

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL
ESCUELA DE POSGRADO Y EDUCACIÓN CONTINUA
MAESTRÍA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR



TEMA DE INVESTIGACIÓN:

“ESTUDIO DE LAS METODOLOGÍAS DOCENTES IMPLEMENTADAS EN PROGRAMAS ACADÉMICOS DE MAESTRÍA DE LA FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL, ADMINISTRADOS BAJO ENTORNOS VIRTUALES, Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y COLABORATIVO. AÑOS 2023-2025: ESTUDIO DE CASO”

PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE:

MAESTRO EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR

PRESENTADO POR:

ING. NESTOR ARMANDO BERRIOS CAMPOS

DOCENTE ASESOR:

DRA. LOURDES ELIZABETH PRUDENCIO COREAS

DICIEMBRE, 2025

SAN MIGUEL, EL SALVADOR, CENTROAMÉRICA

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

AUTORIDADES



ING. JUAN ROSA QUINTANILLA QUINTANILLA

RECTOR

DRA. EVELYN BEATRIZ FARFÁN

VICERRECTOR ACADÉMICO

MSC. ROGER ARMANDO ARIAS ALVARADO

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

LIC. PEDRO ROSALÍO ESCOBAR CASTANEDA

SECRETARIO GENERAL

LCDA. ANA RUTH AVELAR

DEFENSOR DE LOS DERECHOS UNIVERSITARIOS

LIC. CARLOS AMÍLCAR SERRANO RIVERA

FISCAL GENERAL

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL

AUTORIDADES



M.SC. CARLOS IVÁN HERNÁNDEZ FRANCO

DECANO

DRA. NORMA AZUCENA FLORES RETANA

VICEDECANA

LIC. CARLOS DE JESUS SANCHEZ

SECRETARIO

MTRO. BALMORE ALEXIS RODRÍGUEZ OCHOA

DIRECTOR DE LA ESCUELA DE POSGRADO

MS.DS. DILMA LISSETTE RODRIGUEZ AYALA

COORDINADOR DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL
TRIBUNAL CALIFICADOR



DRA. SULEYMA ESTEBANA CANALES UMANZOR DE CUBIAS

PRESIDENTE

MS.DS. LUZ DEL ROSARIO SAGASTIZADO GUEVARA

SECRETARIA

DRA. LOURDES ELIZABETH PRUDENCIO COREAS

VOCAL

DEDICATORIA

A mis padres,

María de la Paz Campos Ticas de Berríos y Silverio Enrique Berríos Polío,

el pilar inquebrantable de mi vida.

AGRADECIMIENTOS

A **Dios**, por darme la fortaleza espiritual necesaria para mantener firme mi fé.

A mis padres, **María de la Paz Campos Ticas de Berríos y Silverio Enrique Berríos Polío**. Gracias por su dedicación incondicional, su amor infinito, el ejemplo de vida que nos han dado son el mayor tesoro. Gracias por estar siempre en todo momento.

A mi esposa, **Yesenia Marisol Pérez de Berríos**, quiero agradecerte por la paciencia constante que has tenido conmigo, por todo tu amor en cada paso de nuestro camino, por tu motivación y confianza en mí.

A mi hermana **Iris Aracely Berríos Campos**, por su apoyo y su fé mis capacidades, y a su hijo **Javier Antonio Martínez Berríos**, por ser la distracción perfecta y el recordatorio constante de la importancia de la familia.

A mi Asesora de tesis **Dra. Lourdes Elizabeth Prudencio Coreas**, mi más sincero y profundo agradecimiento por su inestimable guía, apoyo y paciencia a lo largo de todo el proceso de esta tesis. Su compromiso excepcional con la calidad del trabajo y su visión crítica desde las etapas iniciales hasta la redacción final fueron absolutamente fundamentales para el desarrollo de esta investigación. Valoro enormemente la generosidad con la que dedicó su tiempo a mis consultas, incluso fuera de horario. Esta tesis, en su forma y contenido, no habría sido posible sin su dirección experta, su liderazgo intelectual y, sobre todo, su gran calidad humana.

A mis compañeras de trabajo **Ms.Ds. Eva Carolina Acevedo de Ortiz, Ms.Ds. Graciela Ivonne Guevara Benítez, Ms.Ds. Luz del Rosario Sagastizado Guevara, MIW. Consuelo Eleticia Sandoval Navarrete y Ms.Ds. Ana Guadalupe Bermúdez de Jandres**, gracias por su amistad, por sus constantes ánimos y por recordarme la importancia de seguir adelante.

Néstor Armando Berríos Campos

INDICE

Contenido

RESUMEN	xx
ABSTRACT.....	xxi
INTRODUCCIÓN	xxii
CAPÍTULO 1: DISEÑO TEÓRICO - METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DE CASO	24
1.1 Introducción del Capítulo	24
1.2 Diseño Teórico de la Investigación	25
1.2.1 <i>Justificación del Estudio</i>	25
1.2.2 <i>Planteamiento del Problema de Investigación</i>	26
1.2.3 <i>Delimitación y Formulación del Problema de Investigación</i>	29
1.2.4 <i>Objetivos de la Investigación</i>	31
1.3 Diseño Metodológico	32
1.3.1 <i>Estrategia Metodológica y Tipo de Investigación</i>	32
1.3.2 <i>Área de Estudio</i>	33
1.3.3 <i>Población y Muestra</i>	34
1.3.4 <i>Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos</i>	34
1.3.5 <i>Análisis y Tratamiento de los Datos</i>	35
1.4 Sistematización de los Antecedentes de la Investigación	38
1.4.1 <i>Antecedentes Internacionales</i>	38
1.4.2 <i>Antecedentes Nacionales</i>	60
1.5 Síntesis y Conclusiones del Capítulo.....	71
CAPÍTULO 2: SISTEMATIZACIÓN DE LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN EL USO DE METODOLOGÍAS DOCENTES ACTIVAS PARA EL FOMENTO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y COLABORATIVO EN PROGRAMAS DE POSGRADO, ADMINISTRADOS BAJO ENTORNOS VIRTUALES	72
2.1 Introducción del Capítulo	72
2.2 Definición de Conceptos.....	73

2.2.1	<i>Enseñar y Aprender</i>	73
2.2.2	<i>Enseñanza y Aprendizaje</i>	75
2.2.3	<i>Pedagogía, Didáctica y Metodología</i>	76
2.3	Teorías y Enfoques Pedagógicos del Aprendizaje	78
2.4	El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje	81
2.5	Aprendizaje Autónomo y Enfoques de la Autonomía	85
2.5.1	<i>Aprendizaje Autónomo</i>	85
2.5.2	<i>Enfoques de la Autonomía en el Aprendizaje</i>	90
2.6	Aprendizaje Colaborativo	94
2.6.1	<i>Aprendizaje Colaborativo</i>	94
2.6.2	<i>Cambios de Roles del Profesor y Estudiante</i>	95
2.7	Metodologías Activas de Enseñanza	98
2.8	Técnicas Participativas	99
2.9	Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y los Entornos Virtuales de Aprendizaje 107	
2.10	Síntesis y Conclusiones del Capítulo	109
CAPÍTULO 3. DIAGNÓSTICO DEL ESTADO ACTUAL DEL USO DE METODOLOGÍAS DOCENTES EN EL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN GERONTOLOGÍA CLÍNICA Y SOCIAL DE LA FMO		111
3.1	Introducción del Capítulo	111
3.2	Marco Contextual y Normativo del Programa	112
3.2.1	<i>Del Reglamento General del Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad de El Salvador</i>	112
3.2.2	<i>Del Programa y Plan de Estudio de la Maestría en Gerontología Clínica y Social</i>	113
3.2.3	<i>De los Programas de las Asignaturas de la Maestría en Gerontología Clínica y Social</i>	115
3.3	Percepción de los Estudiantes sobre el Uso de Metodologías Docentes en la Maestría en Gerontología Clínica y Social	115
3.3.1	<i>Perfil Demográfico y Participación Estudiantil</i>	115

3.3.2	<i>Uso y Acceso a Entornos Virtuales y Herramientas Digitales de Aprendizaje</i>	118
3.3.3	<i>Uso y Variedad de Metodologías Docentes Percibidas</i>	123
3.4	Perspectiva de los Docentes sobre Metodologías y Soporte Tecnológico	127
3.4.1	<i>Perfil Docente y Experiencia</i>	127
3.4.2	<i>Uso de Tecnologías, Plataformas y Herramientas Digitales</i>	131
3.4.3	Metodologías Docentes Aplicadas	138
3.5	Visión del Coordinador sobre la Planificación y Supervisión de Metodologías	144
3.5.1	<i>Perfil y Formación del Coordinador Actual</i>	144
3.5.2	<i>Planificación y Provisión Tecnológica</i>	144
3.5.3	<i>Infraestructura, Capacitación y Metodología General</i>	145
3.5.4	<i>Selección, Supervisión y Promoción de Metodologías</i>	146
3.6	Síntesis y Conclusiones del Capítulo	147
CAPÍTULO 4: IMPACTO DE LAS METODOLOGÍAS DOCENTES EN EL FOMENTO DE LOS APRENDIZAJES AUTÓNOMO Y COLABORATIVO EN EL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN GERONTOLOGÍA CLÍNICA Y SOCIAL, DE LA FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL		151
4.1	Introducción del Capítulo	151
4.2	Impacto de las Metodologías Docente en el Aprendizaje Autónomo y Colaborativo	152
4.2.1	<i>Percepciones de los Maestranes sobre el Impacto de las Metodologías Docente en el Fomento del Aprendizaje Autónomo y Colaborativo</i>	152
4.2.2	<i>Percepciones de los Profesores sobre el Impacto de las Metodologías Docente en el Fomento del Aprendizaje Autónomo y Colaborativo desde la Docencia</i>	157
4.2.3	<i>Percepciones del Coordinador del Programa de Maestría sobre el Impacto de las Metodologías Docente en el Fomento del Aprendizaje Autónomo y Colaborativo</i>	165
4.3	Necesidades, Propuestas y Sugerencias de Mejora de las Metodologías Docentes para Fomentar el Aprendizaje Autónomo y Colaborativo desde la Perspectiva de los Actores	166
4.3.1	<i>Perspectiva de los Estudiantes</i>	166
4.3.2	<i>Perspectiva de los Docentes</i>	168

4.3.3	<i>Perspectiva del Coordinador del Programa de Maestría</i>	171
4.4	Propuesta de Mejora de Selección y Aplicación de las Metodologías Docentes para el Fomento del Aprendizaje Autónomo y Colaborativo en el Programa de la Maestría en Gerontología Clínica y Social de la Facultad Multidisciplinaria Oriental.	172
4.4.1	<i>Introducción</i>	172
4.4.2	<i>Objetivos de la Propuesta</i>	173
4.4.3	<i>Fundamentación Teórica: Principios Pedagógicos del Aprendizaje Autónomo y Colaborativo en Ambientes Virtuales y Semipresenciales</i>	174
4.4.4	<i>Recursos y Herramientas Recomendadas (tecnologías/digitales) como Soporte para la Selección y Empleo de las Metodologías Docentes</i>	175
4.4.5	<i>Acciones para Gestionar el Seguimiento del Fomento de los Aprendizajes Autónomo y Colaborativo (Enfocado para la Coordinación)</i>	183
4.4.6	<i>Perfil Docente para Potenciar una Educación de Calidad en los Programas de Maestría Desarrollados en Entornos Virtuales de Aprendizaje</i>	187
4.5	Síntesis y Conclusiones del Capítulo.....	190
	CONCLUSIONES	192
	RECOMENDACIONES	195
	REFERENCIAS	197
	ANEXOS	210

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Procedimiento realizado para el análisis documental	36
Tabla 2 Procedimiento realizado para el análisis de los datos cuantitativos	36
Tabla 3 Procedimiento realizado para el análisis de los datos cualitativos	37
Tabla 4 Enfoques pedagógicos del aprendizaje	79
Tabla 5 Fases del proceso de enseñanza aprendizaje	81
Tabla 6 Elementos del proceso enseñanza aprendizaje	82
Tabla 7 Modelo de aprendizaje autodirigido por etapas	87
Tabla 8 Enfoques de la autonomía en el aprendizaje	91
Tabla 9 Grado académico de los profesores	127
Tabla 10 Estudios de posgrado	128
Tabla 11 Años de experiencia en la docencia en el nivel de posgrado	129
Tabla 12 Formación en entornos virtuales	130
Tabla 13 Actividades síncronas y asíncronas	131
Tabla 14 Plataformas de aula virtual proporcionadas por la escuela de posgrado	132
Tabla 15 Inducción ofrecida al cuerpo docente	133
Tabla 16 Herramientas utilizadas por el cuerpo docente para sus actividades académicas	134
Tabla 17 Herramientas en correspondencia con el programa de la materia	135
Tabla 18 Percepción de las herramientas virtuales	136
Tabla 19 Nivel de dominio tecnológico estudiantil	137
Tabla 20 Metodologías docentes empleadas	138
Tabla 21 Adaptación de las metodologías a la naturaleza de la asignatura	139
Tabla 22 Criterios para selección de metodología	140
Tabla 23 Metodologías propuestas en el plan de estudio	142
Tabla 24 Incorporación de metodologías	142
Tabla 25 Promedios escala de Likert para cada pregunta que fueron respondidas por los maestrantes	152
Tabla 26 Metodologías que promueven el aprendizaje autónomo	157
Tabla 27 Ejemplos prácticos donde se promueve el aprendizaje autónomo	158
Tabla 28 Percepción de desarrollo la capacidad de aprendizaje autónomo	159
Tabla 29 Metodologías que promueven el aprendizaje colaborativo	161
Tabla 30 Ejemplos concretos donde se promueve el aprendizaje colaborativo	162
Tabla 31 Percepción de desarrollo la capacidad de aprendizaje colaborativo	163

Tabla 32 <i>Necesidades y sugerencias realizadas por los estudiantes</i>	166
Tabla 33 <i>Necesidades y sugerencias realizadas por el personal docente</i>	169
Tabla 34 <i>Guía para selección de recursos y herramientas como soporte docente para programas de maestría desarrollados en entornos virtuales de aprendizaje en la Facultad Multidisciplinaria Oriental</i>	176
Tabla 35 <i>Guía para selección de herramientas (Gamificación) para potenciar la participación de los estudiantes en entornos virtuales de aprendizaje.</i>	182
Tabla 36 <i>Acciones o actividades para el seguimiento académico de la coordinación del programa de maestría</i>	184
Tabla 37 <i>Competencias docentes</i>	187

Índice de Figuras

Figura 1 <i>Género de los participantes</i>	115
Figura 2 <i>Edad de los participantes</i>	116
Figura 3 <i>Participación de los estudiantes en actividades virtuales síncronas</i>	117
Figura 4 <i>Participación de los estudiantes en actividades virtuales asíncronas</i>	118
Figura 5 <i>Los docentes proporcionan aula virtual</i>	118
Figura 6 <i>Disponibilidad de los recursos y materiales durante todo el ciclo en el aula virtual</i>	119
Figura 7 <i>Plataforma de aula virtual que utilizan los docentes</i>	120
Figura 8 <i>Utilización de diversas herramientas digitales para actividades síncronas</i>	121
Figura 9 <i>Utilización de diversas herramientas digitales para actividades asíncronas</i>	121
Figura 10 <i>Tipo de herramientas para comunicación síncrona utilizadas</i>	122
Figura 11 <i>Tipo de herramientas para comunicación asíncrona utilizadas</i>	123
Figura 12 <i>Variedad de metodologías utilizadas por los docentes</i>	123
Figura 13 <i>Frecuencia de la variedad del uso de metodologías activas</i>	124
Figura 14 <i>Metodologías activas que suelen emplear los docentes</i>	125
Figura 15 <i>Cumplimiento de las metodologías propuestas en el programa de la asignatura</i>	125
Figura 16 <i>Actividades y enfoques de enseñanza que no están explícitamente en el programa de las asignaturas</i>	126

LISTA DE SIGLAS

CTI:	Ciencia, Tecnología e Innovación
CUM:	Coeficiente de Unidades de Mérito
CVD:	Comunidad Virtual Docente
DEL:	Diccionario de la Lengua Española
EVA:	Entornos Virtuales de Aprendizaje
EVEA:	Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje
FMO:	Facultad Multidisciplinaria Oriental
IA:	Inteligencia Artificial
MINEDUCYT:	Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología
PEA:	Proceso de Enseñanza Aprendizaje
RAE:	Real Academia Española
REA:	Recursos Educativos Abiertos
TIC's:	Tecnologías de la Información y Comunicación
UGB:	Universidad Nacional de Educación
UNCA:	Universidad Nacional de Caaguazú
UNITEC:	Universidad de Tecnología y Comercio

TERMINOS EN INGLÉS

Término en Inglés	Significado / Definición en español
ATutor	Un Sistema de Gestión de Aprendizaje (LMS) de código abierto y basado en la web.
BIM	Modelado de Información de Construcción
Blackboard	Una de las plataformas LMS comerciales más antiguas y utilizadas en instituciones educativas.
Blended Learning / B-Learning	Aprendizaje Híbrido o Semipresencial
Blogger	Servicio gratuito de Google para la creación y publicación de blogs en línea.
Camtasia	Software para la grabación y edición de videos de pantalla, comúnmente usado para crear tutoriales y material educativo.
Canvas	Una popular plataforma LMS moderna y basada en la nube.
Claroline	Plataforma LMS de código abierto para la gestión de cursos.
Classroom	Servicio gratuito que ayuda a gestionar el aprendizaje en línea entre profesores y alumnos.
COVID-19	Acrónimo de Enfermedad por Coronavirus 2019.
Crystal Ball	Software de hoja de cálculo para el análisis de riesgo, predicción y modelado de simulación.
Design Thinking	Metodología para la resolución de problemas enfocada en la comprensión profunda de las necesidades del usuario.
Dialnet	Portal bibliográfico de literatura científica hispana, enfocado en las Ciencias Humanas y Sociales.
dokeos	Plataforma LMS de código abierto y servicio comercial de e-learning.
Drupal	Sistema de Gestión de Contenidos (CMS) que puede ser utilizado para crear plataformas de e-learning o sitios web educativos.
Drive	Servicio de almacenamiento en la nube y sincronización de archivos de Google.
Edmodo	Plataforma social de aprendizaje diseñada para facilitar la comunicación entre profesores, alumnos y padres.

