estudiantes (52,00%) se muestra "Muy satisfecho" con su experiencia educativa en el programa de Maestría en Educación, mientras que el 42,90% está "Satisfecho". Solo un pequeño porcentaje se mantiene "Neutral" (5,10%), y ningún estudiante reportó estar insatisfecho o muy insatisfecho. Esto refleja una evaluación mayoritariamente positiva de la experiencia educativa en la modalidad del programa, esto en las cuatro universidades.

Tabla 11

Aspectos a mejorar relacionados con la modalidad virtual del programa

Respuestas	Porcentaje (%)
Interacción y comunicación	33,34%
Flexibilidad, organización y soporte	33,34%
Calidad académica y carga horaria	33,32%

Fuente: Elaboración propia

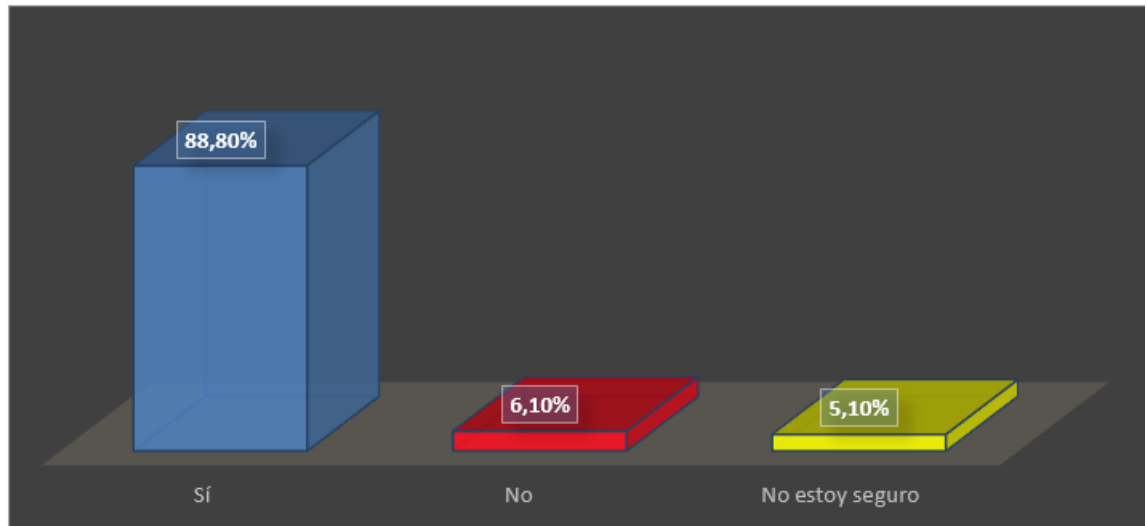
En la Tabla 11, que aborda los aspectos a mejorar en la modalidad virtual del programa, se observa que los estudiantes priorizan tres grandes áreas de mejora. La interacción y comunicación es la más destacada, con un 33,34% de las respuestas. Los participantes sugieren que se aumente el tiempo de interacción con los docentes y compañeros, promoviendo una mayor claridad, retroalimentación y oportunidades de aclaración de dudas. Además, se valora la inclusión de clases presenciales ocasionales y la integración de actividades prácticas como talleres y conferencias, que favorecen una experiencia de aprendizaje más dinámica y participativa.

La segunda área destacada, también con un 33,34%, es la flexibilidad, organización y soporte. En esta categoría, los estudiantes solicitan mayor flexibilidad en cuanto a los plazos de entrega y tiempos para completar tareas y módulos. También se señala la importancia de mejorar la organización y gestión de las actividades, incluyendo un soporte técnico eficiente y una mejor comunicación administrativa. Además, se menciona la necesidad de optimizar la modalidad híbrida, buscando un equilibrio adecuado entre las clases presenciales y virtuales, y la integración de más recursos educativos en la plataforma.

El 33,32% de los estudiantes considera que la calidad académica y la carga horaria requieren ajustes. Entre las propuestas destacan la capacitación continua de los docentes para asegurar la actualización de contenidos y herramientas de enseñanza, así como el aumento de la carga horaria en módulos clave como Estadística y Metodología de la Investigación. Los estudiantes también mencionan la necesidad de incluir más recursos audiovisuales y metodológicos, lo que contribuiría a enriquecer la experiencia de aprendizaje.

Figura 18

Recomendación de la modalidad de estudio virtual en la Maestría en Educación a otros estudiantes



Fuente: Elaboración propia

El 88,80% de los estudiantes recomendaría la modalidad de estudio virtual de la Maestría en Educación a otros estudiantes, lo que muestra un alto grado de satisfacción con esta modalidad. Sin embargo, un 6,10% no la recomendaría, y un 5,10% no está seguro de su recomendación. Este resultado refuerza la percepción positiva de la modalidad virtual, aunque también destaca que algunos estudiantes pueden tener dudas o reservas.

Tabla 12

Sugerencia o comentario adicional sobre la modalidad virtual o híbrida en el programa de Maestría en Educación

Respuestas	Porcentaje (%)
Valoración y percepción general	40,00%
Mejoras en modalidad, apoyo y evaluación	43,59%
Accesibilidad y flexibilidad	15,41%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la Tabla 12, que recoge comentarios adicionales sobre la modalidad virtual o híbrida, se observan tres áreas principales de valoración. La valoración y percepción general es la más relevante, con un 40% de las respuestas. Los estudiantes muestran una valoración positiva general hacia la modalidad virtual e híbrida, destacando la satisfacción con el enfoque educativo, y en particular, con los docentes. Sin embargo, también se menciona que algunas clases presenciales y pequeños cambios serían beneficiosos para complementar la modalidad virtual.

La segunda área, mejoras en modalidad, apoyo y evaluación, representa el 43,59% de las respuestas. En este punto, los estudiantes sugieren mejoras específicas en la modalidad virtual, como aumentar la interactividad y las dinámicas de aprendizaje. También se hace hincapié en la necesidad de mejorar el apoyo administrativo y docente, así como en la implementación de evaluaciones más actualizadas y eficaces. La inclusión de más recursos y la actualización constante del aprendizaje también son puntos críticos que los estudiantes consideran importantes para optimizar la experiencia educativa.

Por último, la categoría de accesibilidad y flexibilidad con un 15,41% resalta la importancia de mantener una modalidad flexible y accesible, tanto en términos de horarios como de recursos. Los estudiantes proponen que la integración entre lo presencial y lo virtual sea más fluida, lo que permitiría maximizar los beneficios de ambos enfoques de enseñanza.