Edutainment	Término que combina Educación + Entretenimiento, refiriéndose a material educativo diseñado para ser atractivo y divertido.
Emaze	Herramienta en línea para crear presentaciones dinámicas y con diseños atractivos.
Excel	Programa de hoja de cálculo, fundamental para el procesamiento y análisis de datos cuantitativos.
Facebook	Red social utilizada en contextos educativos para comunicación y distribución de información.
FirtsClass	Un software de colaboración y groupware utilizado históricamente como plataforma educativa.
Flipped Classroom	Aula Invertida.
Focus Group	Grupo Focal.
Genially	Herramienta en línea para crear contenido interactivo y animado (presentaciones, infografías, quizzes).
GIMP	Software de código abierto para la edición de imágenes.
Google	Empresa de tecnología cuyo ecosistema incluye herramientas fundamentales para la educación (Search, Drive, Scholar, etc.).
Google Forms	Herramienta para crear encuestas y cuestionarios en línea.
Google Meet	Servicio de videoconferencia de Google.
Google Scholar	Buscador especializado de Google que indexa literatura académica (papers, tesis, libros, resúmenes).
Google Workspace	Suite de herramientas de colaboración y productividad de Google
Hangout Meet	Nombre anterior de Google Meet.
Hardware	Componentes físicos y tangibles de una computadora o dispositivo.
IBM SPSS v.20	Versión 20 del software líder para el análisis estadístico en ciencias sociales y de la salud.
Instagram	Red social basada en imágenes y videos
Jamboard	Pizarra digital interactiva de Google.
Kahoot	Plataforma de aprendizaje basada en juegos y quizzes de opción múltiple.
Khan Academy	Organización educativa sin fines de lucro que ofrece lecciones y ejercicios en línea gratuitos.

Learning by Doing	Aprender haciendo.
LearningSpace	Plataforma LMS descontinuada, que fue usada por instituciones educativas.
Links	Enlaces / Vínculos.
LRN	Plataforma LMS de código abierto para la educación y entrenamiento.
Lucidchart	Herramienta en línea para crear diagramas, flujos y mapas mentales.
Microlearning	Microaprendizaje.
Microsoft Teams	Plataforma de colaboración que integra chat, videoconferencia.
Moodle	Plataforma LMS de código abierto, muy popular a nivel mundial para la creación de entornos de aprendizaje virtuales.
OBS Studio	Software gratuito y de código abierto para la grabación de video y la transmisión en vivo, popular para la creación de clases y tutoriales.
Online	En Línea / Virtual.
Open University	Institución de educación superior que se enfoca en la educación a distancia y el aprendizaje flexible.
Padlet	Herramienta en línea que permite a los usuarios crear "muros" virtuales colaborativos para compartir notas, enlaces, imágenes y videos.
PowerPoint	Software de Microsoft para crear y presentar diapositivas.
Prezi	Herramienta de presentación que utiliza un lienzo único y no lineal (a diferencia de las diapositivas).
Quiz	Cuestionario / Prueba Corta
R Studio	Entorno de Desarrollo Integrado (IDE) para el Lenguaje de Programación R (estadística).
Redalyc	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.
Scielo	Biblioteca Científica Electrónica en Línea, que incluye una colección de revistas científicas de acceso abierto.
ScienceDirect	Gran base de datos de publicaciones científicas y médicas de la editorial Elsevier.
Skype	Software de telecomunicaciones para llamadas, videollamadas y mensajería en línea.
SlideShare	Plataforma para compartir presentaciones y documentos.

Solver	Complemento de Microsoft Excel utilizado para realizar análisis y optimización (resolver ecuaciones complejas).
Software	Los programas, datos e información que permiten operar los componentes físicos (hardware).
SPSS	Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales.
Storyline 360	Software de Articulate para el desarrollo de cursos de e-learning interactivos.
Survey	Encuesta.
Tablet	Dispositivo electrónico portátil.
Vimeo	Plataforma de videos en línea, a menudo utilizada para compartir contenido de mayor calidad o con fines profesionales/educativos.
Web Course Tools (WebCT)	Una plataforma LMS pionera, que fue adquirida por Blackboard.
WhatsApp	Aplicación de mensajería instantánea utilizada para comunicación rápida en grupos educativos.
Word	Procesador de texto de Microsoft, esencial para la redacción de la tesis.
WordPress	Sistema de Gestión de Contenidos (CMS) popular para la creación de sitios web y blogs educativos.
YouTube	Plataforma para compartir videos, la fuente de contenido educativo y tutoriales más grande del mundo.
Zoom	Plataforma líder de videoconferencia, ampliamente utilizada para clases virtuales y seminarios (webinars).

LISTA DE ABREVIATURAS

Abreviatura	Significado Completo
adj.	Adjetivo
Art.	Artículo
Del gr.	Del griego
Del lat.	Del latín
Del lat. vulg.	Del latín vulgar
ej.	Ejemplo
et al.	y otros (Abreviatura de la expresión latina: et alii o et alia)
f.	Femenino (o Forma/Función)
fig.	Figura (o Figuradamente)
m.	Masculino
No.	Número
p.	Página
pl.	Plural
Psicol.	Psicología
tr.	Transitivo (aplicado a verbos), o Traducción / Traductor

RESUMEN

La transición hacia modalidades virtuales y semipresenciales en la educación superior exige evaluar la eficacia de las metodologías docentes para desarrollar competencias clave. Esta investigación tuvo como objetivo analizar el impacto de las metodologías docentes en el fomento del aprendizaje autónomo y colaborativo en el Programa de Maestría en Gerontología Clínica y Social de la Facultad Multidisciplinaria Oriental durante el período 2023-2025. Metodológicamente, se adoptó un enfoque mixto con predominancia cualitativa, bajo la estrategia de estudio de caso. Los instrumentos de recolección de datos incluyeron cuestionarios con escala Likert aplicados a 11 estudiantes, entrevistas semiestructuradas a 8 docentes y al coordinador del programa, y guía de revisión documental. Los resultados mostraron que los estudiantes valoran positivamente el desarrollo de autonomía y trabajo colaborativo. El estudio identificó una subutilización de la plataforma Moodle. Los datos revelaron una necesidad de capacitación docente en competencias pedagógicas y tecnológicas. La investigación concluye que el programa requiere fortalecer la gestión académica, estandarizar criterios metodológicos e implementar un programa de desarrollo profesional docente para potenciar efectivamente la autonomía y el trabajo colaborativo del estudiante con un soporte pedagógico-tecnológico óptimo. Como productos derivados, la investigación generó un diagnóstico integral del programa, identificó factores clave para la mejora educativa y estableció una Propuesta de Mejora de Selección y Aplicación de las Metodologías Docentes para el fomento del aprendizaje autónomo y colaborativo en el Programa de Maestría. Los hallazgos aportan evidencia para la mejora del programa estudiado y son potencialmente replicables en otros contextos de posgrado en entornos virtuales.

Palabras clave: aprendizaje autónomo, aprendizaje colaborativo, metodologías docentes, educación virtual y metodologías activas.

ABSTRACT

The transition to virtual and blended learning modalities in higher education requires evaluating the effectiveness of teaching methodologies in developing key competencies. This research aimed to analyze the impact of teaching methodologies on fostering autonomous and collaborative learning in the Master's Program in Clinical and Social Gerontology at the Eastern Multidisciplinary Faculty during the 2023-2025 period. Methodologically, a mixed-methods design with a qualitative predominance was adopted, using a case study approach. Data collection instruments included Likert-scale questionnaires administered to 11 students, semi-structured interviews with 8 faculty members and the program coordinator, and a document review guide. The results showed that students positively value the development of autonomy and collaborative work. The study identified underutilization of the Moodle platform. The data revealed a need for faculty training in pedagogical and technological competencies. The research concludes that the program requires strengthening academic management, standardizing methodological criteria, and implementing a professional development program for faculty to effectively enhance student autonomy and collaborative work with optimal pedagogical and technological support. As a result of this research, a comprehensive diagnostic assessment of the program was conducted, key factors for educational improvement were identified, and a proposal for improving the selection and application of teaching methodologies to foster autonomous and collaborative learning in the Master's program was established. The findings provide evidence for improving the program studied and are potentially replicable in other postgraduate contexts within virtual environments.

Keywords: autonomous learning, collaborative learning, teaching methodologies, virtual education, case study, postgraduate education.

INTRODUCCIÓN

La educación superior ha experimentado una transformación profunda en las últimas décadas, y los estudios de posgrado no han sido la excepción. La consolidación de las modalidades virtuales y semipresenciales fueron aceleradas en el contexto de la pospandemia del COVID-19, esto hizo evidente que el desafío principal no era solo técnico (dotar de plataformas y conexión), sino profundamente pedagógico. En este escenario, es fundamental que el estudiante de posgrado desarrolle la capacidad de aprender por sí mismo y de trabajar con otros. Estas dos habilidades, el aprendizaje autónomo y el aprendizaje colaborativo son clave para formar profesionales capaces de investigar, innovar y resolver problemas complejos de sus disciplinas.

En El Salvador, y específicamente en la Universidad de El Salvador, la implementación de programas de posgrado en modalidad semipresencial representa una respuesta estratégica a las demandas de flexibilidad y acceso. La Maestría en Gerontología Clínica y Social de la Facultad Multidisciplinaria Oriental (FMO) constituye en un caso importante de analizar, al ser un programa de maestría que formó su primera cohorte en un entorno híbrido. Su importancia va más allá de un caso aislado: su estudio ofrece una triple justificación. Primero, responde a la necesidad contextual de evaluar la educación virtual pospandemia; segundo, cumple con un mandato institucional de actualización curricular tras la experiencia de esa primera generación; y tercero, promete generar resultados prácticos que mejoren no solo este programa, sino que sirvan como referente para otros programas de maestrías. De acuerdo a lo anterior, se formuló el problema de investigación mediante la siguiente pregunta general: ¿De qué manera las metodologías docentes implementadas en el programa de Maestría en Gerontología Clínica y Social de la Facultad Multidisciplinaria Oriental, administrado bajo la modalidad semipresencial, impactan en el desarrollo del aprendizaje autónomo y colaborativo de los estudiantes durante el período 2023-2025?

Esta tesis se organiza en cuatro capítulos que desarrollan secuencialmente el proceso investigativo. El Capítulo 1 “Diseño Teórico-Metodológico de la Investigación: Estudio de Caso”, presenta la justificación, el planteamiento del problema con su pregunta central y objetivos, así como el detalle del método de estudio de caso y las técnicas empleadas. El Capítulo 2 “Sistematización de los Fundamentos Teóricos que sustentan el Uso de Metodologías Docentes Activas para el fomento del Aprendizaje Autónomo y Colaborativo en Programa de Posgrado, Administrados bajo Entornos Virtuales”, constituye el marco conceptual sobre metodologías activas, aprendizaje autónomo, aprendizaje colaborativo y educación virtual, con base en teorías constructivistas y socio constructivistas. El Capítulo 3 “Diagnóstico del Estado Actual del uso de Metodologías Docentes en el Programa de Maestría en Gerontología Clínica y Social de la FMO”, presenta un diagnóstico integral del estado actual del uso de metodologías docentes en el programa, integrando las percepciones de estudiantes, docentes y coordinación para identificar fortalezas, debilidades y contradicciones en la práctica pedagógica. Finalmente, el Capítulo 4 “Impacto de las Metodologías Docentes en el fomento de los Aprendizajes Autónomo y Colaborativo en el Programa de Maestría en Gerontología Clínica y Social, de la Facultad Multidisciplinaria Oriental”, analiza en profundidad el impacto diferenciado de dichas metodologías en el fomento del aprendizaje autónomo y colaborativo, triangulando las perspectivas de los tres actores clave y derivando las necesidades y propuestas de mejora.

Esta propuesta, que emerge directamente de los hallazgos de los capítulos 3 y 4, y se sustenta en los principios teóricos del capítulo 2, incluye: 1) un banco de metodologías y herramientas para estandarizar y contextualizar las prácticas docentes; 2) una guía de acciones para el seguimiento académico dirigida a la coordinación; y 3) un perfil docente con competencias específicas (pedagógicas, tecnológicas y disciplinares). Son herramientas diseñadas para traducir el análisis en acción, buscando potenciar de manera equilibrada el aprendizaje autónomo y colaborativo.

CAPÍTULO 1: DISEÑO TEÓRICO - METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DE CASO

1.1 Introducción del Capítulo

El presente capítulo establece el diseño teórico-metodológico que orienta la investigación sobre el impacto de las metodologías docentes en el desarrollo del aprendizaje autónomo y colaborativo de los estudiantes de la Maestría en Gerontología Clínica y Social de la Facultad Multidisciplinaria Oriental (FMO) de la Universidad de El Salvador.

Este capítulo se estructura en varios epígrafes clave: primero, se presenta la justificación del estudio, el planteamiento del problema y se definen los objetivos generales y específicos; segundo, se detalla el diseño metodológico, la estrategia metodológica (Estudio de Caso), las técnicas de recolección de datos y los procedimientos de análisis; tercero, se sistematizan los antecedentes nacionales e internacionales relevantes; y finalmente, se describe la estrategia de triangulación e integración de resultados. Cada apartado busca proporcionar una base sólida y coherente para la comprensión y ejecución de la investigación.

La justificación del estudio se sustenta en tres ejes fundamentales: la relevancia del contexto educativo virtual postpandemia, el cumplimiento del mandato institucional de actualización curricular tras la primera cohorte, y la utilidad práctica de los resultados para la mejora continua del programa y su potencial replicabilidad en otras maestrías.

El planteamiento del problema se sustenta en una revisión exhaustiva de los antecedentes nacionales e internacionales, los cuales destacan la evolución de la educación a distancia, el rol de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) y los desafíos pedagógicos asociados a la virtualización, con especial énfasis en la necesidad de formar profesionales capaces de gestionar su aprendizaje de manera autónoma y colaborativa. Se formula una pregunta central que guía la investigación: ¿De qué manera las metodologías docentes implementadas en el programa impactan en el desarrollo del aprendizaje autónomo y colaborativo de los estudiantes durante el período 2023-2025?,

complementada con cuatro preguntas específicas que orientan el análisis hacia los referentes teóricos, el estado actual y las propuestas de mejora.

Metodológicamente, el estudio se enmarca en un enfoque mixto con predominancia cualitativa, utilizando el método de estudio de caso para analizar en profundidad el contexto de la maestría. La recolección de datos combina técnicas documentales, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios, aplicados a una muestra censal compuesta por estudiantes, docentes y el coordinador del programa.

Este diseño permite una triangulación de la información, facilitando la integración de perspectivas diversas y la obtención de resultados representativos.

1.2 Diseño Teórico de la Investigación

1.2.1 Justificación del Estudio

El estudio se justifica bajo tres aspectos cruciales: la relevancia del contexto educativo virtual, el mandato institucional y la utilidad práctica de los resultados. La relevancia del contexto educativo permite valorizar cómo las clases *online*, la tecnología y la virtualidad educativa se han normalizado, ofreciendo una oportunidad para la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje fuera de los ambientes presenciales y obligando a la adaptación de las formas de enseñar y aprender, desarrollando nuevas habilidades y competencias en docentes y alumnos.

La pandemia de *COVID-19* en 2020 aceleró esta transición, forzando la suspensión de clases presenciales (incluyendo la Universidad de El Salvador) y planteando el desafío para la educación superior de lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje de excelencia en su formato digital. Este cambio masivo ha impulsado el cuestionamiento de los enfoques tradicionales, obligando a examinar si se están alcanzando los niveles de aprendizaje y formación deseados y si se satisfacen las expectativas de experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Dado que la educación en línea y semipresencial no es simplemente una transposición de métodos presenciales, se requieren enfoques pedagógicos específicos para garantizar una educación de calidad, accesible y efectiva.

En este contexto de desafíos y transformaciones, la Facultad Multidisciplinaria Oriental (FMO) ofrece la Maestría en Gerontología Clínica y Social en modalidad semipresencial, cuyo Plan de Estudio fue diseñado en 2021 e implementado en 2023. En tal sentido, y en cumplimiento de las generalidades definidas en la Identificación de la Maestría, que requiere la actualización del Plan de estudio después de cada promoción, se convierte en una necesidad imperante estudiar las metodologías docentes con las que ha sido implementado. Esta necesidad imperante se centra en conocer el impacto en el aprendizaje autónomo y colaborativo de la primera cohorte (la cual egresa en el ciclo I-2025). Esto es crucial, ya que el aprendizaje a distancia requiere que los estudiantes desarrollen habilidades de aprendizaje autónomo y colaborativo.

Por último, los beneficios concretos que aportará la investigación, tanto a nivel del programa estudiado como a nivel institucional son: 1) Utilidad para la actualización curricular y calidad: el estudio no es solo un requisito, sino una herramienta de mejora. Los resultados se convertirán en un insumo fundamental para la actualización del plan de estudios, asegurando el cumplimiento de los planes de desarrollo académico, científico, misión, visión y, fundamentalmente, los más elevados fines sociales de la institución. 2) Utilidad metodológica (Guía para otros programas). Este es un punto de gran impacto y relevancia del estudio. La metodología de investigación implementada en este estudio podría servir como una guía que facilite la evaluación y el seguimiento de las metodologías docentes en otras maestrías, diplomados y cursos semipresenciales que conforman la oferta académica de la Escuela de Posgrado y Educación Continua de la FMO.

1.2.2 *Planteamiento del Problema de Investigación*

Existen tres momentos centrales en la historia de la educación a distancia. La primera fue la enseñanza por correspondencia, misma que comienza a desarrollarse en Europa y en Estados Unidos en el siglo XVIII. Se orienta, en general, a oficios en el ámbito de la educación no formal. El segundo momento nace a fines de los años 60, donde los medios masivos (prensa escrita, radio, TV) tienen un rol fundamental

apoyada en los medios de comunicación (cine, radio, TV y teléfono), cuya principal referencia fue la *Open University* del Reino Unido. El tercer momento se ubica hacia fines de la década del 80 donde las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) empiezan a tener un papel destacado (Avalos, 2021). Con la llegada y popularización de internet en la década de 1990, la educación a distancia evolucionó hacia la educación en línea. Se caracteriza por el uso intensivo de plataformas virtuales de aprendizaje, recursos digitales, comunicación en tiempo real y asincrónica.

Sin embargo, en el contexto originado por la pandemia del *COVID-19* en el año 2020 la educación se transformó radicalmente al obligar el cierre masivo de las actividades presenciales en centros educativos desde educación inicial hasta educación superior a nivel internacional y nacional, por razones fundamentales, como la protección de la salud y la prevención de la propagación del virus, el cumplimiento de las medidas de confinamiento y restricciones de movilidad, etc., dando paso por completo de la modalidad presencial a la modalidad en línea. Muchos de los docentes y estudiantes se vieron forzados a realizar adaptaciones rápidas y en muchos casos desafiantes.

Estas adaptaciones implican la necesidad de adquirir nuevas habilidades, ajustar metodologías y lidiar con nuevas realidades educativas, adaptarse al uso de plataformas de aprendizaje en línea, a utilizar herramientas para videoconferencias, al uso de herramientas de evaluación en línea, a la gestión de la comunicación virtual, etc. En estos entornos integrales de aprendizaje en línea, los educadores tienen la oportunidad de rediseñar la educación a distancia para aprovechar las ventajas del entorno digital y crear oportunidades de aprendizaje inmersivo, colaborativo y conectado para los estudiantes (Barrios, et al., 2021).

En tal sentido, la Universidad de El Salvador, a través de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura y la Unidad de Producción de Multimedia brindó un curso denominado "Curso de Formación Pedagógica para Ambientes Virtuales en la Educación Superior de la Universidad de El Salvador", dirigido a la planta docente de la Universidad de El Salvador en sus 9 Facultades y 3 Multidisciplinarias. Esto les permitió a los

docentes afrontar el desafío de posibilitar la educación mediada por dispositivos tecnológicos. La pandemia de *COVID-19* dejó un impacto duradero en el ámbito de la educación, y muchas de las cosas que se implementaron o se hicieron más evidentes durante ese período han permanecido hasta el día de hoy.

Muchas universidades, si no es que todas, han continuado utilizando estas herramientas para complementar la enseñanza presencial, ofrecer cursos en línea o híbridos, y facilitar el acceso a la educación para estudiantes con diferentes necesidades o ubicaciones. Se generalizó el uso de libros electrónicos, recursos educativos digitales, aplicaciones y software interactivo para el aprendizaje. Obligó a los educadores a ser más flexibles y adaptables en sus métodos de enseñanza. El aprendizaje a distancia requirió que los estudiantes desarrollaran habilidades de aprendizaje autónomo y autogestión.

Es conveniente mencionar que la experiencia en la educación virtual se constituye en un camino de construcción para posibilitar aprendizajes con sentido en estudiantes. Por tanto, el camino metodológico se da desde la exploración y rastreos de experiencias sobre la cualificación docente en y desde la virtualidad, ya que, para ser docentes en esta modalidad, resulta fundamental dotarse de herramientas y equipaje tecnológico, pero también pedagógico, para realizar de manera adecuada el quehacer docente en este escenario y modalidad educativa (Puerta y Betancur, 2022).

La Facultad Multidisciplinaria Oriental desde su fundación ha venido sirviendo carreras universitarias de pregrado, y es a partir del año 2007, que se amplía su oferta académica con la apertura de tres programas de maestrías en diferentes áreas del conocimiento. Funcionando como Unidad de Posgrado, adscrita a la Unidad de Planificación de la Facultad. De acuerdo Acevedo (2019) es hasta el 18 de noviembre del año 2010 que la Asamblea General Universitaria aprueba el proyecto de Institucionalización de la Escuela de Posgrado de la Facultad Multidisciplinaria Oriental, mediante Acuerdo No. 021-2009-2011 (IV-I .6).

Para el año 2025 la Escuela de Posgrado de la Facultad Multidisciplinaria Oriental pone a disposición su Oferta Académica en las modalidades presencial, semipresencial y virtual. La oferta incluye 4 especializaciones médicas, 14 programas de maestrías. Bajo la modalidad virtual se ofrecen dos maestrías: en Derecho Penal Económico y en Derecho Administrativo y Políticas Públicas. La modalidad semipresencial incluye los siguientes programas: Maestría en Salud Pública, Maestría en Gestión Ambiental, Maestría en Administración Financiera, Maestría en Métodos Y Técnicas de Investigación Social, Maestría en Psicología Clínica de la Comunidad, Maestría en Gerontología Clínica y Social, Maestría en Formación para la Docencia Universitaria, Maestría en Políticas Públicas, Maestría en Psicología con Especialidad Jurídico Forense, Maestría en Enseñanza de la Matemática y Gestión Educativa, Maestría en Gestión e Innovación Educativa, y Maestría en Ingeniería de Software.

1.2.3 Delimitación y Formulación del Problema de Investigación

La investigación se realizó en el programa de la Maestría en Gerontología Clínica y Social que ofrece la Facultad Multidisciplinaria Oriental, en modalidad semipresencial, Plan de Estudio Diseñado en el año 2021. Este programa se inicia en el año 2023, y tiene como objetivo general “Desarrollar una maestría que permita formar profesionales especializados en Gerontología Clínica y Social con el fin de fortalecer la atención integral a la vejez en El Salvador”. Desde su implementación y apertura al público profesional, la Maestría en Gerontología Clínica y Social ha contado con una única cohorte de ingreso ciclo II-2023, proyectándose el egreso en el año 2025.

Para desarrollar las actividades académicas de la Maestría, se toma como base lo establecido en el Reglamento de Educación Superior, según Art. 37, literal C, referido a la contratación de profesores y Art. 38: “Los docentes nacionales o extranjeros de educación superior, deben poseer como mínimo el grado que se ofrece y el conocimiento específico de la materia que imparten, lo que estaría garantizando el abordaje teórico y metodológico propuesto en el programa.

Es fundamental estudiar las metodologías docentes aplicadas en la modalidad semipresencial y en línea en el ámbito educativo por varias razones cruciales: estas modalidades han ganado una relevancia sin precedentes y comprender cómo optimizar la enseñanza y el aprendizaje en estos entornos es esencial para garantizar una educación de calidad, accesible y efectiva. La educación en línea y semipresencial no son simplemente la transposición de metodologías presenciales a un entorno digital. Requieren enfoques pedagógicos específicos que aprovechen las ventajas de la tecnología y aborden los desafíos inherentes a la educación a distancia (Pattier y Ferreira, 2023).

Los programas de las asignaturas poseen una metodología específica según las circunstancias de cada una, material bibliográfico de autores de renombre, material audiovisual, tecnologías de la información y comunicaciones; todo ello con base en el enfoque de la Maestría en Gerontología Clínica y Social. Es aquí, donde se aplica el principio de libertad de cátedra, que es un elemento esencial en la educación superior, ya que les brinda a los docentes la autonomía necesaria para elegir y aplicar las metodologías de enseñanza que consideren más adecuadas en sus cursos: “Se reconoce la docencia libre como un medio de enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje” (Art. 6 de 2017, Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador). Esta libertad no solo enriquece los programas de las carreras, sino que también permite una mayor flexibilidad y adaptabilidad al momento de implementar diferentes enfoques pedagógicos.

Actualmente la Facultad Multidisciplinaria Oriental cuenta con infraestructura tecnológica de plataforma *Moodle*, misma que se utiliza para impartir clases en forma virtual de la Maestría en Gerontología Clínica y Social, también cuenta con la suite de *Google Workspace for Education*. En tal sentido, los docentes pueden incorporar metodologías innovadoras y actualizadas en sus clases, adaptándose así a su realidad, como también, a las necesidades específicas de sus estudiantes, ajustando contenidos y actividades de aprendizaje según su criterio profesional.

Cualquier profesor, en el ejercicio de su tarea académica, tiene como propósito central confesado mejorar el grado de conocimiento de sus alumnos desde el presupuesto de que el acceso al tipo y a la modalidad de conocimiento que les propone ayudará a mejorar-cambiar la conducta de aquellos, en el plano de su preparación académica, profesional y/o personal (Rué, J. 2016).

Teniendo en cuenta el contexto educativo, la modalidad del programa de la Maestría y la justificación de este estudio se formuló el problema de investigación mediante la siguiente pregunta general: ¿De qué manera las metodologías docentes implementadas en el programa de Maestría en Gerontología Clínica y Social de la Facultad Multidisciplinaria Oriental, administrado bajo la modalidad semipresencial, impactan en el desarrollo del aprendizaje autónomo y colaborativo de los estudiantes durante el período 2023-2025?

Para dar respuesta a la pregunta general de Investigación se formularon tres preguntas específicas o directrices que guiaron la investigación:

- ¿Cuáles son los referentes teóricos que sustentan el uso de metodologías docentes eficaces para fomentar un aprendizaje autónomo y colaborativo en programas de estudio de posgrado administrados en entornos virtuales?
- ¿Cuál es el estado actual del uso de metodologías docentes y su impacto en el fomento del aprendizaje autónomo y colaborativo en el Programa de Maestría en Gerontología Clínica y Social de la FMO?
- ¿Cómo fortalecer el empleo de las metodologías docentes para fomentar el aprendizaje autónomo y colaborativo en el Programa de Maestría en Gerontología Clínica y Social de la FMO?

1.2.4 *Objetivos de la Investigación*

Para la realización del estudio se formularon cinco objetivos que guiaron la investigación:

1. Analizar el impacto de las metodologías docentes implementadas en el programa académico de la Maestría en Gerontología Clínica y Social de la Facultad Multidisciplinaria Oriental, administrada

bajo la modalidad semipresencial, en el desarrollo del aprendizaje autónomo y colaborativo de los estudiantes durante el período 2023-2025 (Objetivo General).

2. Sistematizar los fundamentos teóricos que sustentan el uso de metodologías docentes para fomentar el aprendizaje autónomo y colaborativo en los programas de posgrado, administrados bajo entornos virtuales (Objetivo específico).
3. Describir el estado actual del uso de metodologías docentes para fomentar un aprendizaje autónomo y colaborativo en el Programa de Maestría en Gerontología Clínica y Social de la Facultad Multidisciplinaria Oriental (Objetivo específico).
4. Analizar el impacto de las metodologías docentes en la adquisición de aprendizajes autónomos y colaborativos en la primera cohorte del Programa de Maestría en Gerontología Clínica y Social de la Facultad Multidisciplinaria Oriental (Objetivo específico).
5. Diseñar una propuesta de mejora de uso de metodologías docentes para el fomento del aprendizaje autónomo y colaborativo en el programa de la Maestría de en Gerontología Clínica y Social de la Facultad Multidisciplinaria Oriental (Objetivo específico).

1.3 Diseño Metodológico

1.3.1 Estrategia Metodológica y Tipo de Investigación

La investigación se realizó bajo un enfoque mixto con predominancia del enfoque cualitativo. Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008).

Las estrategias combinadas en investigación, también conocidas como enfoques metodológicos mixtos o triangulación metodológica, se recomiendan en contextos específicos que requieren una comprensión profunda, multifacética y robusta del fenómeno estudiado. Según Denzin y Lincoln (2013),

los estudios mixtos involucran diferentes niveles de análisis. Por ejemplo, un estudio puede combinar un estudio de caso para analizar un contexto institucional con análisis narrativos para comprender las experiencias individuales de las personas en ese contexto.

La estrategia metodológica seleccionada para realizar la investigación fue el método cualitativo del Estudio de Caso. Denzin y Lincoln, en sus obras sobre investigación cualitativa, recomiendan considerar varios criterios para seleccionar la estrategia de investigación adecuada. Estos criterios buscan asegurar que la estrategia escogida sea coherente con la pregunta de investigación, el contexto y los propósitos del estudio. Los estudios de casos “Son investigaciones profundas sobre un individuo, grupo o institución” (Polit, 1994), es decir es una investigación en profundidad sobre un caso singular o múltiples casos.

Finalmente, el tipo de investigación fue descriptivo-cualitativo. Se concentra en describir fenómenos y características, sin manipulación ni control. Se enfoca en describir las características o comportamientos de determinada población o fenómeno. Para el caso específico, se buscó detallar las características, percepciones, significado y perspectivas de los participantes, sobre el fenómeno objeto de estudio, sin profundizar en causas o relaciones causales, sino en describir el fenómeno desde las diferentes perspectivas de los actores involucrados.

1.3.2 Área de Estudio

La investigación se realizó en el área de Posgrados de Educación Superior, específicamente en la Escuela de Posgrado de la Facultad Multidisciplinaria Oriental de la Universidad de El Salvador. El caso de estudio abordado y estudiado fue la Maestría en Gerontología Clínica y Social, donde se identificó la problemática planteada en cuanto a las metodologías docentes implementadas y cómo estas impactan en el aprendizaje autónomo y colaborativo de los estudiantes. El estudio se llevó a cabo en los ciclos I y II del 2025. Esta investigación tuvo como participantes principalmente a docentes, estudiantes de la primera cohorte y el coordinador de la maestría.

1.3.3 Población y Muestra

El universo o población para esta investigación estuvo constituido por el Coordinador, todos los estudiantes y los profesores de la primera cohorte de la Maestría en Gerontología Clínica y Social de la Escuela de Posgrado de la Facultad Multidisciplinaria Oriental de la Universidad de El Salvador. Por lo tanto, se trabajó con una muestra censal. El total de participantes fueron once estudiantes, ocho profesores y el Coordinador del programa de maestría.

1.3.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Como ya se mencionó, la investigación fue de tipo descriptiva, bajo una estrategia cualitativa de investigación (Estudio de Caso), la cual incluyó la técnica documental, el cuestionario y la entrevista como técnicas de recolección de los datos. Considerando que la investigación se realizó bajo un enfoque mixto con predominancia de lo cualitativo, y su estrategia de investigación fue el método del estudio de caso, la investigación buscó profundizar en el estudio del programa de la maestría, realizando un estudio detallado de programa en su contexto real, con múltiples fuentes de evidencia. Lo que implicó el uso de varias técnicas.

En primer lugar, se utilizó la revisión documental. Esta es una fuente muy valiosa de datos, incluye documentos, materiales y artefactos diversos. La revisión documental se realizó mediante un proceso sistemático de búsqueda, selección, lectura, análisis e interpretación de documentos con información teórica y empírica que sirvió para sustentar y elaborar los antecedentes y el Estado del Arte del estudio. También, se revisaron documentos curriculares y normativos como el plan de estudio de la maestría, programas de las asignaturas y el Reglamento General de Posgrado para extraer información relevante sobre el objeto de estudio. Esta revisión se llevó a cabo mediante la aplicación de una ficha documental que fue diseñada para tal fin (Ver anexo A: ficha documental).

En segundo lugar, se utilizó la técnica de la entrevista. La entrevista es una técnica que permite obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio

analítico de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales (Ruiz, 2013). Para esta investigación se trabajó la entrevista bajo un formato semiestructurado. Donde el entrevistador formula una serie preestablecida de preguntas con categorías de respuesta focalizadas o enfocadas a temas en específico. Hay poco espacio para la diferencia en respuestas, salvo preguntas abiertas poco frecuentes. Con este formato se busca respuestas más racionales, y menos enfocadas a la dimensión emocional.

En esta investigación se diseñó un guía de entrevista para ser presentadas a los profesores del programa de la maestría en estudio (Ver anexo B: Guía de la entrevista). Esta guía contiene una lista de temas o preguntas clave que el entrevistador indagó durante las conversaciones realizadas con los profesores. El orden de las preguntas y la forma de formularlas varió según el flujo de la entrevista y las respuestas del participante (docentes titulares que imparten las una o varias asignaturas de la Maestría). También se trabajó una guía de entrevista para el Coordinador del programa (Ver anexo C: Guía de entrevista).