Tabla 13

Comparación de la percepción estudiantil sobre la modalidad de estudio por universidad

Nivel de satisfacción	Universidad A	Universidad B	Universidad C	Universidad D
Muy satisfecho	60,0%	50,0%	47,0%	51,0%
Satisfecho	35,0%	44,0%	49,0%	45,0%
Neutral	5,0%	6,0%	4,0%	4,0%
Insatisfecho	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Muy insatisfecho	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Fuente: Elaboración propia

La tabla presentada permite visualizar comparativamente el nivel de satisfacción de los estudiantes de Maestrías en Educación en relación con la modalidad de estudio implementada en sus respectivas universidades. Se observa que, aunque en todas las instituciones predomina una percepción positiva, existen diferencias entre ellas. La Universidad A destaca con el mayor porcentaje de estudiantes “Muy satisfechos” (60,0%), lo que podría estar relacionado con un mejor desarrollo de su plataforma virtual o estrategias pedagógicas más efectivas. Las universidades B, C y D también muestran altos niveles de satisfacción, con valores que oscilan entre el 47,0% y el 51,0% en esta categoría, complementados por porcentajes considerables de estudiantes simplemente “Satisfechos”. La categoría “Neutral” se mantiene baja en todas las universidades, y no se registraron respuestas en los niveles de insatisfacción. Estos resultados permiten concluir que, si bien la modalidad virtual es bien valorada en general, cada universidad presenta particularidades que influyen en la experiencia formativa de sus estudiantes, cumpliéndose así con el objetivo de comparar las percepciones según institución.

4.4. Discusión de los resultados

La comparación entre los programas de estudio de las universidades A, B, C y D y los artículos revisados reflejan diferentes enfoques y desafíos en la educación superior, especialmente en relación con las modalidades de enseñanza y el uso de tecnologías. A continuación, se discuten los puntos clave de la literatura en relación con los resultados obtenidos y se identifican las conexiones y diferencias relevantes.

La Universidad A se destaca por su enfoque en la autonomía estudiantil y el uso de un campus virtual moderno, lo que está alineado con la perspectiva planteada en los artículos sobre la importancia de integrar las TIC en la educación. El artículo de Antúnez, et al. (2017) resalta la necesidad de integrar herramientas tecnológicas en la formación de los profesionales del

Derecho, enfatizando que el uso de las TIC puede mejorar el acceso a la información y promover habilidades digitales. De manera similar, la Universidad A, al ofrecer una plataforma virtual avanzada, proporciona a los estudiantes una herramienta que facilita el aprendizaje y la colaboración, como sugieren los estudios revisados sobre la integración de las TIC en la educación jurídica.

Por otro lado, las universidades B, C y D presentan enfoques más tradicionales o híbridos, con menor énfasis en plataformas virtuales, lo que puede estar en desacuerdo con las recomendaciones de los artículos sobre la necesidad de actualizar la enseñanza mediante el uso de tecnologías. El estudio de Rodríguez Sanabria et al. (2021) subraya cómo las instituciones educativas tuvieron que adaptarse drásticamente a la enseñanza virtual debido a la pandemia de COVID-19, lo que pone en evidencia la importancia de preparar las universidades para este cambio en sus modelos educativos.

En términos de evaluación, la Universidad A se distingue por su enfoque en proyectos de investigación científica, lo cual está en consonancia con la idea presentada por Oyarce-Mariñas et al. (2021), quienes enfatizan la necesidad de desarrollar competencias digitales y adoptar enfoques pedagógicos innovadores para mejorar la evaluación en entornos virtuales. La evaluación a través de proyectos permite una comprensión más profunda y una aplicación más práctica de los conocimientos, lo cual es un enfoque compatible con las tendencias observadas en la literatura.

En contraste, la Universidad B sigue un modelo más tradicional con evaluaciones modulares, lo cual podría estar limitado en comparación con las metodologías innovadoras sugeridas por los estudios revisados. Además, el estudio de Tabares García (2014) sobre los instrumentos evaluativos en educación virtual señala que los enfoques tradicionales a menudo no logran captar las competencias necesarias, lo cual podría ser un desafío para la Universidad B en la evaluación del aprendizaje en entornos virtuales.

Las percepciones de los estudiantes varían en función de la calidad y la efectividad de los programas, lo que se refleja en la literatura sobre la enseñanza virtual. La Universidad A, con su enfoque en la flexibilidad y la autonomía, es vista positivamente por los estudiantes, lo que coincide con los beneficios señalados en los estudios sobre la enseñanza virtual, donde se destaca la capacidad de los estudiantes para acceder a contenidos de manera autónoma y desarrollar competencias digitales. En contraste, las universidades B, C y D presentan enfoques más rígidos o tradicionales que pueden limitar las percepciones positivas de los estudiantes en

cuanto a la calidad educativa, como se observa en el artículo de López, et al. (2021), que destaca la resistencia a la educación virtual debido a la falta de flexibilidad y adaptación tecnológica.

La preferencia por modalidades de estudio varía entre las universidades, con la Universidad A favorecida por su flexibilidad, mientras que la Universidad B mantiene un modelo más tradicional con horarios preestablecidos. Esta diferencia resalta la importancia de adaptarse a los cambios en las expectativas y necesidades de los estudiantes. En este sentido, la literatura revisada, como el artículo de Rodríguez Sanabria et al. (2021), subraya cómo las universidades deben reflexionar sobre el futuro de la enseñanza y la necesidad de transformar sus enfoques pedagógicos para responder mejor a las demandas de los estudiantes y a las exigencias de la educación moderna.

Las universidades A, B, C y D presentan tanto ventajas como desafíos en la implementación de sus modelos educativos. La Universidad A enfrenta el desafío de fomentar la autonomía en el aprendizaje, mientras que la Universidad B tiene que lidiar con la rigidez de su estructura organizativa. Estos desafíos son también destacados en la literatura, donde se menciona la importancia de adaptar los enfoques educativos a las realidades tecnológicas y pedagógicas actuales. El estudio de López, et al. (2021) señala la resistencia a la educación virtual como un desafío para muchas instituciones, lo cual puede compararse con la percepción de los estudiantes de la Universidad B sobre la rigidez de su modelo tradicional.

Los resultados obtenidos sobre las universidades A, B, C y D en cuanto a modalidades de estudio, estrategias de evaluación, percepciones de los estudiantes, factores de preferencia y ventajas y desafíos reflejan tanto coincidencias como diferencias con los enfoques y desafíos discutidos en la literatura revisada. La integración de las TIC y la flexibilidad en los enfoques pedagógicos se destacan como tendencias clave para el futuro de la educación superior, mientras que las universidades que no se adaptan a estos cambios pueden enfrentar desafíos en la satisfacción y efectividad de sus programas.

El análisis de las modalidades de estudio en las Maestrías en Educación de universidades privadas en Asunción muestra la predominancia de herramientas tecnológicas como Moodle, Microsoft Teams y Canvas para la enseñanza virtual, lo cual es consistente con las tendencias globales en la educación superior, como se observa en los estudios de Antúnez et al. (2017) y Oyarce-Mariñas et al. (2021). Estas plataformas permiten a los estudiantes acceder a los contenidos de manera eficiente y participar en entornos de aprendizaje virtual, lo que facilita el desarrollo de habilidades digitales relevantes para el ejercicio profesional, tal como se destacó en el artículo de Antúnez et al. sobre la integración de las TIC en la educación

jurídica. Las universidades en Asunción también emplean herramientas complementarias como WhatsApp y Google, lo cual refleja una flexibilidad adicional en la interacción docente-estudiante, similar a las plataformas utilizadas en Cuba y Perú, que permiten una mayor accesibilidad y fomentan la autonomía en el aprendizaje (Oyarce-Mariñas et al., 2021).