Por último, se utilizó la técnica del Cuestionario. Esta técnica se utilizó para obtener información de los estudiantes del programa de la maestría en estudio. Para ello, se diseñó un instrumento con preguntas estandarizadas y algunas semi abiertas (Ver anexo D: Cuestionario). El instrumento se aplicó a través de *Google Forms* a los once estudiantes de la maestría.

1.3.5 Análisis y Tratamiento de los Datos

El procedimiento realizado para el análisis y tratamiento de los datos se basó en las preguntas de investigación y los objetivos establecidos, detallando las actividades ejecutadas para procesar la información obtenida a través de las diferentes técnicas aplicadas.

El análisis se realizó de manera secuencial: primero se llevó a cabo el análisis documental, luego el de los datos cuantitativos obtenidos mediante cuestionario autoadministrado a los estudiantes, y

posteriormente el de los datos cualitativos obtenidos mediante entrevistas realizadas a los profesores y al coordinador de la maestría. A continuación, se detalla el procedimiento técnico realizado:

1.3.5.1 Análisis de Datos de la Revisión Documental. Esta fase se corresponde con el análisis de los datos obtenidos de la revisión documental (Ver anexo E: Resumen de la información obtenida de los documentos normativos y curriculares). A continuación, se detalla el procedimiento realizado:

Tabla 1

Procedimiento realizado para el análisis documental

Actividad	Descripción del Procedimiento
Organización de los documentos	Se procedió a sistematizar los datos recopilados, que incluyeron El Reglamento General del Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad de El Salvador, el plan de estudio de la maestría y los programas de las asignaturas.
Lectura comprensiva	Se realizó una lectura detallada de cada documento para lograr una familiarización con su contenido.
Análisis de contenido	Se examinó la frecuencia, la presencia y la relación entre las diferentes metodologías, enfocándose en su vinculación con el aprendizaje autónomo y colaborativo dentro de los documentos.
Interpretación inicial	Se elaboró una primera interpretación de los datos documentales con el objetivo de identificar las metodologías que resultaban predominantes, así como otra información relevante para el estudio.

Nota: la tabla contiene los pasos realizados por el investigador en la fase del análisis documental

1.3.5.2 Análisis de Datos Obtenidos Mediante el Cuestionario. Esta fase abordó los datos cuantitativos obtenidos mediante el Cuestionario. A continuación, se detalla el procedimiento realizado:

Tabla 2

Procedimiento realizado para el análisis de los datos cuantitativos

Actividad	Descripción del Procedimiento
Organización de los datos	Se organizaron los datos obtenidos en una base de datos en un archivo de Excel.

Tabulación de respuestas	Las respuestas a las preguntas cerradas se organizaron en tablas y gráficos con el fin de obtener sus frecuencias.
Análisis descriptivo	Se realizó un análisis de las frecuencias y tendencias generales observadas en las respuestas de los estudiantes.
Análisis de las preguntas tipo Likert	Se realizó el análisis correspondiente de las respuestas, obteniendo los promedios para establecer los niveles de acuerdo o desacuerdos entre sus respuestas, con relación al impacto de las metodologías docentes en el fomento del aprendizaje autónomo y colaborativo.

Nota: la tabla contiene los pasos realizados por el investigador en la fase del análisis de datos cuantitativos.

1.3.5.3 Análisis de los Datos Cualitativos. Esta fase aborda el análisis de los datos cualitativos obtenidos mediante la entrevista realizada a los profesores y al Coordinador del programa, a continuación, se detalla el procedimiento realizado:

Tabla 3

Procedimiento realizado para el análisis de los datos cualitativos

Actividad	Descripción del Procedimiento
Transcripción y Separación de unidades	Esta fase es fundamental en todas las estrategias cualitativas y consistió en disminuir la cantidad de información textual, diferenciando unidades e identificando elementos de significado. Se segmentaron los datos en unidades relevantes y significativas, elaborando tablas resúmenes por categorías de análisis.
Identificación y clasificación de unidades (Codificación)	Se examinaron las unidades de datos para encontrar componentes temáticos, semejanzas y diferencias que permitieran agruparlos en categorías específicas.

Nota: la tabla contiene los pasos realizados por el investigador en la fase del análisis de datos cualitativos

1.3.5.4 Triangulación, Integración de Datos y Obtención de Resultados. La etapa final del análisis es la Triangulación e Integración de los Datos. Esta fase implica reunir los elementos diferenciados en el análisis para reconstruir un todo estructurado y significativo, relacionando dos o más elementos o variables observadas. Esta etapa implicó 1) la elaboración de matrices de triangulación: Se crearon matrices específicas para comparar los hallazgos clave de cada técnica de recopilación de datos en relación con las preguntas de investigación. 2) Síntesis de los hallazgos: Se procedió a la integración de los resultados de las diferentes fases del análisis para construir una descripción sobre las metodologías docentes, su implementación y su impacto en el aprendizaje autónomo y colaborativo en el contexto específico de la FMO, y 3) elaboración de conclusiones.

1.4 Sistematización de los Antecedentes de la Investigación

1.4.1 Antecedentes Internacionales

- 1. Pástor Ramírez, D., et al. (2020). “Desarrollo de capacidades de investigación para estudiantes universitarios mediante el uso de estrategias instruccionales en entornos virtuales de aprendizaje”.**

Los Investigadores definen como objetivo general de su investigación “Desarrollar capacidades de investigación en los estudiantes universitarios mediante el uso de estrategias instruccionales apoyadas en los Entornos Virtuales de Aprendizaje para mejorar los procesos de investigación”. La metodología utilizada para el cumplimiento de este objetivo se estableció en tres etapas en la investigación: 1- la determinación de las estrategias instruccionales que aplicaron, 2- el diseño e implementación de un Entorno Virtual de Aprendizaje (que sirvió como herramienta para fomentar las capacidades de investigación de los estudiantes), y la determinación de la mejora de las capacidades investigativas de los estudiantes participantes en el estudio.

La población definida para esta investigación fue 65 estudiantes de pregrado de los cuales 11 no completaron las actividades, 54 completaron todas las etapas que permiten evaluar la mejora en el desarrollo de las capacidades.

En las conclusiones presentan un curso virtual diseñado con base en cuatro estrategias instruccionales: instrucción directa, aprendizaje social, aprendizaje por descubrimiento y teoría de la elaboración, las cuales fueron implementadas mediante actividades y recursos disponibles en Moodle. Los resultados demuestran que todas las capacidades de investigación mejoran significativamente al instruir a los estudiantes en aulas virtuales que utilizan las estrategias instruccionales seleccionadas.

2. Gómez Goitia, J. M. (2020). “Buena práctica docente para el diseño de aula virtual en *Google Classroom*”.

El autor, en su artículo científico, describe la necesidad imperante con la que debido a que la era tecnológica ha generado una inmensa variedad de cambios en el ámbito educativo, los docentes deben encontrarse en la capacidad de poder acoplar estas nuevas herramientas para así lograr una mejor educación, participativa y colaborativa, y dinamizar los contenidos que serán trabajados durante la clase.

El propósito planteado fue el análisis de la incidencia de *Google Classroom* en la gestión pedagógica entre los participantes de la maestría en Educación de la Universidad Tecnológica Indoamérica. Para el diseño de las aulas en el máster de Educación se siguió el modelo ADDIE —Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación, Evaluación—. Este modelo propone un proceso interactivo que se encuentra contemplado como el más esencial o básico dentro del diseño instruccional y se encuentra dividido en varias fases.

Se desarrollaron recursos que se pueden utilizar colaborativamente y que permiten fortalecer el autoaprendizaje, el razonamiento, el pensamiento crítico o la socialización del conocimiento, entre otros aspectos. Para el diseño de las aulas, se contempló una gran gama de herramientas para presentar contenidos, como *Prezi*, *SlideShare*, y *Emaze*.

En las aulas creadas por los maestrantes en *Google Classroom*, se evidenció facilidad para la comunicación e interés por participar por parte de los estudiantes adscritos, generando encuentros colaborativos que incrementaron la motivación. Aunque es necesario entender que el uso de los entornos virtuales no tiene un efecto mágico por sí mismo, sino que son los docentes quienes dan forma a estas herramientas tecnológicas al emplearlas en la gestión didáctica del aula.

3. Delgado Sánchez, U., y Martínez Flores, F. G. (2021). “Entornos virtuales de aprendizaje adoptados en la universidad ante el COVID-19”.

Con esta investigación la pretensión de los autores fue de identificar los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) a los que han recurrido profesores y alumnos de educación superior ante la pandemia del *COVID-19*, revelando las correlaciones entre estos y las prácticas educativas. Para ello utilizaron como metodología un diseño de investigación transversal, tipo de estudio exploratorio, descriptivo, correlacional. La población y muestra fueron 425 estudiantes, entre ellos carreras técnicas, licenciaturas, maestrías y doctorados. Los instrumentos de recolección de información fue el Cuestionario de Prácticas Educativas Virtuales por *COVID-19* compuesto por una sección de 23 reactivos dicotómicos sobre las opciones adoptadas para llevar a cabo trabajo virtual y a distancia, y una sección sobre prácticas de las instituciones y los docentes ante las restricciones impuestas por el *COVID-19*. El cuestionario fue diseñado en la plataforma de *Google Forms* y fue difundido por medio de las redes sociales de *Facebook* y *WhatsApp*. Datos que fueron trasladados al software SPSS versión 23 para ser analizados, así como también se implementó el paquete estadístico G*Power. 3.1.9.7.

Como parte de los hallazgos los autores pudieron identificar las diferentes herramientas que fueron utilizados por los docentes a raíz de la contingencia, tales fueron: plataforma institucional, *whatsapp*, tareas en casa, videollamadas, *facebook*, *flipped classroom*, *moodle*, *zoom*, videos educativos en *youtube* realizados por los docentes, *google classroom*, *skype*, *edmodo*, *drive*, *blackboard*, *microsoft teams*, *hangout meet*, *instagram*, *cisco*, *khan academy*, *blogger*, programas de tv. Se obtuvieron

correlaciones significativas entre la implementación de un protocolo virtual de clases y el uso de plataformas institucionales; mientras que la capacitación resultó correlacionada con las plataformas institucionales, el correo electrónico y el uso de *Zoom*; la retroalimentación se correlacionó con plataformas institucionales y el *Zoom*, así como las indicaciones dadas por el profesor se correlacionaron con plataformas institucionales y el correo electrónico.

La evidencia respalda que la implementación de un protocolo virtual de clases con la habilitación de plataformas virtuales institucionales como EVA contribuye a solventar y abatir el impacto educativo de la pandemia en la educación, el diseño de las plataformas institucionales ha permitido homogeneizar en gran medida la aplicación de este EVA en tiempos de crisis, favoreciendo que los docentes hagan uso de ellas para lograr un mayor seguimiento institucional de la formación educativa de los jóvenes en diferentes niveles. La presente investigación no encontró una correlación significativa entre el *WhatsApp* y la retroalimentación, lo cual permite afirmar que, si bien es un EVA de rápido acceso al estar en los celulares como una aplicación de uso diario, esta no parece considerarse eficiente al momento de realizar una retroalimentación para los estudiantes. Si bien es cierto que en esta investigación se encontró que las plataformas institucionales, el *WhatsApp* y el correo son los EVA de mayor uso en la presente contingencia, se identificó que el uso de las plataformas, ya sea las institucionales o *Zoom*, permitieron la retroalimentación oportuna de los estudiantes. Esto deja ver que cada vez el uso de los EVA ha ido permeando a las instituciones de educación, y son una excelente herramienta de apoyo en momentos que la educación está en crisis, no solo de pandemia sino también en algunas otras situaciones que pudieran derivarse de otros desastres naturales o sociales.

4. Digi3n, L. B., y 3lvarez, M. M. (2021). "Experiencia de ense3anza-aprendizaje con aula virtual en el acompa3amiento pedag3gico debido al COVID-19"

Con esta investigaci3n los autores proponen un dise3o de Aula Virtual (AV) con una propuesta pedag3gica para el curso de Inform3tica M3dica. Para realizar la propuesta pedag3gica y el seguimiento

de los aprendizajes de los estudiantes, en primer lugar, se definieron las dimensiones pedagógicas a considerar, posteriormente se diseñaron los instrumentos informativos, de evaluación y de seguimiento, y se realizó un análisis de los resultados obtenidos.

El diseño de la propuesta pedagógica para el Aula Virtual de Informática Medica que se presenta se fundamentó en el modelo pedagógico del aula virtual basado en las dimensiones desarrolladas por Area y Adell (2009) que considera 4 dimensiones: Dimensión Informativa, Dimensión Experimental, Dimensión Evaluativa y Dimensión Comunicativa. En medio de la contingencia el aula virtual fue planteada como única herramienta y soporte, y como principal estrategia educativa para la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura. En la Dimensión Informativa se incluyeron tres tipos de información: general, específica sobre la asignatura y las pautas metodológicas. En la Dimensión Experimental se plantearon actividades grupales tanto de teoría como de práctica. En la Dimensión Evaluativa se definieron trabajos de valoración práctica y teórica sobre los temas vistos en la asignatura. En la Dimensión Comunicativa se consideraron dos categorías: las interacciones y las intervenciones: Las primeras han tomado en cuenta la relación recíproca entre los estudiantes, entre el estudiante y el docente, y entre el estudiante y el Aula Virtual; En el caso de las intervenciones, se han dividido en dos: de los docentes y de los alumnos.

A partir de los resultados y las evidencias de aprendizaje descritos, el diseño pedagógico propuesto de Aula Virtual permitió, en relación con la dimensión informativa, organizar por temas los materiales producidos por los docentes de la cátedra, así como realizar la búsqueda y selección de otros materiales multimediales complementarios. Se considera que la dimensión experimental favoreció las experiencias prácticas de cada unidad temática y, en la dimensión evaluativa, facilitó la incorporación de actividades de valoración teóricas y prácticas para el seguimiento del progreso de los estudiantes, así como de los logros alcanzados acompañados de la retroalimentación de los docentes. El diseño pedagógico permitió proporcionar ayudas formativas sobre los contenidos y las actividades prácticas planteadas por la asignatura y la interacción entre los estudiantes, al ser esta la principal aportación sobre

la dimensión comunicativa. En cuanto a la mediación educativa en el AV, permitió organizar y fijar las pautas y los recursos de las estrategias didácticas, lo cual se considera un componente altamente aprovechable para el trabajo docente en los ambientes de enseñanza y de aprendizaje con modalidad virtual, ya que el docente necesita organizar y estructurar su pensamiento con los mecanismos didácticos consecuentes para solventar la clase, de modo que se apliquen las pautas de aprendizaje y trabajo para lograr interés y proactividad entre los estudiantes en el ambiente de enseñanza-aprendizaje.

5. Buenaño-Barreno, P. N., et al. (2021). “Metodologías activas aplicadas en la educación en línea”.

En su trabajo estos investigadores recaban cuales son las metodologías activas aplicadas en la educación y específicamente en la modalidad en línea, logrando identificar cuáles son las que se presentan con mayor frecuencia. Además, hacen una recopilación de las técnicas y herramientas tecnológicas apropiadas para el proceso de enseñanza aprendizaje. Para ello plantean las preguntas de investigación: ¿Cuáles son las metodologías activas más utilizadas?, ¿Cómo se aplican en el aprendizaje en línea?, ¿Qué técnicas y herramientas se pueden utilizar con estas metodologías?, ¿Las metodologías se pueden aplicar en cualquier etapa del proceso de aprendizaje?, ¿Qué mejoras o sugerencias se pueden aplicar a estas metodologías?

La metodología aplicada por los autores es a través de un enfoque cualitativo de tipo documental. “Se realizó una búsqueda de información bibliográfica en fuentes confiables y principales buscadores científicos, recopilando definiciones y datos de relevancia en artículos, libros y conferencias, con el propósito de definir aspectos conceptuales, relaciones, diferencias e información de gran importancia”.

La investigación permite concluir que las metodologías activas más utilizadas en el ámbito educativo y que pueden aplicarse a la modalidad en línea son: la Gamificación o aprendizaje que utiliza juegos; el Aprendizaje Cooperativo, el cual se centra en el trabajo en equipo para desarrollar habilidades interpersonales y compartir conocimiento; el Aprendizaje Basado en Proyectos busca aplicar los conocimientos mediante la práctica; *Flipped Classroom*, consiste en invertir las actividades que se hacían

en el aula ahora se realicen fuera de ella y viceversa; el *Design Thinking* propone la solución de problemas, mediante procesos que desarrollen la imaginación y creatividad, todas estas etapas pueden realizarse con la utilización de herramientas digitales.

6. Véliz Salazar, M. I., y Gutiérrez Marfileño, V. E. (2021). “Modelos de enseñanza sobre buenas prácticas docentes en las aulas virtuales”.

Los autores, a través del análisis de referencias bibliográficas y el enfoque académico, el estudio busca identificar los modelos educativos que fomentan el rendimiento académico, la participación activa y el desarrollo cognitivo de los estudiantes. La metodología utilizada por los autores fue de tipo bibliográfico, y sintetiza una revisión compuesta por 11 propuestas que contenían modelos de enseñanza e investigaciones publicados entre 1998 y 2017 por universidades.