Respecto a la flexibilidad horaria, una característica clave en las universidades analizadas, se observa una alineación con los hallazgos de Rodríguez Sanabria et al. (2021) sobre la importancia de la educación virtual durante la pandemia de COVID-19. La flexibilidad se menciona como una ventaja crucial en todos los estudios, ya que permite a los estudiantes organizar su tiempo de acuerdo con sus necesidades y compromisos personales, lo cual, en el contexto de las Maestrías en Educación en Asunción, mejora la accesibilidad y reduce las ausencias. Este hallazgo es similar al de López, et al. (2021), quienes señalan que la educación virtual, aunque desafiante, brinda oportunidades para una mayor organización personal y un aprendizaje más autónomo.

Por otro lado, las percepciones de los estudiantes en cuanto a la calidad y efectividad de las modalidades de estudio varían según la universidad. El hecho de que la Universidad A y la Universidad C reporten una mayor satisfacción con la modalidad virtual, respalda lo que Oyarce-Mariñas et al. (2021) concluyen sobre la necesidad de que los docentes desarrollen competencias digitales para mejorar la enseñanza virtual. Esta competencia docente es esencial para generar una actitud positiva hacia la tecnología, lo cual, como se observa en el caso de estas universidades, puede resultar en una mejora significativa en la experiencia educativa.

Sin embargo, los desafíos tecnológicos mencionados en las universidades de Asunción, tales como problemas de conectividad y adaptación a herramientas tecnológicas, están en línea con lo discutido en la literatura. Antúnez et al. (2017) y Cañón Salas (2020) destacan que, a pesar de los avances en la tecnología educativa, la falta de acceso equitativo y la brecha digital continúan siendo problemas importantes, especialmente en contextos como el de Cuba, donde la disponibilidad de TIC es limitada. Esta realidad resalta la importancia de brindar un soporte técnico adecuado y tutorías personalizadas, como se observa en las universidades de Asunción, para garantizar una experiencia de aprendizaje fluida y accesible.

El impacto en el aprendizaje también es un aspecto crucial. Los estudios de Rodríguez Sanabria et al. (2021) y López, et al. (2021) coinciden en señalar que la transición a la virtualidad ha generado tanto desafíos como oportunidades para los estudiantes. Las universidades de Asunción han informado que la modalidad virtual ha favorecido el rendimiento académico de los estudiantes al brindarles una mayor flexibilidad y conectividad,

lo cual está alineado con lo que Oyarce-Mariñas et al. (2021) proponen sobre el uso de la tecnología para mejorar la accesibilidad al conocimiento y la eficiencia en el aprendizaje.

Finalmente, las ventajas y desafíos de las modalidades virtuales e híbridas se discuten en los estudios analizados. Si bien todas las universidades en Asunción mencionan el acceso a recursos académicos en línea como una ventaja, la reducción de la interacción social es un desafío constante, lo cual se alinea con las observaciones de López, et al. (2021), quienes destacaron la falta de contacto físico en la educación virtual como un factor que podría afectar la calidad de la enseñanza. No obstante, el uso de foros, tutorías en línea y plataformas de interacción como WhatsApp, mencionadas en las universidades analizadas, ha sido fundamental para mitigar este desafío, similar a las estrategias empleadas en otros contextos como el de la Universidad de la República en Uruguay.

Los resultados obtenidos en el análisis de las universidades privadas en Asunción se alinean con las tendencias globales sobre la enseñanza virtual e híbrida en educación superior. Las herramientas tecnológicas, la flexibilidad horaria y el desarrollo de competencias digitales son factores claves para el éxito de estas modalidades de estudio. No obstante, los desafíos relacionados con la conectividad y la interacción social continúan siendo aspectos críticos que requieren atención, tal como lo resaltan diversos estudios en el contexto latinoamericano y global.

Los datos obtenidos en el estudio sobre las modalidades de estudio en educación superior reflejan algunas tendencias interesantes que se alinean con diversos artículos sobre la enseñanza virtual y sus implicaciones. A continuación, se presenta una comparación y discusión basada en la literatura relevante, comenzando con el análisis de los resultados obtenidos en el contexto del presente estudio.

El análisis demográfico muestra que una mayoría significativa de los estudiantes son mujeres (71,30%), con una representatividad variada en términos de edad, destacando principalmente los grupos de estudiantes de 32 a 37 años (25,70%) y de 38 a 43 años (24,80%). Esta distribución refleja un perfil de estudiantes que se encuentran en etapas intermedias o avanzadas de su carrera profesional. Este patrón es consistente con estudios previos, como el de Antúnez et al. (2017), donde se destaca la importancia de integrar las TIC en la educación jurídica para el desarrollo de habilidades clave. Los estudiantes más maduros en su carrera profesional, al igual que los participantes de este estudio, probablemente busquen modalidades más flexibles que se adapten a sus compromisos profesionales y personales. Esto se refleja en

la preferencia por modalidades virtuales e híbridas (44,10% y 35,30%, respectivamente), que permiten compatibilizar estudios con otras responsabilidades.

El artículo de López, et al. (2021) también aborda la transición a la educación virtual, particularmente en el contexto de la pandemia, y destaca los desafíos de adaptar las modalidades presenciales a entornos virtuales. En este sentido, los resultados de nuestro estudio, que indican una alta satisfacción con la modalidad virtual (58,14% de "Muy Satisfechos" y 33,72% de "Satisfechos"), son congruentes con la idea de que la educación virtual, aunque inicialmente vista con escepticismo, ha demostrado ser eficaz y beneficiosa para muchos estudiantes.

Los resultados muestran que los estudiantes valoran enormemente la flexibilidad y comodidad de las modalidades virtuales. De acuerdo con el artículo de Antúnez et al. (2017), la incorporación de las TIC en la educación jurídica no solo mejora el acceso al conocimiento, sino que también permite a los estudiantes desarrollar habilidades lógicas y de pensamiento crítico necesarias en el campo del Derecho. En nuestro estudio, los beneficios más destacados de la modalidad virtual incluyen la "Comodidad (Estudio desde casa)" (49,50%) y la "Flexibilidad de horario" (41,20%). Esto refuerza la idea de que las herramientas digitales pueden facilitar el aprendizaje, especialmente cuando los estudiantes tienen limitaciones de tiempo debido a sus compromisos profesionales o familiares, como se describe en la investigación de Oyarce-Mariñas et al. (2021).

El artículo de Rodríguez Sanabria et al. (2021) también menciona cómo la educación virtual, al convertirse en parte de la vida cotidiana debido a la pandemia, ha impulsado transformaciones significativas en la forma en que se organiza y se lleva a cabo la enseñanza. Este cambio es claramente observable en los resultados de nuestra investigación, donde la modalidad híbrida también se valora positivamente, lo que sugiere que los estudiantes aprecian una combinación de flexibilidad y contacto con los docentes.

Aunque los resultados muestran una satisfacción generalizada, también se identifican desafíos importantes, como las "Dificultades técnicas" (42,10%) y la "Falta de interacción cara a cara" (22,10%). Estos desafíos coinciden con las observaciones de Antúnez et al. (2017), quienes señalan que el acceso desigual a las TIC puede generar brechas en las oportunidades de aprendizaje, afectando la equidad entre los estudiantes. La falta de interacción presencial, otro desafío mencionado en el estudio, también se ha discutido ampliamente en la literatura sobre educación virtual. Según Oyarce-Mariñas et al. (2021), la enseñanza virtual puede ser menos efectiva si no se desarrollan competencias digitales adecuadas tanto en docentes como

en estudiantes, lo que podría explicar las dificultades relacionadas con la interacción limitada en entornos virtuales.

Además, el artículo de Rodríguez Sanabria et al. (2021) menciona que la enseñanza virtual implica retos adicionales en términos de la calidad de las interacciones y el apoyo inmediato que los estudiantes requieren, lo cual también se refleja en los datos de nuestra investigación, que evidencian la dificultad de los estudiantes para acceder a apoyo en tiempo real de los docentes (13,70%).

Los datos sugieren que la mayor parte de los encuestados está cursando la Maestría en Educación desde hace menos de tres años (81,40%), lo que indica que la maestría atrae principalmente a estudiantes que están en las primeras etapas del programa. Esto también se relaciona con el artículo de Antúnez et al. (2017), que aboga por la integración de las TIC en la formación profesional, ya que los estudiantes más jóvenes, al estar más familiarizados con la tecnología, pueden beneficiarse aún más de la enseñanza virtual, especialmente si se combina con el aprendizaje de habilidades prácticas.

Los resultados obtenidos en el estudio son consistentes con los hallazgos de la literatura revisada, que subrayan la importancia de las modalidades virtuales e híbridas como herramientas educativas clave en la educación superior. La flexibilidad, la comodidad y el acceso a recursos digitales son elementos esenciales para los estudiantes, mientras que los desafíos relacionados con la tecnología y la interacción cara a cara siguen siendo barreras importantes. Esta reflexión sobre los beneficios y desafíos de la modalidad virtual, especialmente en el contexto de la pandemia, resalta la necesidad de mejorar las competencias digitales tanto de docentes como de estudiantes, y de continuar adaptando los métodos pedagógicos a las nuevas realidades tecnológicas.

Los resultados de la encuesta muestran que los principales desafíos mencionados por los estudiantes incluyen la falta de apoyo administrativo, problemas de salud, y la falta de contacto físico e interacción cara a cara, destacando una desventaja de la modalidad virtual relacionada con la interacción social y el soporte estructural. Esta perspectiva es coherente con el artículo de Rodríguez Sanabria et al. (2021) sobre los cambios en las prácticas educativas durante la pandemia. En este artículo, se menciona que la transición abrupta a la educación virtual planteó dificultades en la interacción docente-estudiante y la organización administrativa, lo que generó una sensación de desconexión. Así, tanto los resultados de la encuesta como la literatura coinciden en la importancia de mantener un equilibrio entre la virtualidad y la interacción directa para asegurar una experiencia educativa integral.

Un aspecto de los resultados es que el 63,30% de los estudiantes considera que la modalidad virtual ha tenido un impacto positivo en su aprendizaje, lo que resalta la efectividad de las herramientas digitales y la flexibilidad del entorno virtual para algunos estudiantes. Esto se alinea con el análisis de Antúnez et al. (2017), quienes argumentan que las tecnologías de la información y comunicación (TIC) pueden mejorar el acceso al conocimiento y desarrollar habilidades clave para el siglo XXI, como el pensamiento lógico y la capacidad de análisis, fundamentales en el campo del Derecho. En este sentido, la modalidad virtual parece estar alineada con la necesidad de los estudiantes de desarrollar competencias digitales que son esenciales para su formación profesional, especialmente en áreas como la educación y el Derecho.

El 36,70% de los estudiantes menciona que la modalidad virtual ha mejorado su capacidad de interacción con compañeros, pero un 41,90% indica que no ha habido cambios. Esto refleja una percepción mixta, similar a los hallazgos de Oyarce-Mariñas et al. (2021), quienes afirman que la virtualidad presenta retos tanto para los docentes como para los estudiantes en cuanto a la construcción de relaciones interpersonales. El artículo resalta que, para una enseñanza virtual exitosa, se deben integrar metodologías que fomenten la colaboración y la interacción, lo cual no siempre se logra en entornos virtuales mal estructurados. En este sentido, los estudiantes que no perciben un cambio positivo en la interacción podrían estar experimentando esta desconexión social, lo que subraya la necesidad de estrategias pedagógicas que promuevan la participación activa.

La encuesta muestra que las plataformas educativas son las herramientas más valoradas, seguidas por videoconferencias, bibliotecas digitales y foros en línea. Este hallazgo es consistente con el análisis de López et al. (2021), quienes indican que, si bien la transición a la educación virtual ha sido un desafío, el uso adecuado de herramientas tecnológicas como las plataformas y videoconferencias puede mejorar la enseñanza, siempre que se empleen de manera efectiva. En este sentido, los resultados de la encuesta reflejan la importancia de estas herramientas en la modalidad virtual y subrayan la necesidad de que los docentes se capaciten en su uso para maximizar el potencial educativo.

La alta satisfacción reportada por el 52% de los estudiantes ("muy satisfechos") y el 42,90% ("satisfechos") en la encuesta se alinea con el artículo de Antúnez et al. (2017), que destaca los beneficios del uso de las TIC en la educación, como la mejora en el acceso a información y la capacidad de los estudiantes para desarrollar habilidades tecnológicas. Sin embargo, el 6,10% que no recomendaría la modalidad refleja la resistencia al cambio, que

también se observa en el trabajo de López et al. (2021), donde se menciona que algunos estudiantes y docentes muestran escepticismo respecto a la efectividad de la educación virtual en comparación con la presencialidad. Este escepticismo puede deberse a la falta de interacción directa y a la sensación de que la educación virtual no ofrece la misma calidad que la presencial.

Las sugerencias de mejora incluyen aumentar la interactividad, ofrecer más recursos audiovisuales, y mejorar la flexibilidad en las tareas. Estas sugerencias son consistentes con las recomendaciones de Rodríguez Sanabria et al. (2021) y Oyarce-Mariñas et al. (2021), quienes abogan por una adaptación constante de las estrategias pedagógicas y el uso de recursos audiovisuales para hacer la educación virtual más atractiva y efectiva. La flexibilidad, especialmente en cuanto a tareas y retroalimentación, es esencial en la modalidad virtual para mantener la motivación y el compromiso de los estudiantes.

Los resultados de la encuesta sobre la modalidad virtual de la Maestría en Educación reflejan una valoración mayoritariamente positiva, aunque con ciertos desafíos, como la falta de interacción física y apoyo administrativo. Estos hallazgos son consistentes con la literatura revisada, que destaca tanto los beneficios como los desafíos de la educación virtual. La tecnología ha demostrado ser una herramienta poderosa para mejorar el acceso al conocimiento y las habilidades digitales, pero la experiencia educativa puede mejorarse mediante una mayor interactividad, flexibilidad, y capacitación docente en el uso de las TIC. La integración de estrategias pedagógicas adaptadas a la virtualidad es clave para superar las barreras y aprovechar todo el potencial de la modalidad virtual.