Como parte del análisis logran identificar 25 dimensiones diferentes, siendo las más recurrentes la interactividad entre la comunidad de aprendizaje, seguimiento o retroalimentación continua del estudiante, conocer las necesidades y las características personales del alumno, realizar una tutoría personalizada, disponer de materiales didácticos pertinentes y actualizados, favorecer el aprendizaje activo, contar con experiencias de aprendizaje multisensoriales para promover el aprendizaje en los alumnos de acuerdo con sus habilidades y estilos cognitivos, dominio de los aspectos curriculares de la asignatura, y tener un entrenamiento y conocimiento en el uso de las TIC's.

Concluyen con que es muy usual que las instituciones educativas suelen preocuparse más por la adquisición de equipo informático (*hardware*) más potente y plataformas educativas innovadoras (*software*), dejando de lado la formación en la utilización de estrategias pedagógicas adecuadas de los docentes para su desempeño. Así como la capacitación en la elaboración de materiales y recursos didácticos digitales que permitan la habilitación de sus profesores en buenas prácticas docentes en entornos virtuales. También, afirman que implementar prácticas efectivas en los ambientes virtuales

requiere de una adopción de un modelo pedagógico adecuado a la enseñanza en línea y a las necesidades de los estudiantes.

7. Cotán Fernández, A., et al. (2021). “Trabajo colaborativo en línea como estrategia de aprendizaje en entornos virtuales: una investigación con estudiantes universitarios de Educación Infantil y Educación Primaria”.

En su estudio los autores definieron como objetivo principal del estudio conocer las principales ventajas e inconvenientes que detectaban en la realización del trabajo colaborativo en entornos virtuales de Enseñanza Superior. “De manera más específica, se propuso: 1. Analizar las ventajas y desventajas del trabajo colaborativo en línea; 2. Conocer los procesos organizativos internos de los estudiantes respecto al trabajo colaborativo en línea, y 3. Realizar propuestas de mejoras académicas hacia los docentes para el trabajo colaborativo en línea.”

La metodología utilizada en este estudio fue de carácter cualitativo. La muestra final se compone de un total de 99 estudiantes, de los cuales 45 estudiaban el Grado de Educación Infantil, 51 el Grado de Educación Primaria y 3 el doble Grado de Educación Infantil y Primaria. Todos los participantes se encontraban en el primer y segundo curso de la titulación. Para la recogida de datos se utilizó, como instrumento de obtención de información, la entrevista estructurada. El instrumento, compuesto por 14 ítems divididos en ocho dimensiones de estudio, fue administrado y cumplimentado de forma en línea, utilizando *Google Forms*.

Una de las conclusiones derivadas del artículo fue la referida al número de participantes en los grupos. Bajo este criterio, los grupos formados por cuatro personas permitían una distribución equitativa de tareas, así como tener mayor espacio para la participación. En segundo lugar, la realización de una heteroevaluación anónima fue considerada una herramienta de reflexión, crítica y mejora esta acción propició la participación activa, aumentando, por ende, el nivel de responsabilidad individual y grupal. Aspectos como la motivación, la responsabilidad, autocrítica, empatía, apoyo y ayuda mutua fueron

características positivas que generaban un buen clima de trabajo grupal. Comunicaciones asíncronas y síncronas con carácter asiduo y continuo fueron consideradas fundamentales para el correcto desarrollo del trabajo.

8. Recio Mayorga, J. et al. (2021). “Recursos educativos abiertos en comunidades virtuales docentes”.

Los autores utilizaron una metodología de corte cualitativo con el propósito de conocer y analizar el uso de y los Recursos Educativos Abiertos (REA) en una COMUNIDAD VIRTUAL DOCENTE (CVD). Con este fin, se ha seleccionado la comunidad virtual Procomún Recursos Educativos Abiertos STEM, que forma parte del Espacio Procomún Educativo, una iniciativa del Ministerio de Educación en Guadalajara, Jalisco.

Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos: el desarrollo de entrevistas a los docentes participantes en la comunidad virtual seleccionada, y la observación de los participantes mediante una guía de indicadores de análisis elaborada para este estudio. Ambos instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación basada en el juicio de expertos, el cual se llevó a cabo mediante formularios en *Google Drive*, donde se solicitaba su valoración sobre la pertinencia, la relevancia y la claridad de las preguntas planteadas, a fin de conocer la visión y la opinión de los expertos sobre los instrumentos y su aplicabilidad en el estudio.

Algunos de los resultados de la investigación fueron: Los tipos de recursos educativos abiertos que más se comparten son videos, aplicaciones interactivas, presentaciones en línea, infografías, ejemplos de unidades didácticas y sesiones de aula. Asimismo, se observa que no existe un uso generalizado de los recursos educativos abiertos por parte del profesorado, aunque comienzan a familiarizarse y manejar herramientas informáticas para su creación. Los docentes comparten y difunden los REA en la comunidad en la que participan, especialmente en blogs y sitios web educativos, lo que deja el uso de las redes sociales para el ámbito personal.

9. Vega Umaña, L., y Barrantes Aguilar, L., E. (2022). “Percepción del estudiantado universitario sobre la virtualización de la enseñanza de la metodología de la investigación científica en la educación superior”.

El objetivo principal definido por los autores para su investigación fue analizar la incidencia de las variables edad, sexo y conocimientos previos en investigación en la percepción y preferencia del estudiantado frente a la modalidad presencial o virtual. La investigación es de enfoque cuantitativo ya que el abordaje se basa en el análisis estadístico de las variables de estudio: género, edad, conocimiento previo en investigación, se ejecuta un diseño no experimental, debido a que se abordan situaciones ya existentes sin que se dé una manipulación intencional de las variables. El estudio es de tipo transversal, porque se recolectan datos de un momento único para describir las variables y analizar su incidencia en ese contexto particular, por lo anterior, el abordaje tiene un alcance correlacional, es decir, está dirigido a conocer la relación que hay entre las variables de estudio en la muestra seleccionada a partir de la identificación de una medida estadística del grado o nivel de la relación.

La población de estudio corresponde a las 636 personas estudiantes matriculadas, Se estimó un tamaño de muestra mediante la fórmula del muestreo irrestricto aleatorio para proporciones en poblaciones finitas, según Martínez (2012, p.306). La recolección de los datos se hizo mediante la técnica encuesta, cuyo instrumento fue elaborado y compartido mediante *Google Forms*, este contiene preguntas cerradas, organizadas en tres bloques temáticos: información personal general de la persona consultada (género, edad, carrera), los conocimientos previos sobre investigación y trabajos finales de graduación que se consultaron mediante pregunta dicotómicas.

Al finalizar el período de recolección de datos contestaron un total de 295 personas. Dentro de los hallazgos principales se mencionan que en cada rango de edad más del 60 % de las personas muestran interés por recibir los seminarios en modalidad virtual, en ese sentido, se destaca que las personas más jóvenes son las que muestran un mayor interés por cursos presenciales. En general, la virtualidad es

preferida por la mayoría de las personas por una combinación de varios factores, entre los cuales predomina la mención de una combinación de aspectos económicos y de tiempo, a su vez, de manera independiente, estos aspectos ocupan el segundo y tercer lugar de las menciones, respectivamente.

En el caso de las personas con preferencias por la modalidad presencial la motivación de mayor peso son elementos relacionados con su proceso de aprendizaje. Los resultados obtenidos permiten concluir que, para el caso de estudio, la mayoría de las personas estudiantes tienen una percepción positiva respecto al uso de plataformas digitales y en línea en estos procesos formativos, la variable edad no incide en la preferencia del estudiantado en la modalidad de estudio. Las cuestiones relacionadas con la calidad del aprendizaje que se deben atender para el desarrollo óptimo de estos procesos en modalidades virtuales o híbridas dependen de la capacitación y actualización de las personas docentes.

10. Amaluisa - Rendón, A., et al. (2022). “Estrategias de enseñanza docente: modalidad presencial a modalidad virtual en el confinamiento”.

La metodología utilizada por los autores se basó en una recopilación bibliográfica a través de varias fuentes de información científica en buscadores y bases de datos como: *Scielo*, *Redalyc*, *ScienceDirect*, *Dialnet* y *Google Scholar*, de las cuales se compilaron artículos y tesis con información actualizada del tema. Con el objetivo de establecer la investigación, se aplicaron ecuaciones de sondeo como: enseñanza en confinamiento, estrategias de enseñanza, enseñanza docente, estrategias de enseñanza presencial, estrategias de enseñanza virtual.

Dentro de los resultados presentan: Las principales estrategias encontradas en modalidad presencial son los talleres, la práctica, las estrategias de trabajo colaborativo, las exposiciones de temáticas tanto por estudiantes y también como docentes, el uso del debate, la resolución de problemas. Entre las estrategias de enseñanza aplicadas al entorno virtual mencionan: el material multimedia interactivo, la gamificación, los foros virtuales. En ambas modalidades dando principal importancia al aprendizaje autónomo. Para Monereo (2000) una de las estrategias más importantes en la enseñanza

presencial es el trabajo autónomo, se basa en la autonomía y está asociado con la capacidad del estudiante para tomar conciencia del proceso de cognición o metacognición, la misma que se entiende como el conocimiento del individuo hacia sus propios procesos intelectuales y el control de los mismos, es decir, el cómo aprende y su forma de aprender perfeccionando su proceso de adiestramiento personal que se torna placentero. Un artículo de Varón (2011) en la Universidad Javeriana afirma que, la educación en la modalidad virtual beneficia el proceso de aprendizaje a través del trabajo autónomo de los estudiantes gracias al soporte de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, se logra una autonomía en el aprendizaje y los estudiantes aprenden a aprender y adoptan sus propias estrategias que le permiten lograr una conciencia y enfrentar problemas de aprendizaje.

Los autores, concluyen diciendo que el entorno virtual nos brinda la posibilidad del uso continuo de la tecnología como una herramienta útil para las estrategias de enseñanza; es importante entonces que el docente tenga conocimiento del uso de recursos para la creación de material multimedia interactivo, la gamificación, entre otros, adaptándose a la utilización de recursos metodológicos distintos. El aprendizaje autónomo es una de las estrategias de enseñanza que permite una interacción significativa, indistintamente de la modalidad en la cual se la aplique dado que el estudiante es quien se responsabiliza de su desempeño educativo. Más allá de las metodologías establecidas, el docente de la modalidad virtual es quien tiene la autonomía sobre la toma de decisiones al momento del proceso de enseñanza, pues estas muchas veces dependen de la situación y el contexto en el que se desarrollan.

11. Martínez, R., y Candia, G. (2023). "Implementación de entornos virtuales para la enseñanza aprendizaje en la Educación Superior".

Los autores plantean como objetivo principal de su investigación analizar la adopción de entornos virtuales para la enseñanza-aprendizaje posterior a la contingencia, desde la perspectiva de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Producción de la Universidad Nacional de Caaguazú (UNCA). La metodología de la investigación de acuerdo a su enfoque es cuantitativa, que se acomodó de forma

ordenada y sistemática, según su alcance para el estudio y análisis de las diferentes variables es de nivel descriptivo, observándose situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación. De acuerdo al diseño es de corte transversal que es un estudio de un momento dado y de una sola medición, de un lugar determinado.

La recolección de datos se realizó mediante la técnica de encuesta cerrada dirigida a estudiantes, para la misma se elaboró un cuestionario como instrumento para la recolección de datos mediante la modalidad *online* a través del formulario de *Google*. La población de estudio está conformada por una población finita de 50 alumnos distribuidos en el tercer, cuarto y quinto curso, la selección de los estudiantes a ser encuestados fue por muestreo no probabilístico por conveniencia donde se tomaron el 100% de la población como muestra de estudio por la cantidad limitada en atención de la obtención de información de todos los estudiantes que experimentaron los cambios de las modalidades de enseñanza aprendizaje en momento de la situación acaecida y que hasta la actualidad utilizan los entornos virtuales como complemento en el proceso de enseñanza aprendizaje. Los datos se obtuvieron a partir de las respuestas emitidas por los estudiantes, fueron procesados con el *software* estadístico Stata 17, utilizando medidas de frecuencias absolutas (recuentos) y porcentajes.

Como parte de los hallazgos de la investigación se menciona que la implementación de entornos virtuales en la enseñanza aprendizaje, los han utilizado de manera regular como medio de contingencia durante la pandemia, la cual dificulta la comunicación entre profesores y alumnos. Aunque en diferentes proporciones, un porcentaje significativo de los encuestados coincide en que en ocasiones han sido utilizados en trabajos colaborativos para enriquecer sus estudios y formas de aprendizaje. Un mayor porcentaje de los encuestados afirma que la comunicación sincrónica es el método más utilizado para las clases, confirmando que la interactividad simultánea es la más efectiva para aclarar dudas, presentar trabajos prácticos o investigativos de manera oral y proporcionar retroalimentación sobre los contenidos desarrollados. En cuanto a las metodologías activas implementadas en la enseñanza y aprendizaje para

fortalecer y facilitar las clases virtuales y presenciales, los estudiantes priorizan, en orden, el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Cooperativo, el Aula Invertida y finalmente el Aprendizaje Basado en Problemas, como sus métodos de aprendizaje preferidos.

12. Hernández-Sellés, N., et al. (2023). Roles del docente universitario en procesos de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales.

Los autores pretenden con este estudio identificar las tareas y roles que desempeña el profesor universitario en la implementación de la propuesta de aprendizaje vinculada a los entornos virtuales o híbridos: CSCL (*Computer Supported Collaborative Learning*). La metodología implementada para esta investigación fue con enfoque cuantitativo basado en el método de encuesta, en el que se emplearon diversos análisis descriptivos y multivariantes. La investigación se llevó a cabo en una universidad española, en la que participaron de forma voluntaria (a través de un muestreo por conveniencia) un total de 106 estudiantes que representaban el 83,46% del alumnado que cursó cinco asignaturas en las que, durante tres meses, se utilizó una metodología basada en el trabajo colaborativo en línea. Para la recogida de datos se diseñó un cuestionario ad hoc anonimizado con una escala tipo Likert estructurada en cinco niveles de respuesta, con un rango que iba desde “muy bajo (1)” a “muy alto (5)”.

Con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación, se realizó análisis de tipo descriptivo y multivariante mediante el programa *IBM SPSS v.20*, y *Microsoft Excel* para la representación gráfica. Parte de los hallazgos y conclusiones de los investigadores podemos mencionar que las posibilidades de emplear esta u otra metodología van a depender en gran medida de la competencia del docente, de su disponibilidad y su actitud positiva hacia la adopción de la tecnología como valiosa aliada en los procesos de enseñanza, este hecho viene a corroborar los estudios en los que se insiste en las exigencias que caracterizan este tipo de propuestas y la necesidad de que los docentes dispongan de la necesaria capacitación para un óptimo desarrollo de todas y cada una de las fases a contemplar (planificación, implementación y evaluación). Hay que resaltar que las tareas que alcanzan

una mayor puntuación hacen referencia precisamente a los aspectos de carácter más social y personal en el sentido del acompañamiento y apoyo que debe prestar el docente.

Resulta significativo que justamente obtengan una valoración menor de dos tareas relativas a procesos de planificación y organización previos, y todo apunta a que el estudiante no es consciente de la importancia de esta fase preliminar y por ello no le confiere tanta importancia. En cuanto a la posible estructuración del listado de las 31 tareas que se ofrecían, los análisis estadísticos nos han permitido identificar los 7 roles del docente: pedagógico, evaluador, social, tecnológico, orientador/mediador, organizador/gestor, y personal. Es recurrente la preocupación de las universidades por la formación de su profesorado, y más aún por la urgente e ineludible capacitación tecnológica que se requiere para afrontar la tarea docente en un entorno altamente tecnológico y marcadamente digital.

13. Gonzales Gutierrez, E. W., et al. (2023). “Estrategias virtuales en el aprendizaje a distancia”

Los autores titulan su investigación como: “Fortalecimiento de capacidades docentes en estrategias virtuales para el aprendizaje remoto en una institución educativa de Sullana 2022”. Plantean específicamente las preguntas de investigación siguientes: “¿Cuál es el estado actual de las capacidades docentes en estrategias virtuales para mejorar el aprendizaje remoto en una institución educativa de Sullana, 2022? ¿Cuál es la perspectiva teórica que sustenta la propuesta metodológica para fortalecer las capacidades docentes en estrategias virtuales para mejorar el aprendizaje remoto en una institución educativa de Sullana, 2022? ¿Qué criterios teóricos y didácticos se deben tomar en cuenta en la elaboración de una propuesta metodológica para fortalecer las capacidades docentes en estrategias virtuales para mejorar el aprendizaje remoto en una institución educativa de Sullana, 2022? ¿Cómo validar por criterio de expertos la propuesta metodológica modelada para contribuir a fortalecer las capacidades docentes en estrategias virtuales para mejorar el aprendizaje remoto en una institución educativa de Sullana, 2022?”

La metodología para abordar la problemática es a través de un estudio cualitativo descriptivo-propositivo, centrado en el diagnóstico de las dificultades que enfrentan los docentes al implementar el aprendizaje remoto. Se utiliza un enfoque social-crítico e interpretativo para promover un impacto social en el campo educativo intentando diagnosticar el estado actual de las capacidades docentes en estrategias virtuales para mejorar el aprendizaje remoto y determinar los criterios teóricos, didácticos y prácticos que deben de tomarse en cuenta para elaborar una propuesta metodológica para fortalecer dichas capacidades.

A modo de conclusión determinan que es necesario incluir diversas estrategias pre instruccionales para desarrollar un contenido curricular que promueva el interés de los educando, logrando que movilicen sus capacidades para que se sitúe en el escenario de aprendizaje; resaltan la gran importancia de promover el uso de estrategias coinstruccionales, las cuales brindan el soporte pedagógico para lograr contenidos curriculares durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando de esta manera que el propósito pedagógico se logre de forma significativa, además, manifiestan que al promover estrategias coinstruccionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje permitirá que el estudiante logre asimilar conocimientos de manera crítica y reflexiva a través del desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior.

14. Rivera Tejada, H. S., et al. (2023). “Estrategias didácticas de la educación virtual universitaria: Revisión sistemática”.

En esta investigación Rivera Tejada, Otiniano García y Goicochea Ríos realizaron una revisión sistemática bibliográfica donde seleccionaron una serie de artículos sobre investigaciones teniendo como criterios de inclusión: que sean artículos que traten sobre estrategias didácticas aplicadas en países de habla hispana, de acceso libre, a texto completo, publicados entre los años 2016 al 2022, en idiomas inglés, español y portugués. Se realizó un análisis cualitativo para comprender las percepciones y experiencias de los autores respecto a sus metodologías. Los autores intentaban dar respuesta a la

pregunta de investigación: ¿Qué estrategias didácticas se aplican en la educación virtual universitaria en países de habla hispana?

Los investigadores resumieron los hallazgos principales de la revisión bibliográfica, destacando cómo las estrategias didácticas han evolucionado con el uso de tecnologías en el aula virtual. También identificaron necesidades educativas específicas para docentes y estudiantes en contextos universitarios virtuales.

Después de analizar los artículos los autores proponen soluciones basadas en las observaciones, como la capacitación de docentes en el manejo de entornos virtuales y la adaptación de estrategias didácticas. Además, ofrecen una visión integral de las estrategias didácticas en educación virtual universitaria a través de una revisión sistemática, identificando tendencias y desafíos clave que pueden orientar futuras investigaciones y mejoras en la enseñanza universitaria tomando en cuenta que es importante aplicar estrategias didácticas acordes a la educación virtual universitaria desde la planeación hasta el control del proceso de enseñanza aprendizaje, que incluya la motivación, la comunicación, la empatía y el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes, así como la innovación y formas de evaluación.

15. Caballero Montero, B. H., et al. (2023). “Estrategias de aprendizaje virtual y competencia digital en estudiantes de una universidad pública de Lima, 2022”.

En su investigación los autores se plantearon el objetivo de determinar cómo se relacionan las estrategias de aprendizaje virtual con la competencia digital en estudiantes de una universidad pública de Lima. La metodología utilizada en la investigación con la técnica de muestreo es no probabilística del tipo intencional que consiste en la aplicación del conocimiento y convicciones del investigador, se trabajó con una muestra de 120 de una población de 250 estudiantes de una universidad pública.

Para la recolección de datos la técnica empleada fue la encuesta y el instrumento el cuestionario. En esta investigación se aplicaron dos cuestionarios, el primero “Cuestionario de estrategias de

aprendizaje virtual” que comprende 27 preguntas dividido en tres dimensiones: instruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales. El segundo cuestionario “Cuestionario de competencia digital” que comprende 6 dimensiones: Búsqueda de la información, Alfabetización tecnológica, Pensamiento crítico, Ciudadanía digital y creatividad y Comunicación. Cada dimensión presenta sus propios indicadores y consta de 47 preguntas. Ambos cuestionarios se administraron de forma virtual mediante la herramienta Google Form. Los resultados de los cuestionarios se procesaron utilizando el programa estadístico *SPSS*. Al respecto se procesaron las variables de la investigación para establecer su nivel de correlación, de tal manera que se realizó el análisis descriptivo.

Algunas de las conclusiones del estudio determinan que el estudiante como nativo digital posee alfabetización digital, sabe buscar información e intercambiarla, se comunica y colabora con sus compañeros a través de plataformas y herramientas digitales; asimismo, es ciudadano digital porque accede, comprende, analiza y utiliza el entorno digital con ética y de manera reflexiva, es creativo e innova y fomenta el pensamiento crítico y la toma de decisiones. En cuanto a las estrategias de aprendizaje virtual, Díaz y Hernández (1999) determinan tres tipos: pre instruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales.

En este proceso, el docente utiliza como estrategia preinstruccional el logro de la sesión y un organizador previo para que el estudiante desde el inicio de clase tenga claro el logro de la sesión. La estrategia coinstruccional tiene como objetivo que el estudiante domine el contenido del curso mediante estrategias: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales, entre otras. La función de la estrategia posinstruccional es sintetizar el contenido ya expuesto, así como valorar cuánto ha aprendido el estudiante.

16. Navarrete-Mayeza, J., R. (2024). “Estrategias didácticas virtuales y su importancia en el aprendizaje”.

El autor plantea la pregunta de investigación ¿Cómo pueden las estrategias didácticas en entornos virtuales mejorar el aprendizaje y la enseñanza? pretendiendo identificar y analizar las estrategias didácticas efectivas para optimizar el proceso educativo en contextos tanto presenciales como medios digitales, el autor analiza cómo a través de estrategias didácticas pueden abordar problemas como la falta de interacción estudiantil, la deserción en el aprendizaje, y la adaptación a tecnologías innovadoras.

La metodología adoptada por el investigador es de naturaleza cuantitativa-descriptiva, lo que permitió analizar de manera sistemática las percepciones, experiencias y resultados relacionados con el uso de estrategias didácticas virtuales en el ámbito educativo. La investigación se llevó a cabo a través de la recolección de datos en una muestra de 10 instituciones educativas que ofrecieron programas de educación virtual en diferentes niveles académicos. Se recopilaron datos tanto de docentes como de estudiantes, con el objetivo de obtener una comprensión integral de las percepciones y prácticas relacionadas con el uso de estrategias didácticas virtuales. Para la recolección de datos se utilizaron cuestionarios estructurados, los cuales incluyeron preguntas cerradas y abiertas para evaluar diferentes aspectos. Dichos cuestionarios fueron distribuidos de manera electrónica a través de plataformas en línea o correos electrónicos institucionales garantizando la confidencialidad y anonimato de los participantes. Esto, permitió examinar diversos aspectos de las estrategias didácticas virtuales, incluyendo su efectividad en la facilitación del acceso al conocimiento, la promoción de la participación activa de los estudiantes, el desarrollo de habilidades digitales y su influencia en el rendimiento académico.

A pesar de los beneficios potenciales, la implementación efectiva de estrategias didácticas virtuales puede enfrentar desafíos, como la resistencia al cambio, la falta de capacitación docente y la brecha digital. Las estrategias didácticas virtuales, como los foros de discusión en línea, los videos

educativos y las simulaciones, proporcionan oportunidades para un aprendizaje más interactivo, personalizado y participativo.

17. Ruiz Quizhpe, R., et al. (2024). “Empoderamiento docente en Educación Virtual: avances y desafíos del aprendizaje durante toda la vida”.

En esta investigación Ruiz Quizhpe, Sarango Solano y Chumbay Guncay, examinan temas claves como el empoderamiento docente, el rol multifacético del docente en el siglo XXI, el aprendizaje a lo largo de la vida, la integración de la tecnología en la educación superior y los desafíos actuales en este ámbito.

La metodología utilizada adopta un enfoque cualitativo con el objetivo de analizar la contribución del Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) al aprendizaje continuo del docente de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). La muestra utilizada comprendió la participación activa de 71 docentes de la Universidad Nacional de Educación, provenientes de siete carreras presenciales y del centro de idiomas. El instrumento diseñado para la recolección de datos fue un cuestionario *en Google Forms*, el cuestionario estaba diseñado con preguntas abiertas que buscaba identificar las percepciones, experiencias y desafíos enfrentados por los docentes.

Concluyen con que los docentes reconocen la importancia de la formación continua en el manejo de las tecnologías y plataformas EVEA, subrayan la necesidad de colaborar de manera uniforme y de estandarizar el uso del EVEA en todas las asignaturas. Parte de los desafíos incluyen la dedicación de tiempo para crear contenido interactivo y atractivo, así como la capacitación en funciones atractivas para los estudiantes.

Finalmente, los resultados destacan que el docente contemporáneo debe asumir un rol multifacético que incluye ser facilitador del aprendizaje, integrador de tecnología, promotor del pensamiento crítico, defensor de la diversidad y colaborador activo en la educación. Estas funciones son esenciales para garantizar procesos educativos de calidad.

18. Bossolasco, M. L., et al. (2024). “¿Enseñanza presencial, virtual o semipresencial? Tendencias en docentes de educación superior en el contexto de postpandemia”.

Los investigadores a través de un estudio exploratorio, descriptivo, de diseño no experimental, transversal, sustentado en un enfoque de carácter mixto, pretendían identificar las preferencias sobre opciones pedagógicas de un grupo de docentes de tres universidades públicas argentinas en el contexto post pandemia.

La muestra estaba conformada por 169 docentes entre 28 y 70 años, 122 mujeres y 47 hombres. La recolección de los datos se llevó a cabo mediante un cuestionario administrado de manera on-line, el cual indagaba aspectos en torno a la enseñanza en tiempos de pandemia, actitudes hacia las TIC's y desarrollo de competencias digitales de los docentes durante y después de la propagación del coronavirus.

Como conclusiones muestra que se observa una marcada prevalencia por la opción de semipresencialidad, seguida por la modalidad presencial y luego la virtual. Entre los docentes que eligen la semipresencialidad, existe un grupo que justifica la elección por considerarla una opción pedagógica que resulta más flexible, poniendo en el centro de sus argumentos la importancia de atender a las realidades y necesidades manifestadas por los estudiantes.

19. Mejía Rivera, S. A. (2024). La educación virtual en Nicaragua.: Un reto del docente universitario”.

La metodología adoptada por Mejía Rivera, consistió en el enfoque mixto donde se comprobó las competencias que poseen los docentes universitarios de la Universidad de Tecnología y Comercio (UNITEC), para la recolección de datos se diseñó un cuestionario en *Google Drive* para conocer de forma general el uso de dispositivos, conectividad, creación de materiales interactivos y espacios alternativos de instrucción para dar continuidad a los estudios en línea de los estudiantes, la implementación de los recursos tecnológicos con base en la experiencia, dificultades y preparación.

Para la realización de este análisis Mejía, tomó una muestra del 30% del personal docente de la UNITEC. El cuestionario fue aplicado a la muestra de esta investigación conformada por docentes que imparten clase en el segundo cuatrimestre del año 2023 en las distintas modalidades que posee la universidad de tecnología y comercio, con el fin recolectar la información acerca de las competencias que estos poseen para desarrollar sus clases virtuales, lo cual permitirá cambios significativos en el proceso de enseñanza / aprendizaje.

Los resultados evidencian el uso de laptop y teléfono inteligente como los dispositivos de mayor uso por los docentes para el desarrollo de sus clases virtuales. El 100% de la muestra utiliza la plataforma *ZOOM* o *GOOGLE MEET* para desarrollar sus clases en línea. Y que el 44% posee su propio canal de *youtube*. Se observó que solo un 33 % utiliza herramientas digitales para la elaboración de materiales interactivos y dinámicos para el desarrollo de sus clases virtuales. También, los resultados muestran que solo el 44% de los docentes de la muestra cuentan con certificación en aulas TIC'S.

20. Hidalgo Apolo, G. A., et al. (2024). "Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje en Modalidad a Distancia y en Línea en Educación Superior".

Los investigadores desarrollan su estudio en la Universidad Nacional de Loja, en la Unidad de Educación a Distancia. La metodología que utilizan para investigación es diseño investigativo no experimental, exploratorio y descriptivo, con enfoque cualitativo, con una población de 5000 estudiantes de las 10 carreras que conforman la unidad (Psicopedagogía, Educación Inicial, Pedagogía de las Ciencias Experimentales Informática, Educación Básica, Contabilidad y Auditoría, Administración de Empresas, Trabajo Social, Derecho, Comunicación Social y Agronegocios).

Se utilizó como técnica de recolección de información una encuesta con escala Likert dirigida a estudiantes de la Unidad de Educación a Distancia con el propósito de determinar las metodologías de enseñanza y aprendizaje y las plataformas tecnológicas educativas que se incorporan en el proceso educativo. La aplicación de la encuesta fue en línea mediante un formulario.

Los resultados destacan el aprendizaje por descubrimiento como una de las principales metodologías implementadas en las diferentes actividades de aprendizaje a través de actividades de investigación y experimentación en dónde el docente orienta y guía el proceso al descubrimiento, a lo novedoso, al desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad. Así mismo se destacan el aprendizaje basado en retos y aprendizaje colaborativo se propone mediante actividades que propician el trabajo participativo en la búsqueda de un objetivo común con la introducción de diferentes retos que desafían y motivan al estudiante a resolverlos en equipos de trabajo, en dónde prima la colaboración, la comunicación y el logro de una meta en común. Finalmente, destaca la metodología de estudio de caso que se implementa proporcionando casos a los estudiantes para la aplicación práctica de lo aprendido mediante un análisis profundo y detallado de una cuestión en particular, su argumentación y resolución de cuestiones.

Estos resultados se corresponden con las tendencias de los modelos educativos que van integrando nuevas metodologías como *flipped classroom*; *blended learning*; aprendizaje colaborativo, hiper personalización; learning by doing; microlearning y edutainment.

1.4.2 Antecedentes Nacionales

- 1. Lémus Ibáñez, T. M., y Beltrán Linares, S. L. (2021). “Enfoques pedagógicos aplicados en las clases virtuales para la formación profesional de los estudiantes de segundo año de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador Facultad Multidisciplinaria de Occidente”.**

Los autores a través de una metodología con enfoque mixto, un diseño de investigación de tipo exploratorio secuencial y un tipo de estudio descriptivo-observacional, pretendían identificar cual es el enfoque pedagógico aplicado por los docentes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior en el desarrollo de sus clases virtuales, también determinar el impacto que ha tenido la aplicación

de ese enfoque pedagógico en la formación profesional de los maestrandos, e identificar los problemas técnicos y metodológicos de la aplicación del enfoque pedagógico en las clases virtuales.

El tipo de muestreo fue no probabilístico por conveniencia ya que lo que se busca en la indagación cualitativa es profundidad. En cuanto a las técnicas e instrumentos de recolección de información fueron la observación a través de una guía de observación para retomar aspectos importantes de algunas clases asíncronas, la entrevista estructurada aplicadas al docente, al coordinador de la maestría y al director de la escuela de posgrado, se estructuró una guía por cada profesional y la encuesta a través de un cuestionario facilitados a los estudiantes de la muestra establecida.

Como parte de las conclusiones presentadas por los autores podemos mencionar que los enfoques pedagógicos aplicados por los docentes universitarios en el desarrollo de sus clases son: enfoque crítico y la didáctica grupal; La aplicabilidad de cada enfoque es de acuerdo la dinámica y necesidades del grupo de estudio. La planificación del curso es la forma estratégica, ya que es el vínculo perfecto donde implícitamente los docentes direccionan sus prácticas, de acuerdo al enfoque; enfatizando en los recursos pertinentes para su realización y manteniendo en la medida de lo posible una relación horizontal participativa y comunicativa durante todo el proceso educativo.

Así mismo, mediante técnicas grupales como debates y foros, una metodología de redacción e investigación y la metodología de aula invertida conocida como *Flipped Classroom*. De acuerdo a la perspectiva de los maestrantes, han notado avances significativos en su aprendizaje; cambios sistematizados y organizados que benefician el proceso ya que les permitió desarrollar un pensamiento crítico por medio de lecturas y discusiones en clases, investigar, clasificar, argumentar, aplicar nuevas técnicas y metodologías, toma de decisiones en su vida laboral y la solución de problemas.

2. Rodríguez Amaya, N., et al. (2022). “Estrategias didácticas para la educación virtual que motivan el aprendizaje de los estudiantes de la Maestría en Docencia con Enfoque en Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Universidad Gerardo Barrios, durante el período 2021-2022”.

Los investigadores, plantearon la pregunta de investigación ¿Cómo las estrategias didácticas para la Educación Virtual implementadas por los docentes están motivando el aprendizaje de los estudiantes de la Maestría en Docencia con Enfoque en Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Universidad General Gerardo Barrios (UGB) durante el periodo 2021- 2022? Teniendo como objetivo general Analizar las estrategias didácticas en formación virtual implementadas por los docentes y los efectos en la motivación del estudiante de la maestría en docencia con enfoque en entornos virtuales de aprendizaje de la UGB durante el periodo 2021-2022.

La metodología utilizada por los autores fue estudio correlacional, con enfoque mixto o cuali-cuantitativo con el propósito de obtener una visión holística y de expansión. El estudio se realizó principalmente utilizando el método hipotético-deductivo ya que es un estudio de tipo explicativo que tiene como objetivo describir la relación entre variables estrategias didácticas y motivación del estudiante. También se utilizó el método hipotético inductivo con el fin de analizar los datos de las entrevistas y sacar conclusiones para realizar una integración de los datos cualitativos con los datos cuantitativos. La población con la que realizaron la investigación fueron los grupos de estudiantes que habían egresado, docentes y equipo de dirección de posgrado en el periodo 2021- 2022 de la universidad Gerardo Barrios. Las técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados fueron documental, encuesta y la entrevista a través de cuestionarios. A los estudiantes egresados y docentes de la maestría se les administró de manera virtual a través de un formulario de *Google Forms*, la entrevista a las autoridades de posgrado la realizaron a través de llamada telefónica.