CONCLUSIONES

La investigación realizada sobre las modalidades de estudio en las Maestrías en Educación y su impacto según la percepción de los estudiantes de universidades privadas de Asunción ha arrojado importantes conclusiones que permiten comprender cómo se desarrollan estas modalidades en la actualidad y cómo afectan la experiencia educativa de los estudiantes. A continuación, se desarrollan las conclusiones en función de los objetivos de investigación planteados.

En cuanto a las características de las modalidades de estudio utilizadas en las Maestrías en Educación, se pudo observar que existen importantes variaciones entre las universidades privadas de Asunción. Las modalidades presenciales, virtuales e híbridas muestran diferencias significativas en sus enfoques pedagógicos, tecnológicos y organizativos. Las universidades que implementan modalidades virtuales han adoptado plataformas tecnológicas avanzadas que permiten una experiencia educativa flexible, aunque a menudo con limitaciones en la interacción directa entre estudiantes y docentes. En contraste, las modalidades presenciales siguen siendo preferidas por aquellos estudiantes que valoran la interacción cara a cara y la construcción directa del conocimiento. En la modalidad híbrida, que combinan elementos presenciales y virtuales, se evidenció una mayor complejidad organizativa y la necesidad de una mayor planificación para mantener la coherencia pedagógica. Las estrategias de evaluación en todos los casos se adaptan a las herramientas tecnológicas disponibles, con una clara preferencia por evaluaciones en línea, pero también una preocupación por la objetividad y la calidad de estas evaluaciones.

Respecto a las percepciones de los estudiantes sobre la calidad y efectividad de las modalidades de estudio, se pudo establecer que existe una percepción diferenciada entre los estudiantes que asisten a clases presenciales, virtuales e híbridas. Los estudiantes que optaron por las modalidades presenciales tienden a valorar más la interacción directa y el acompañamiento docente, considerándolo como un factor crucial para el aprendizaje. En cuanto a las modalidades virtuales, los estudiantes manifestaron una alta satisfacción con la flexibilidad y autonomía que ofrecen, pero también mencionaron la falta de interacción directa con los docentes y otros estudiantes como una limitación. La modalidad híbrida fue vista como una alternativa positiva, pues combina lo mejor de ambos mundos: la flexibilidad de lo virtual y la cercanía de lo presencial. Sin embargo, los estudiantes destacaron que la efectividad de estas modalidades depende en gran medida de la organización y planificación por parte de la universidad.

Al analizar los factores asociados a la preferencia por una modalidad de estudio, los resultados indican que la principal motivación para elegir modalidades virtuales es la flexibilidad en cuanto a horarios y lugar de estudio, lo cual es importante para los estudiantes que trabajan o tienen otras responsabilidades. Por otro lado, la preferencia por la modalidad presencial está relacionada principalmente con la necesidad de contacto directo con los docentes y compañeros, lo cual facilita el aprendizaje colaborativo y la resolución de dudas en tiempo real. Los estudiantes que optaron por modalidades híbridas indicaron que esta opción les ofrece un balance entre la flexibilidad y el contacto humano, lo cual la convierte en una alternativa atractiva. También se identificó que la disponibilidad tecnológica y la capacitación en el uso de plataformas virtuales son importantes en la elección de la modalidad, ya que aquellos estudiantes con mayor familiaridad con las herramientas digitales tienden a preferir las modalidades virtuales o híbridas.

En cuanto a las ventajas y desafíos de las modalidades virtuales e híbridas, los estudiantes reconocen varios beneficios, como la flexibilidad en la gestión del tiempo y el acceso a contenidos educativos de manera asincrónica. Sin embargo, también se reportaron importantes desafíos, especialmente relacionados con la falta de interacción en tiempo real con docentes y compañeros. Los estudiantes manifestaron dificultades para resolver dudas de manera inmediata, lo cual afecta la comprensión de los contenidos. Además, la dependencia de la tecnología, la falta de una conexión a internet estable y la fatiga digital fueron mencionadas como barreras para aprovechar al máximo las modalidades virtuales. En el caso de la modalidad híbrida, aunque ofrece un equilibrio entre lo virtual y lo presencial, los estudiantes señalaron que los horarios combinados pueden ser complicados de gestionar, lo que podría generar desajustes en su rutina académica y personal.

La variabilidad en la implementación de modalidades virtuales afecta significativamente la satisfacción y el desempeño académico de los estudiantes. Los estudiantes indicaron que la falta de estandarización en los métodos de enseñanza virtual provoca discrepancias en la calidad de la experiencia educativa. Aquellos que experimentaron una implementación más organizada y coherente de las plataformas virtuales reportaron una mayor satisfacción y mejores resultados académicos. En cambio, aquellos que enfrentaron dificultades tecnológicas o falta de apoyo en el uso de herramientas digitales expresaron frustración y una disminución en su rendimiento académico. Esta variabilidad también se traduce en una experiencia de aprendizaje más desigual, donde los estudiantes más familiarizados con la tecnología tienen una ventaja considerable.

Al comparar las percepciones de los estudiantes de las diferentes universidades privadas analizadas, se identificaron diferencias notables en los niveles de satisfacción, asociadas principalmente al grado de inversión en infraestructura tecnológica y capacitación docente. Por ejemplo, los estudiantes de la Universidad A, que cuenta con una plataforma virtual moderna y un enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje activo, reportaron el nivel más alto de satisfacción (“Muy satisfecho”, 60%). En contraste, en la Universidad C, donde la modalidad híbrida es más reciente y aún enfrenta limitaciones tecnológicas, el porcentaje de estudiantes “Muy satisfechos” fue menor (47%), aunque complementado por un alto porcentaje “Satisfecho” (49%). La Universidad B, con un modelo más tradicional y menos énfasis en la innovación digital, mostró una mayor proporción de estudiantes “Satisfechos” (44%) y un 6% que se mantuvo “Neutral”, el más alto entre las cuatro. Estos resultados indican que las instituciones con mayor planificación, equipamiento y formación docente logran una mejor adaptación a las modalidades virtuales e híbridas, mientras que aquellas con menos recursos enfrentan mayores cuestionamientos respecto a la calidad pedagógica y organizativa de su oferta educativa. De esta manera, se cumple el objetivo de comparar percepciones entre universidades, revelando que las condiciones institucionales influyen directamente en la experiencia del estudiante en programas de posgrado virtuales.

Las modalidades de estudio en las Maestrías en Educación ofrecidas por universidades privadas de Asunción muestran una creciente diversificación, y su efectividad depende en gran medida de la planificación, organización y recursos disponibles. Mientras que las modalidades virtuales e híbridas ofrecen ventajas significativas en términos de flexibilidad, también plantean desafíos importantes relacionados con la interacción y el uso adecuado de la tecnología. La calidad y satisfacción de los estudiantes están estrechamente vinculadas a la infraestructura tecnológica y la capacitación, lo que sugiere la necesidad de un enfoque más coherente y adaptado a las necesidades del estudiantado.

RECOMENDACIONES

A partir de los hallazgos obtenidos en la investigación, es posible ofrecer diversas recomendaciones tanto para las instituciones educativas que ofrecen programas de Maestría en Educación como para futuras investigaciones en este ámbito. Estas recomendaciones se centran en mejorar la calidad educativa, optimizar las modalidades de estudio y ofrecer un entorno más eficiente y satisfactorio para los estudiantes.