Algunas de las conclusiones a las que llegan los autores con esta investigación mencionan son que los docentes utilizan diferentes estrategias didácticas para interactuar con los estudiante a través de la

plataforma *Canvas* de la UGB, e incorporan otras herramientas didácticas virtuales a manera personal para hacer la clase interactiva; La formación académica de los docentes es excelente, quienes componen un equipo multidisciplinar con experiencia en cada materia que imparte y con formación en entornos virtuales de aprendizaje; La motivación extrínseca de los estudiantes viene dada por factores como las estrategias didácticas aplicadas por los tutores de la UGB; a medida que el tutor y estudiante asumen el rol que les corresponden en modalidad virtual, tanto de mediador de contenidos o de seguimiento al proceso asincrónico, en esa medida el estudiante puede seguir el proceso a través de un diseño metodológico, lineal, sistemático y coherente que le permite mantener la continuidad, entrega de proyectos y trabajo en equipo aunque no esté de manera sincrónica.

3. Chacón Argueta, W. R., et al. (2022). “Uso y apropiación de las herramientas tecnológicas, proporcionadas a los estudiantes de la Maestría en Docencia con Enfoque en Entornos Virtuales de Aprendizaje, de la Universidad Gerardo Barrios”.

Los Autores plantean como principal objetivo para su investigación identificar el uso y apropiación de las herramientas tecnológicas, proporcionadas a los estudiantes de la Maestría en Docencia con Enfoque en Entornos Virtuales. La metodología que utilizaron fue con un enfoque mixto: cuantitativo y cualitativo. La población meta para dicha investigación fueron los estudiantes de la Maestría en Docencia con Enfoque en Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Universidad Gerardo Barrios, San Miguel, utilizando un muestreo probabilístico.

Los instrumentos para la recolección de la información cuantitativa fueron la encuesta y los instrumentos para la recolección de la información cualitativa mencionan los grupos focales y la observación estructurada, donde establecieron dos grupos divididos de los cuales estaban estructurados uno con estudiantes de primero y segundo ciclo, el segundo grupo con estudiantes de tercero hasta los que se encontraban en proceso de graduación.

Como hallazgos de la investigación identifican el reconocimiento de los estudiantes de las herramientas tecnológicas como *moodle*, *gimp*, *zoom*, *camtasia*, *storyline 360*, y *canvas*. También, mencionan que el dispositivo de conexión más utilizado es la computadora en primer lugar, la *tablet* en segundo y el teléfono celular como última opción. Con la investigación los autores logran concluir que los estudiantes reconocen la importancia del proceso de educación autodidacta para el desarrollo de su propio aprendizaje.

También, que la tecnología con sus herramientas y dispositivos, forma parte del trabajo cotidiano de los estudiantes que cursan dicha maestría. Además, logran percibir que la apropiación de estas herramientas tecnológicas va más allá del ámbito de la maestría, sino también llevan la puesta en práctica de las mismas en sus ambientes laborales. Algunas recomendaciones de los autores hacia la institución donde realizaron la investigación se pueden mencionar: Adecuar la currícula académica mediante la actualización del plan de estudio, mediante la incorporación de un enfoque que permita a los estudiantes encaminar sus conocimientos teóricos y prácticos de las herramientas tecnológicas; Fortalecer los contenidos y proporcionar más espacios para el uso de las herramientas tecnológicas utilizadas en las diversas actividades.

4. Arevalo Rojas, D. I., y Silva de Cea, A. S. (2023). “Aplicación de estrategias didácticas utilizadas por el docente en la plataforma *Google Classroom* para el desarrollo de competencias instrumentales en estudiantes de segundo año de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior ciclo 02-2021 de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente”.

Los investigadores proponen como objetivo general de su investigación determinar cómo se aplican las estrategias didácticas digitales en la plataforma *Google Classroom* para el desarrollo de competencias instrumentales en los estudiantes de segundo año de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior. Y plantean las preguntas como preguntas de investigación ¿Cómo es la aplicación

de las estrategias centradas en el docente utilizadas en la plataforma *Google Classroom* para el desarrollo de capacidades de análisis y síntesis en estudiantes de segundo año de la maestría en Profesionalización de la Docencia Superior ciclo 02-2021 de la Universidad de El Salvador Facultad Multidisciplinaria de Occidente?; ¿Cómo es la aplicación de las estrategias interactivas virtuales utilizadas por el docente en la plataforma *Google Classroom* para el desarrollo del pensamiento estratégico en estudiantes de segundo año de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior ciclo 02-2021 de la Universidad de El Salvador Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

La metodología utilizada pertenece al paradigma cuantitativo dado que, para poder llegar a resultados, se partió de las hipótesis, al mismo tiempo es investigación descriptiva ya que lo que se intenta es identificar la presencia de la variable independiente y presencia de la variable dependiente. La población objeto y sujeto de estudio está compuesta por 48 estudiantes y 6 docentes. Las técnicas están organizadas por cada una de las variables según la direccionalidad de las hipótesis nulas y específicas que constituyen el procesamiento de la información para aceptar o refutar los supuestos establecidos: Cuestionario sobre estrategias didácticas digitales, Cuestionario sobre competencias instrumentales y la determinación del estadístico a utilizar para la verificación de hipótesis: Chi cuadrado.

Parte de las conclusiones presentadas por los autores son: El docente ha fortalecido sus estrategias didácticas virtuales centrado en su actividad como enseñante, lo que conlleva que la plataforma *Google Classroom* sea más efectiva, que las estrategias didácticas centradas en el docente se asocian de manera exclusiva con el acto dirigente del proceso de enseñanza aprendizaje, la comunicación educativa favorable se explica como la promoción de un clima de confianza óptimo, la aceptación mutua y todas aquellas estrategias de interactividad, capaz de desarrollar la motivación en el estudiante, de modo que alcance su desarrollo pleno: preguntar, responder sin miedo alguno, trabajo en equipo, amistad, entre otros. También, una de las estrategias fundamentales que han generado el hábito de estudio y el pensamiento estratégico es el uso del *Quiz* que es una plataforma web que permite crear

actividades de preguntas y respuestas online para que los estudiantes participen en la emisión de respuestas y en la puesta en común sobre un hecho o fenómeno.

5. Clemente Rivera, C. A., y Linares Coto, F. A. (2023). “Perfil docente para una educación de calidad en los entornos virtuales de aprendizaje en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Centro Universitarios de Ahuachapán”.

El objetivo principal de los autores fue determinar si el perfil docente de educación superior influye en la calidad de los aprendizajes en entornos virtuales, también, describir herramientas que se utilizan en los procesos de aprendizaje en los entornos virtuales.

La metodología utilizada para esta investigación fue de tipo mixto bajo un método hipotético-deductivo. La población estuvo conformada por 9 docentes (hombres y mujeres) de la Universidad de El Salvador que han impartido clases en alguno de los diez módulos cursados dentro de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, de igual forma, 80 estudiantes de 3 grupos cursando 3er año de la antes mencionada maestría. La selección de la muestra fue de tipo deliberada con una técnica por conveniencia incluyendo la participación de 21 estudiantes de 3er año de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior y 3 docentes encargados de impartir alguno de los módulos de dicha maestría. Los datos fueron obtenidos mediante la implementación de una entrevista semiestructurada a los docentes de diferentes módulos del pensum y encuestas a los estudiantes mediante la plataforma *Google Forms*.

Algunos de los hallazgos presentados por los autores lo principales son: El profesor debe poseer un compromiso con la formación continua, ya que esto facilita los procesos de innovación en la metodología; De acuerdo a los resultados los estudiantes están de acuerdo o totalmente de acuerdo que las competencias digitales del docente son parte clave para lograr aprendizajes de calidad en los entornos virtuales. No se debe limitar al uso de plataformas o repositorios de información es necesario que se identifique y se comprenda el uso y finalidad de los entornos virtuales para la enseñanza; En la Maestría

en profesionalización de la docencia superior se hace uso de herramientas tecnológicas o plataformas destinadas a la educación.

En su mayoría se utilizan plataformas para videoconferencias y aulas virtuales, también se aplican diversos sitios web o aplicaciones dependiendo de la metodología y planificación del docente. Las plataformas utilizadas para desarrollar actividades y asignar evaluaciones son la plataforma *Google Meet*, las aulas virtuales y *WhatsApp*. A modo de conclusión los autores presentan que para lograr la calidad de los aprendizajes en los entornos de educación virtual los profesores deben poseer las competencias de planificación tomando en cuenta las TIC's y todas las actividades relacionadas a estas, así también las competencias para el uso adecuado de las herramientas y plataformas tecnológicas. Dentro de las plataformas virtuales de aprendizaje se identificó la necesidad de desarrollar o la capacidad de desarrollar actividades de tipo colaborativo con el fin de mantener las interacciones como parte del aprendizaje grupal.

6. Cáliz Serrano, D. C., et al. (2024). "La interacción en el proceso de formación profesional a través de los entornos virtuales de aprendizaje, en la Maestría en Dirección Estratégica de Empresas, en la Universidad Gerardo Barrios".

Para su investigación los autores definen como pregunta de investigación ¿Cómo se construye la interacción en la formación profesional a través de los entornos virtuales de aprendizaje, en la Maestría en Dirección Estratégica de Empresas, en la Universidad Gerardo Barrios? Intentan dar respuesta a dicha pregunta utilizando la metodología de un estudio descriptivo con enfoque mixto en el cual se tomó en cuenta ambos métodos cualitativo y cuantitativo.

La población total del estudio está integrada por 47 estudiantes de la Maestría en Dirección de Empresas de la Universidad Gerardo Barrios y 3 docentes que imparten la maestría. En cuanto a las técnicas e instrumentos de recolección de información utilizaron la entrevista semiestructurada a través de una guía de entrevista semiestructurada administrada de manera virtual diseñada con 10 preguntas,

adoptando una forma de diálogo estimando un tiempo de 50 minutos para su realización. También, utilizaron un cuestionario formado por 20 preguntas cerradas administrado a través de la aplicación de *Google Forms*.

Algunas de las conclusiones a las cuales llegaron los investigadores fueron que la interacción en la formación profesional a través de los entornos virtuales de aprendizaje se construye de manera colectiva, dado que, la participación entre estudiante-docente, docente-estudiante y estudiante-estudiante debe ser activa y recíproca; Entre los factores que influyen en la interacción en los entornos virtuales de aprendizaje se destacan la disciplina y el compromiso de los estudiantes en el proceso de formación, el uso de estrategias pedagógicas efectivas y el desarrollo de un material de calidad por parte de la población docente; El uso de las redes sociales es un medio efectivo para desarrollar la interacción entre docentes y estudiantes, dado que, es muy preferente su uso en la población estudiantil debido a que fomenta una comunicación directa, flexible y accesible; finalmente, los educadores que forman parte del proceso formación profesional deben estar capacitados para facilitar un vínculo comunicativo a través de los entornos virtuales.

7. Monterrosa Vanegas, W. S., y Hernandez Campos, I. (2024). "Aplicación de los recursos educativos digitales por los estudiantes de maestría para adquirir aprendizajes significativos en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador".

Los autores en su investigación intentan describir qué recursos educativos digitales aplican más los estudiantes de maestría y cómo los aplican para adquirir aprendizajes significativos. De acuerdo con las preguntas planteadas en esta investigación, el equipo investigador se basó en los paradigmas: interpretativo hermenéutico, Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI), constructivista.

El método de investigación que se abordó, se centra en situaciones en que los individuos comprenden los significados de los fenómenos a través de las experiencias en donde el aprendizaje significativo juega un papel importante dentro de las personas en estudio (sujetos), por lo cual, se utilizó

el método fenomenológico. La recolección de datos se obtuvo a través de las técnicas de entrevista semiestructurada y grupo focal en donde los datos que se brindaron permitieron recabar la información complementaria para realizar el análisis correspondiente, a su vez las técnicas empleadas permitieron describir un conjunto de procedimientos que conllevarán a identificar las diferentes maneras de asimilación de aprendizajes por parte de los sujetos a estudiar.

La población de estudio fue constituida por estudiantes de las diferentes maestrías del programa de la Escuela de Posgrado de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador, un total de 92 estudiantes inscritos distribuidos en seis grupos de maestría, la muestra con la que se trabajó esta investigación es de tipo no probabilística, intencional pura y por conveniencia.

Logran concluir a través de las evidencias que los recursos que más aplicaron los estudiantes de maestría para su aprendizaje significativo emplearon plataformas como *Google Meet*, *Zoom*, *Classroom*, *Moodle*, *YouTube*, *Edmodo*, *Microsoft Teams*, *WordPress*, *WhatsApp* como aplicación de mensajería es la que tenían mayor disposición para tener comunicación y lograr reunirse en actividades e incluso en las sesiones educativas donde se les compartía los *links* y entre las herramientas que ellos emplearon están *Word*, *PowerPoint*, *Google Drive*, *Prezi*, *Canvas*, *Quizz*, *OBS Studio*, *Jamboard*, *Lucidchart*, *Google Forms*, *Genially*, *Kahoot*, Documentos en PDF, Excel, *Megastat*, *Crystal Ball* y *Solver*.

También, se logra evidenciar que la mayoría de los estudiantes de las diferentes maestrías aplican los recursos educativos digitales en sus prácticas profesionales con mayor dominio y alcance de resultados. Se determinó que la mayoría tuvo una asimilación en los aprendizajes que lograron desarrollar más las aplicaciones nuevas en cuanto a la ejecución a través de sus presentaciones e investigaciones; de igual modo replicaron esos conocimientos en sus áreas laborales que lograron también transmitir a terceras personas. Por otro lado, los estudiantes expresaron ciertas limitantes que obstaculizan la adquisición de aprendizajes significativos en cuanto a la aplicación de los recursos educativos digitales como la monotonía de las sesiones educativas, la mala conexión de internet, la carencia de un buen equipo

para el manejo de algunas aplicaciones y los factores externos que afectaron de alguna forma su motivación, interés y su rendimiento académico.

8. Nolasco Rodríguez, C. R., y Violantes Reyes, M. O. (2024). “Los medios didácticos virtuales y su incidencia en el aprendizaje holístico de estudiantes de la Maestría en Formación para la Docencia Universitaria”.

La pregunta a la que los autores intentan dar respuesta es ¿En qué medida los medios didácticos virtuales inciden en el desarrollo de un aprendizaje holístico en los estudiantes de la Maestría en Formación para la Docencia Universitaria, de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, sede Ahuachapán y Santa Ana?, para dicho objetivo utilizan una metodología con un enfoque cuantitativo estableciendo dos variables: los medios didácticos virtuales y el desarrollo de un aprendizaje holístico.

La población bajo estudio se encuentra dividida en dos sectores de análisis: docentes y estudiantes, todos delimitados dentro de la Maestría en Formación para la Docencia Universitaria, de la Universidad de El Salvador Facultad Multidisciplinaria de Occidente, y el Centro Universitario de Ahuachapán, haciendo un total de 54 estudiantes y 3 docentes. Dentro de la investigación no se utilizó ningún tipo de muestra ya que se trabajó con la totalidad de la población.

En cuanto a las técnicas e instrumentos de recolección de datos que utilizaron los investigadores fueron la guía de observación y cuestionario. Se empleó un cuestionario en función de una guía de observación con un total de trece criterios. Ésta estaba dirigida a la totalidad de los docentes de la maestría. Los datos de los docentes se recolectaron en un total de tres jornadas de trabajo, puesto que se ingresó a las sesiones de estudio por medio de *Google Meet* y se procedió a la observación sin intervención por parte de los investigadores. El segundo cuestionario, estaba dirigido a la población total de estudiantes de la maestría, es decir cincuenta y cuatro estudiantes. Éste consistía en un formulario de *Google Forms* dividido en tres secciones y con un total de quince preguntas con base en las tres variables

dependientes. Dicho instrumento se aplicó en el marco de una jornada de trabajo de los estudiantes y a su vez de forma sincrónica y asincrónica.

1.5 Síntesis y Conclusiones del Capítulo

1. La justificación del estudio, se sustenta en tres ejes principales: la relevancia del contexto educativo virtual post pandemia, el cumplimiento del mandato institucional de actualización curricular y la utilidad práctica de los resultados para la mejora continua del programa y su posible réplica en otras maestrías.
2. Se adopta un enfoque mixto con predominancia cualitativa, utilizando el estudio de caso como estrategia metodológica. Esta elección permite un análisis profundo y contextualizado del programa de maestría, facilitando la triangulación de datos a través de técnicas como la revisión documental, entrevistas semiestructuradas y cuestionario.
3. La investigación se centra en una muestra censal compuesta por los actores clave del programa: estudiantes de la primera cohorte, docentes y el coordinador de la maestría, lo que garantiza una representatividad adecuada y una visión integral del fenómeno estudiado.
4. Se describe un procedimiento claro y secuencial para el análisis de datos, que incluye fases documentales, cuantitativas y cualitativas, culminando con un proceso de triangulación que asegura la validez y confiabilidad de los hallazgos.
5. Finalmente, se presenta una sistematización de estudios realizados a nivel internacional (veinte) y nacional (ocho) que forman parte de los antecedentes; mismos que sustentan y fundamentan la investigación realizada en la Facultad Multidisciplinaria Oriental. Esta revisión de la literatura especializada implicó un trabajo de sistematización de las investigaciones existentes que abordan conceptos clave vinculados con el tema u objeto de estudio, lo que permitió a este investigador, adquirir un marco contextual, empírico, metodológico y teórico robusto acerca del objeto de estudio.