Una de las principales recomendaciones para las instituciones es fortalecer la infraestructura tecnológica que respalda las modalidades virtuales e híbridas. Es fundamental que las universidades inviertan en plataformas educativas robustas y seguras, que permitan a los estudiantes acceder a contenidos de manera fluida y sin interrupciones. Además, es imprescindible ofrecer formación continua a los docentes para que puedan utilizar de manera efectiva estas plataformas y herramientas tecnológicas. La falta de familiaridad con la tecnología es un obstáculo frecuente para muchos estudiantes, por lo que se recomienda proporcionar capacitación tanto a docentes como a estudiantes, asegurando que todos estén equipados para aprovechar al máximo las herramientas digitales.

A pesar de la flexibilidad que ofrecen las modalidades virtuales e híbridas, una de las quejas recurrentes de los estudiantes es la falta de interacción directa con los docentes y compañeros. Para mitigar este desafío, las universidades deben crear espacios virtuales y presenciales que fomenten el aprendizaje colaborativo, como foros de discusión, grupos de estudio en línea, y sesiones en vivo donde los estudiantes puedan interactuar en tiempo real. Es esencial que las universidades promuevan una cultura de colaboración activa, especialmente en modalidades que dependen en gran medida de la autonomía, como las virtuales. Esto no solo mejoraría la experiencia educativa, sino que también contribuiría al desarrollo de habilidades sociales y profesionales.

Una de las ventajas destacadas por los estudiantes en las modalidades virtuales e híbridas es la flexibilidad. Las instituciones educativas deben continuar ofreciendo opciones flexibles para la programación de clases, permitiendo a los estudiantes gestionar su tiempo de manera más eficiente, especialmente para aquellos que trabajan o tienen otras responsabilidades. Asimismo, las estrategias de evaluación deben ser adaptadas a las características de cada modalidad. Si bien las evaluaciones en línea son útiles, es importante diversificar las formas de evaluación, integrando métodos que favorezcan el aprendizaje profundo y no solo la memorización. Las universidades podrían explorar el uso de proyectos,

presentaciones virtuales y otras evaluaciones interactivas que reflejen mejor las competencias adquiridas por los estudiantes.

El modelo híbrido, que combina modalidades presenciales y virtuales, ha demostrado ser una opción viable, pero debe ser cuidadosamente diseñado para ser flexible y accesible para todos los estudiantes. Las universidades deben adaptar la proporción de clases presenciales y virtuales según las necesidades de los estudiantes y los recursos disponibles, asegurando que ambas modalidades se complementen adecuadamente. Además, es fundamental que las universidades proporcionen un apoyo constante en el manejo de herramientas digitales, garantizando que los estudiantes tengan acceso a soporte técnico en todo momento.

Las instituciones deben establecer mecanismos sistemáticos para evaluar la satisfacción de los estudiantes respecto a las modalidades de estudio, a fin de identificar áreas de mejora y ajustar las estrategias pedagógicas y tecnológicas conforme evoluciona el entorno educativo. Las encuestas, entrevistas y grupos focales son herramientas útiles para recopilar la retroalimentación de los estudiantes. Es imperativo que las universidades escuchen las preocupaciones y sugerencias de los estudiantes para poder hacer los ajustes necesarios, no solo para mejorar la experiencia educativa, sino también para asegurar la permanencia y el éxito de los estudiantes en los programas de Maestría en Educación.

Aunque esta investigación ha generado información sobre la variabilidad de las modalidades virtuales y su impacto en el desempeño académico, es necesario llevar a cabo estudios más profundos que examinen el impacto directo de la modalidad virtual sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Futuros estudios podrían investigar de manera más detallada cómo diferentes enfoques pedagógicos en modalidad virtual afectan las habilidades cognitivas, las competencias sociales y el aprendizaje práctico de los estudiantes. Esto podría incluir un análisis comparativo entre estudiantes de diferentes disciplinas y diferentes tipos de modalidad.

Otro aspecto para futuras investigaciones es considerar el impacto de factores socioeconómicos y culturales en la elección de modalidades de estudio y en la percepción de los estudiantes. En el contexto de las universidades privadas en Asunción, podrían existir diferencias significativas en las preferencias y desafíos de los estudiantes en función de su contexto socioeconómico, el acceso a tecnología o el apoyo en sus hogares. Estos factores deben ser considerados en futuras investigaciones para proporcionar una visión más completa de las razones que influyen en las decisiones educativas.

Sería beneficioso que futuras investigaciones evalúen cómo las modalidades de estudio híbridas y virtuales afectan a largo plazo la formación profesional de los egresados de las Maestrías en Educación. Esto podría incluir una evaluación de la empleabilidad de los graduados, su capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos en entornos laborales y su desempeño en el ejercicio de sus carreras. Estudiar estos aspectos permitiría a las universidades ajustar sus programas de Maestría en Educación para alinearlos con las demandas del mercado laboral y las expectativas profesionales.

Si bien esta investigación se centró en la percepción de los estudiantes, es igualmente importante considerar las opiniones de los docentes sobre las modalidades de estudio. Futuros estudios podrían explorar cómo los docentes perciben y manejan las modalidades virtuales e híbridas, los desafíos pedagógicos que enfrentan y su percepción sobre la efectividad de estas modalidades para promover el aprendizaje. Este tipo de investigación permitiría identificar posibles brechas en la formación docente y proporcionar recomendaciones para mejorar la calidad educativa desde el punto de vista del profesorado.

La investigación subraya la necesidad de mejorar la calidad y flexibilidad de las modalidades de estudio en las Maestrías en Educación ofrecidas por universidades privadas de Asunción. Las instituciones deben adaptar sus enfoques pedagógicos, tecnológicos y organizativos para garantizar una experiencia educativa más inclusiva, accesible y efectiva. Las recomendaciones propuestas también sugieren que futuras investigaciones continúen explorando el impacto de estas modalidades sobre el aprendizaje y el desempeño académico, mientras que las universidades deben asegurarse de escuchar y responder adecuadamente a las necesidades de los estudiantes para ofrecer programas de formación más acordes con las demandas contemporáneas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achhab, A. (2022). Teorías de la enseñanza a distancia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0 (RTED)*, 13(2), 37-46. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.293>
- Arámbulo Santiago, D. C. (2023). Hibridación entre educación presencial y educación virtual en el proceso de formación docente. *Perspectivas: Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, 11(21), 85-99.
- Álvarez de Zayas, C. (1999). La pedagogía y su relación con la didáctica. *Revista de Pedagogía*, 25(3), 45-60.
- Antúnez, I., Antúnez, M., & Soler, A. (2017). La enseñanza virtual del derecho: Una aproximación en la Universidad Cubana. *Revista de Educación y Derecho*, 12(1), 45-60.
- Barkley, EF, Cross, PK y Major, CH (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: un manual para profesores universitarios*. Jossey-Bass.
- Beer, M., y Mulder, R. (2020). El papel de la tecnología en entornos de aprendizaje híbridos: una revisión de la literatura. *Journal of Educational Technology & Society*, 23(1), 15-29.
- Bernete, J. (2010). La mediación docente en la educación virtual: Retos y oportunidades. *Educación y Tecnología*, 12(2), 67-82.
- Bruffee, KA (1993). *Aprendizaje colaborativo: educación superior, interdependencia y la autoridad del conocimiento*. Johns Hopkins University Press.
- Cañón Salas, DM (2021). Impacto del Diplomado Maestro Virtual en la Planeación, presentación y desarrollo de la cátedra presencial en la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. *Revista de Innovación Educativa*, 15(1), 76-90.
- Castells, M. (1999). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Volumen I: La sociedad roja*. Siglo XXI Editores.
- Castillero Mimenza, O. (2018, octubre 29). *La teoría de la autodeterminación: Qué es y qué propone. Psicología y Mente*. <https://psicologiaymente.com/psicologia/teoria-autodeterminacion>
- Cleveland-Innes, M., Garrison, DR y Vaughan, ND (2019). *Marco de trabajo de la comunidad de investigación: una guía práctica para desarrollar una comunidad de investigación en el aprendizaje en línea*. Athabasca University Press.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *La*

- educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Naciones Unidas.
<https://hdl.handle.net/11362/45904>
- Consejo Nacional de Educación Superior. (2016). Resolución CONES N° 63 "Reglamento de la Educación Superior a Distancia y Semipresencial". Recuperado de <http://www.cones.gov.py/wp-content/uploads/2016/03/REGLAMENTO-DE-LA-EDUCACION-C3%93N-SUPERIOR-A-DISTANCIA-Y-SEMIPRESENCIAL.pdf>
- Copertari, S., Sgreccia, N., & Fantasía, Y. (2014). Educación a distancia: concepciones docentes y democratización en la enseñanza de los postgrados de la Universidad Nacional de Rosario. *Sophia*, 10, 183-194.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5163693.pdf>
- Dillenbourg, P. (1999). ¿Qué se entiende por "aprendizaje colaborativo"? En P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and computational approach* (pp. 1-19). Elsevier.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., y O'Malley, C. (1996). La evolución de la investigación sobre el aprendizaje colaborativo. En RJ Sternberg y TI Lubart (Eds.), *Inteligencia y tecnología: El impacto de las herramientas en la naturaleza y el desarrollo del pensamiento humano* (pp. 189-211). Lawrence Erlbaum Associates.
- Espinar, M., & Vigueras, M. (2020). Estilos de aprendizaje y su influencia en el rendimiento académico: Un estudio sobre la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb. *Revista de Educación y Aprendizaje*, 12(3), 45-60.
- Evans, T., y Haughey, M. (2014). El papel de la tecnología en la educación a distancia: una revisión de la literatura. En MG Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (3.ª ed., págs. 267-284). Routledge.
- Flores, D., Sabag, C., & Martínez, J. (2024). Aprendizaje presencial y a distancia en la Universidad Iberoamericana Torreón. *Alteridad: Revista de Educación*, 19(1).
<https://doi.org/10.17163/alt.v19n1.2024.07>
- Garrison, DR, Anderson, T., y Archer, W. (2000). Pensamiento crítico, presencia cognitiva y conferencias por computadora en la educación a distancia. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23.
- Han, H., y Rokenes, F. (2020). Tecnologías multimedia en aulas híbridas: mejora de la participación y la comprensión de los estudiantes. *Revista internacional de investigación educativa*, 102, 101590.

- Hinojo, FJ, et al. (2020). Aprendizaje basado en competencias en educación híbrida: una revisión sistemática. *Ciencias de la Educación*, 10(5), 139.
- Hennig Manzuoli, C., & Escofet Roig, A. (2015). Construcción de conocimiento en educación virtual: Nuevos roles, nuevos cambio. *Revista de Educación a Distancia*, 1-10. <https://www.um.es/ead/red/45/hennig.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Hrastinski, S. (2019). Aprendizaje combinado: descubriendo su potencial transformador en la educación superior. *Journal of Educational Technology & Society*, 22(3), 1-10.
- Jonassen, DH (1991). Objetivismo versus constructivismo: ¿Necesitamos un nuevo paradigma filosófico?. *Investigación y desarrollo en tecnología educativa*, 39(3), 5-14.
- Koh, JHL, Chai, CS y Lim, WY (2017). Exploración del papel del desarrollo profesional docente en la integración de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje: un estudio de caso de las escuelas de Singapur. *Computers & Education*, 115, 1-12.
- Kolb, DA (1984). *Aprendizaje experiencial: La experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo*. Prentice Hall.
- Lapi, M., y Krašna, H. (2021). El modelo de aula invertida en entornos de aprendizaje híbridos: un estudio de caso de instituciones de educación superior en Europa. *Educación y Tecnologías de la Información*, 26(2), 1475-1490.
- Lave, J., y Wenger, E. (1998). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Cambridge University Press.
- Ley N° 1.264/98, General de Educación. (1998). Congreso Nacional de Paraguay.
- Ley N° 4995/98, de Educación Superior. (1998). Congreso Nacional de Paraguay.
- Lewis, S. (2003). Aprendizaje colaborativo en la educación superior: una revisión de la literatura. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 345-360.
- López, J., Pérez, M., & Artega, R. (2021). De la presencialidad a la virtualidad: Experiencia en la Carrera de Enfermería. *Revista Latinoamericana de Educación en Salud*, 8(2), 34-50.
- Marín, V. (2006). Alfabetización académica: Un enfoque necesario en la educación superior. *Revista de Educación Superior*, 35(2), 45-60.
- Mejía Delgado, Y. Y., & Mejía Delgado, Ó. A. (2021). Transformación digital en las instituciones de educación superior a partir del COVID-19: madurez tecnológica de los estudiantes en Colombia. *Universidad & Empresa*, 23(40), 1–26. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.10606>

- Melero Zabal, F., & Fernández Berrocal, P. (1995). La cooperación intelectual en el aula: Un enfoque desde la psicología y la educación. *Psicología Educativa*, 1(2), 25-40.
- Mockus, L., et al. (1995). Cultura académica y su impacto en el aprendizaje autónomo en la educación superior. *Revista de Estudios Sociales*, 14(1), 25-40.
- Ortega, J. (2020). El modelo TAC: facilitando la interacción y la colaboración en entornos digitales de aprendizaje. *Journal of Learning Design*, 13(3), 25-38.
- Oyarce-Mariñas, VA, et al. (2021). La enseñanza virtual: Una necesidad educativa global en tiempos de pandemia de COVID-19 en Perú. *Revista de Educación Superior*, 10(4), 112-130.
- Padilla, R., Ortiz, J. y López, M. (2015). La presencia docente en entornos virtuales de aprendizaje: Un análisis de su impacto en el aprendizaje colaborativo. *Revista de Educación a Distancia*, 15(2), 1-15.
- Panitz, T. (1997). Aprendizaje colaborativo versus aprendizaje cooperativo: una comparación de los dos conceptos que nos ayudará a entender la naturaleza subyacente de los entornos de aprendizaje interactivos. *Aprendizaje cooperativo y enseñanza universitaria*, 8(2), 5-10.
- Papert, S. (1993). *La máquina de los niños: repensar la escuela en la era de la computadora*. Basic Books.
- Parte, M., & Herrador, AB (2021). Modelos híbridos de aprendizaje: desafíos y oportunidades para las instituciones de educación superior post-COVID-19. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 43(1), 75-90.
- Quiamzade, M., Mugny, G., y Butera, F. (2013). El papel de la interacción social en el aprendizaje colaborativo: una perspectiva sociocognitiva sobre el desarrollo de conocimientos y habilidades en grupos. *Aprendizaje e instrucción*, 25, 72-81.
- Rama, A. (2020). La pedagogía como disciplina multidisciplinaria: Una visión contemporánea. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 123-140.
- Ramas-Arauz, M. (2015). La autonomía del estudiante en la educación a distancia: Un análisis crítico. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0 (RTED)*, 13(2),
- Rodríguez Barreiro, P., Fernández, R., Escudero, I., & Sabirón, S. (2000). La cooperación intelectual en el aprendizaje colaborativo: Un estudio empírico sobre su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Psicología Educativa*, 6(1), 43-56.

- Rodríguez Sanabria, A., González, M., & Fernández, J. (2021). Enseñanza virtual en tiempos de emergencias: continuidades y transformaciones. *Revista de Educación Superior*, 10(4), 112-130.
- Rodríguez, A. (2018). La teoría del aprendizaje experiencial y su aplicación en el aula: Un enfoque práctico para docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 123-135.
- Roselli, A. (2007). La interacción cognitiva en el aprendizaje colaborativo: Un enfoque desde las teorías sociocognitivas y constructivistas. *Educación y Aprendizaje*, 12(3), 15-30.
- Roselli, A. y De Rosa, A. (1999). La cooperación y el aprendizaje colaborativo: Un análisis crítico desde la psicología educativa y la didáctica universitaria. *Revista Internacional de Educación Superior*, 4(1), 23-38.
- Sloterdijk, P. (2012). *¿Qué es la filosofía?* Ediciones Siruela.
- Spatioti, A. G., Kazanidis, I., & Pange, J. (2022). A Comparative Study of the ADDIE Instructional Design Model in Distance Education. *Information*, 13(9), 402. <https://doi.org/10.3390/info13090402>.
- Stover, J.B., Bruno, F.E., Uriel, F.E. y Fernández Liporace, M. (2017). Teoría de la autodeterminación: Una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), 105-115.
- Suartama, IW, Setyosari, P. y Ulfa, NAS (2019). Integración de modelos híbridos con estrategias de enseñanza para lograr resultados de aprendizaje efectivos en entornos de educación superior: una revisión de las prácticas actuales y las direcciones futuras. *Revista Internacional de Instrucción*, 12(2), 173-188.
- Unigarro, JC (2001). La importancia del aprendizaje autónomo en la educación virtual: Un análisis crítico. *Revista de Educación a Distancia*, 6(2), 1-15.
- Vaughan, ND (2021). Perspectivas sobre el aprendizaje híbrido como un nuevo enfoque de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior: reflexiones a partir de la experiencia de la pandemia. *Journal of Online Learning Research*, 7(1), 5-22.
- Virilio, P. (2005). *La velocidad de liberación*. Ediciones Anagrama.

ANEXOS

Anexo 1. Formulario del Consentimiento Informado



Pedido realizado a la Universidad

Anexo 2. Respuesta de la Universidad



Heber López
para Marta, mi

lun, 30 dic 2024, 15:22 ☆ ☺

Apreciada Ing. Liz Álvarez:

Previo cordial y respetuoso saludo, acuso recibo de la comunicación.

Considero que el relevamiento de estos datos será de gran utilidad para nuestro alumnado de la Facultad de Estudios de Postgrado y el análisis podrá contribuir a mejorar e incentivar las buenas prácticas en el ámbito académico.

Comparto el enlace con la directora del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación, Dra. Marta Canese, a quien solicito por favor pueda realizar la difusión del enlace de encuesta a los estudiantes de la Maestría en Ciencias de la Educación de la cohorte activa.

Por mi parte, estoy más que honrado en formar parte en la contribución a su investigación y le haré llegar mis respuestas en la brevedad.

Saludos cordiales,

Ing. Heber D. López Colmán
Coordinador de Postgrado
Facultad de Estudios de Postgrado

Universidad del Norte
Brasil N° 141 Avda. Micol López
Tel: (021) 204 235
compostgrado@uinorte.edu.py
www.uinorte.edu.py
Asunción - Paraguay



Conciencia al medio ambiente. Imprima este mensaje sólo si es necesario

xxx

Anexo 3. Formulario del Consentimiento Informado



Pedido realizado a la Universidad

Anexo 4. Respuesta de la Universidad



Mirtha Infran Cibils <marinsfran@gmail.com>
para Gerardo, mi

mar, 17 dic 2024, 10:04 ☆ ☺ 📧 ⋮

Buenos días Prof. Picón,

Gracias por compartir la solicitud de la estudiante Liz Alvarez. Autorizo la aplicación del cuestionario a los estudiantes de la Maestría en Ciencias de la Educación y estoy disponible para completar el guión de entrevista cuando lo requieran.

Quedo a disposición para cualquier consulta adicional.

Atentamente,

Prof. Mirtha Infran Cibils
Dra. en Educación
Licenciada en Lengua Inglesa

Anexo 5. Formulario del Consentimiento Informado



Pedido realizado a la Universidad

Anexo 6. Respuesta de la Universidad

De: Raquel Hellmann <rhellmann@usi.edu.py>
Enviado el: lunes, 16 de diciembre de 2024 19:30
Para: la.wagenbach@gmail.com; Patricia Navas <pnavas@usi.edu.py>
Asunto: RV. Solicitar permiso para realización de encuestas y entrevista - Liz Alvarez Wagenbach

Hola Liz, que tal? Aquí te pongo en contacto con la Coordinadora de la Escuela de Negocios para que puedas por intermedio de ella trabajar este tema

Exitos y esperamos conocer los resultados despues

Saludos!

Abg. Raquel Hellmann
Directora Ejecutiva
Dirección
Universidad San Ignacio de Loyola – Paraguay
Avda. Venezuela Nro. 2087 c/ Avda. Artigas – Asunción
rhellmann@usi.edu.py
Phone: +595971642932 | +595 21 282 801 | 282 806 | 297 085 – Int. 5115
www.usi.edu.py



Anexo 7. Formulario del Consentimiento Informado



Pedido realizado a la Universidad

Anexo 8. Respuesta de la Universidad



Eduardo Velázquez Romero
para mí, unidad.tesis.postgrados ▾

lun, 3 feb, 17:37 ☆ 😊 ↩ ⋮

Estimada Liz Alvarez

Desde la Dirección Académica de la Facultad de Postgrados de la Universidad Iberoamericana me dirijo a usted a efectos de confirmarle la autorización para la recolección de datos, te confirmo que puedes empezar el Proceso con la Unidad de Tesis a quien pongo en copia

En breve te envío la respuesta a la entrevista que me cursaste

Saludos

PhD. Eduardo Velázquez Romero

...