CAPÍTULO 2: SISTEMATIZACIÓN DE LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN EL USO DE METODOLOGÍAS DOCENTES ACTIVAS PARA EL FOMENTO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y COLABORATIVO EN PROGRAMAS DE POSGRADO, ADMINISTRADOS BAJO ENTORNOS VIRTUALES

2.1 Introducción del Capítulo

El presente capítulo presenta la sistematización de los fundamentos teóricos que sustentan el uso de metodologías docentes para fomentar el aprendizaje autónomo y colaborativo en programas de posgrado administrados bajo entornos virtuales. En un contexto educativo donde las modalidades semipresenciales y en línea han adquirido gran relevancia, resulta imperativo comprender los marcos conceptuales que orientan las prácticas pedagógicas efectivas en estos escenarios. Este capítulo busca establecer las bases teóricas que permitirán analizar posteriormente el impacto de las metodologías docentes implementadas en la Maestría en Gerontología Clínica y Social de la Facultad Multidisciplinaria Oriental.

La estructura del capítulo se organiza en seis epígrafes principales que desarrollan progresivamente el marco conceptual: inicia con la definición de conceptos básicos que enmarcan la investigación, continúa con el análisis de las teorías y enfoques del aprendizaje, profundiza en el proceso enseñanza-aprendizaje con sus fases y elementos, examina el aprendizaje autónomo y sus diferentes enfoques, aborda el aprendizaje colaborativo y los cambios de roles que implica, explora las metodologías activas y técnicas participativas, y finaliza con la educación virtual, las TIC's y los entornos virtuales de aprendizaje.

Posteriormente, se exploran las principales teorías y enfoques del aprendizaje que sustentan las prácticas educativas contemporáneas, desde el conductismo hasta los enfoques tecnológicos y experienciales, reconociendo que cada perspectiva ofrece contribuciones valiosas para comprender los procesos de adquisición de conocimiento. Esta revisión permite contextualizar el proceso enseñanza-

aprendizaje (PEA) en sus distintas fases y elementos, destacando la necesidad de transitar de estrategias pasivas a activas que transformen al estudiante en protagonista de su educación.

Finalmente, se examina la educación virtual desde la perspectiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y los Entornos Virtuales de Aprendizaje, reconociendo que estas herramientas adquieren verdadero valor educativo cuando se integran en un marco metodológico coherente. La articulación de estos componentes conceptuales proporciona el sustento teórico necesario para analizar críticamente las prácticas educativas en modalidades semipresenciales.

2.2 Definición de Conceptos

Para llevar a cabo la investigación y analizar el impacto de las metodologías docentes implementadas en el programa académico de la Maestría en Gerontología Clínica y Social de la Facultad Multidisciplinaria Oriental, administrada bajo la modalidad semipresencial, en el desarrollo del aprendizaje autónomo y colaborativo de los estudiantes, es necesario referirse a la base conceptual que enmarca estas disciplinas. Presentaremos a continuación algunas de las temáticas que permiten ubicar acotar el contexto de la investigación.

2.2.1 Enseñar y Aprender

Enseñar es lo que una persona hace para ayudar a otra a aprender. Enseñar es reunirse dos o más personas cuando la intención de por lo menos una de ellas es que las demás, como resultado del encuentro, hagan más, sepan más o sean más (Claxton, 1987:213), citado por: Asprelli, (2012). “La didáctica en la formación docente”. La transmisión de conocimientos tiene sus orígenes desde antes de la aparición del homo sapiens, en sus inicios y hasta el día de hoy principalmente ha sido por la supervivencia y conservación de la especie, en tal sentido, la enseñanza ha sido una actividad humana la cual ha venido siendo estudiada y sistematizada a lo largo del tiempo se ha caracterizado por la influencia que tienen unos individuos sobre otros.

El primer concepto que intentaremos definir es el de enseñar, ¿Qué es enseñar?. El Diccionario de la Lengua Española (2025) define el término “Del lat. vulg. *insignāre* 'señalar'. 1. tr. Instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos.”, al mismo tiempo propone una serie de sinónimos para dicha palabra “instruir, adoctrinar, adiestrar, educar, formar, preparar, ilustrar, criar, acostumbrar, habituar, explicar, aleccionar, alfabetizar, iniciar.” y su antónimo “aprender” (DLE, 2025).

“La acción de enseñar se puede ejercer de manera muy simple y espontánea, como el indígena que enseña a su hijo a cazar; o en forma más técnica o precisa, como los modernos sistemas de instrucción.”(Díaz y Martins. 1996)

El segundo término en definir es enseñanza y se define según DLE (2025) “1. f. Acción y efecto de enseñar. 2. f. Sistema y método de dar instrucción. 3. f. pl. Conjunto de conocimientos, principios, ideas, etc., que se enseñan a alguien.” Algunos sinónimos para el mismo término pueden ser: formación, instrucción, adiestramiento, preparación, iniciación y educación.

Para Díaz y Martins (1996) deduce que el proceso de enseñar es “un proceso pragmático; es decir, un mecanismo por el cual se pretende alcanzar ciertos objetivos y para ello se movilizan algunos medios organizados en una estrategia secuencial combinada” (p.38). Edel (2004) define la enseñanza como “Es el proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia” (p. 3). Las autoras Lacolutti y Avolio (2006) definen la enseñanza como “una actividad intencional, diseñada y orientada por el docente para dar lugar al aprendizaje de los alumnos dentro de un contexto institucional” (p. 28).

De estas definiciones sobre el término enseñanza se puede deducir que enseñar es un proceso práctico y útil. Que implica una situación inicial, donde hay un individuo posee información (conocimiento) y otro que no. Tiene lugar dentro de un marco contextual. Posee una intencionalidad, ya que pretende alcanzar ciertos objetivos, y requiere el compromiso de los individuos participantes del proceso.

Por lo que para efectos de esta investigación concebimos el término de enseñanza como “un proceso intencionado, de organización, que implica la labor de creación, preparación de materiales, actividades y disposición de condiciones que faciliten la transmisión y construcción del conocimiento”.

Enseñar y aprender son dos términos íntimamente ligados, sin embargo, aunque el primero se dé, no significa que el segundo se produzca en modo automático. En el ámbito educativo, por ejemplo, el docente intenta que los alumnos aprendan, pero no tiene la certeza de lograrlo, esto dependerá de la manera en que organice, prepare y oriente su enseñanza.

2.2.2 Enseñanza y Aprendizaje

No existe una definición de aprendizaje aceptada universalmente, sin embargo, muchos aspectos esenciales del concepto de aprendizaje están recogidos en muchas definiciones. Por ello, presentaremos algunas de las definiciones más representativas existentes. Gallardo y Camacho (2016, p.24.)

Según la Real Academia Española RAE (2025), aprendizaje significa: “1. m. Acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa. 2. m. Tiempo que se emplea en el aprendizaje. 3. m. Psicol. Adquisición por la práctica de una conducta duradera”. Y define la palabra aprender como “1. tr. Adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia”, y establece sinónimos a este como: formarse, instruirse, ilustrarse, aplicarse, prepararse, ejercitarse, aprehender, cultivar.

Sáez López (2018) manifiesta que aprendizaje “se puede definir como un cambio de comportamiento relativamente permanente que se produce como resultado de la experiencia o la práctica”. En el ámbito educativo, aprender significa “adquirir conocimientos y habilidades, a través de la actividad de estudio, mediada por la relación con maestros y coetáneos. (Marcos, 2011).

Para Varela (2025), menciona 3 tipos de aprendizaje: Aprendizaje o educación formal, aprendizaje o educación no formal y aprendizaje informal. El primero lo define como el proceso de formación estructurado conducente a una titulación, acreditación o certificación oficial. El segundo, el proceso de formación estructurado que no conduce a una titulación, acreditación o certificación oficial. Y el tercero

respectivamente, lo define como el aprendizaje derivado del desarrollo y práctica de actividades cuya intencionalidad no está vinculada a procesos de formación formal o no formal, entre los que se incluye el voluntariado.

Existen tantos conceptos de aprendizaje como teorías elaboradas para explicarlo, que se podría afirmar que el aprendizaje sería "un cambio más o menos permanente de conducta que se produce como resultado de la práctica" (García, 2020). Los métodos de enseñanza descansan sobre las teorías del proceso de aprendizaje y una de las grandes tareas de la pedagogía moderna ha sido estudiar de manera experimental la eficacia de dichos métodos, al mismo tiempo que intenta su formulación teórica. (Edel, 2004, p. 3)

En definitiva, el aprendizaje es un cambio duradero que resulta de la experiencia, siendo a la vez una acción personal y un fenómeno social. La enseñanza, por su parte, es el conjunto de estrategias deliberadas diseñadas para optimizar este proceso de cambio. Comprender la diversidad de teorías y los tipos de aprendizaje es esencial, ya que permite adoptar enfoques flexibles y adaptativos. El desafío de la educación moderna reside en traducir la evidencia científica sobre cómo aprendemos en métodos de enseñanza innovadores y contextualizados, garantizando que la acción de enseñar impacte significativamente en el desarrollo integral del sujeto.

2.2.3 *Pedagogía, Didáctica y Metodología*

Los términos Pedagogía, Didáctica y Metodología están muy relacionados y a menudo se usan indistintamente, aunque en la realidad se refieren a aspectos distintos y complementarios del proceso educativo.

De acuerdo a la definición que se encuentran en el Diccionario de la Lengua Española Didáctica están: Del gr. paidagōgía. 1. f. Ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza, especialmente la infantil; 2. f. Capacidad para enseñar o educar. Pedagogía: Del gr. didaktikós. 1. adj. Perteneciente o

relativo a la didáctica o a la enseñanza; 2. adj. Propio, adecuado o con buenas condiciones para enseñar o instruir.

La pedagogía es la ciencia general que estudia la educación en su sentido más amplio y se ocupa de reflexionar sobre el acto educativo en todas sus dimensiones: filosófica, psicológica, sociológica, histórica y cultural. Su enfoque es holístico y abarca desde los fines y principios de la educación hasta las teorías sobre cómo aprenden las personas y cómo se desarrolla el ser humano a lo largo de la vida.

La didáctica es una rama o disciplina específica de la pedagogía que se concentra en los métodos, técnicas, estrategias y recursos que se utilizan para enseñar y facilitar el aprendizaje de manera efectiva. Es decir, la didáctica se enfoca en el "cómo" se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en situaciones concretas.

Por otra parte, para poder definir Metodología, se debe conocer el concepto Método. Del lat. methōdus, y este del gr. μέθοδος métodos. Significa "Modo de decir o hacer con orden"; también, se define como "Modo de obrar o proceder, hábito o costumbre que cada uno tiene y observa" u "obra que enseña los elementos de una ciencia o arte". En términos generales es el "Procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla".

Entonces, la metodología, dentro del contexto educativo, se refiere al conjunto de métodos, técnicas, estrategias y procedimientos prácticos que se utilizan para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es el "cómo" se transmite el conocimiento y se facilita el aprendizaje. La metodología se centra en aspectos como: ¿Qué estrategias didácticas se utilizarán en el aula? (ej. trabajo en grupo, debates, proyectos, exposiciones), ¿Qué recursos y herramientas se emplearán? (ej. tecnología, materiales didácticos, libros), ¿Cómo se organizará la clase y las actividades? ¿Cómo se evaluará el aprendizaje de los estudiantes?

En esencia, la metodología es la aplicación práctica de los principios pedagógicos. Si la pedagogía establece que es importante fomentar el pensamiento crítico, la metodología diseñará las actividades específicas para lograrlo.

La relación entre pedagogía, didáctica y metodología constituye un sistema integral donde cada componente cumple una función específica pero complementaria. La pedagogía, como ciencia fundamental de la educación, establece los "porqué" y "para qué" del proceso formativo, fundamentando teóricamente la práctica educativa. La didáctica, por su parte, se enfoca en el "cómo" generales, traduciendo los principios pedagógicos en estrategias de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, la metodología concreta estos lineamientos en acciones específicas, técnicas y procedimientos aplicables.

Esta tríada conceptual adquiere especial relevancia en entornos virtuales y semipresenciales. La pedagogía proporciona el marco para comprender cómo se construye el conocimiento en ambientes digitales; la didáctica orienta el diseño de experiencias de aprendizaje significativas mediante plataformas virtuales; y la metodología concreta estas orientaciones mediante estrategias como el aprendizaje basado en proyectos colaborativos, el uso de foros de discusión asincrónicos o la implementación de evaluaciones auténticas mediante herramientas digitales. La efectividad del proceso educativo depende, en gran medida, de la articulación coherente de estos tres niveles.

2.3 Teorías y Enfoques Pedagógicos del Aprendizaje

De acuerdo a Sucari et al. (2024) Las corrientes y enfoques pedagógicos son diversas teorías y metodologías que guían la enseñanza y el aprendizaje. Estos enfoques y corrientes pedagógicas ofrecen una amplia variedad de estrategias y métodos que pueden ser adaptados según las necesidades de los estudiantes y los objetivos educativos.

El propósito de las teorías educativas es el de comprender e identificar los procesos de adquisición de conocimiento y a partir de ellos, tratar de describir métodos para que la instrucción sea más efectiva. Es en este último aspecto en el que se basa el diseño instruccional, que se fundamenta en identificar

cuáles son los métodos que deben ser utilizados en el diseño del proceso de instrucción, y también de determinar en qué situaciones estos métodos deben ser empleados. Gallardo y Camacho (2016).

Para tener una idea general y hacer una comprensión rápida de los enfoques pedagógicos se presenta el siguiente cuadro resumen, donde se especifica el nombre del Enfoque pedagógico, una breve descripción, sus principales exponentes y las aplicaciones de dichos enfoques.

Tabla 4

Enfoques pedagógicos del aprendizaje

Enfoque Pedagógico	Descripción	Principales Exponentes	Aplicaciones
Conductista	Se centra en la modificación de comportamientos a través de estímulos y respuestas. Se basa en el condicionamiento clásico y operante.	B.F. Skinner, Ivan Pavlov, John B. Watson.	Refuerzos positivos y negativos, métodos de recompensa y castigo.
Cognitivista	Se enfoca en los procesos mentales internos como la memoria, la percepción y la resolución de problemas.	Jean Piaget, Jerome Bruner, David Ausubel.	Mapas conceptuales, aprendizaje significativo, esquemas cognitivos.
Constructivista	El aprendizaje es un proceso activo donde los estudiantes construyen nuevos conocimientos basados en experiencias previas.	Jean Piaget, Lev Vygotsky.	Aprendizaje por descubrimiento, zonas de desarrollo próximo, andamiaje.
Socio-Constructivista	Combina aspectos del constructivismo con la importancia del contexto social y cultural en el aprendizaje.	Lev Vygotsky.	Aprendizaje colaborativo, interacción social, mediación cultural.

Enfoque Pedagógico	Descripción	Principales Exponentes	Aplicaciones
Humanista	Se centra en el desarrollo integral del ser humano, considerando aspectos emocionales y motivacionales.	Carl Rogers, Abraham Maslow.	Educación centrada en el estudiante, autoevaluación, educación emocional.
Sociocultural	Subraya la influencia de la cultura y la sociedad en el desarrollo cognitivo y en el aprendizaje.	Lev Vygotsky, Jerome Bruner.	Aprendizaje mediado culturalmente, importancia del lenguaje y la interacción social.
Crítico	Busca que los estudiantes desarrollen una conciencia crítica y cuestionen las estructuras sociales existentes.	Paulo Freire, Henry Giroux.	Pedagogía de la liberación, educación para la justicia social, diálogo crítico.
Ecológico	Considera que el aprendizaje ocurre en múltiples contextos interrelacionados que influyen mutuamente.	Urie Bronfenbrenner.	Análisis de los distintos sistemas (microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema) que influyen en el aprendizaje.
Tecnológico	Incorpora tecnologías digitales para mejorar el proceso educativo.	Seymour Papert, Richard Mayer.	Aprendizaje en línea, aulas virtuales, herramientas digitales interactivas.
Experiencial	El aprendizaje se basa en la experiencia directa y la reflexión sobre dicha experiencia.	John Dewey, David Kolb.	Aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje servicio, métodos prácticos y vivenciales.

Nota: Elaboración propia con base en la propuesta de Sucari, W. et al. (2024). Enfoques pedagógicos contemporáneos y posmodernos: propedéutica elemental para la cultura pedagógica.

Partiendo de lo anterior surge la interrogante, ¿Por qué es importante conocer las teorías del aprendizaje? Primero, permite conocer cómo los sujetos aprenden. Segundo, partiendo de esa premisa nos da un marco instruccional para poder diseñar experiencias efectivas y atractivas. Tercero, nos permite seleccionar las estrategias más adecuadas para cada contexto y tipo de contenido. Cuarto, nos enseña qué motiva a los sujetos y cómo mantener su compromiso en el proceso. Quinto, nos proporcionan los principios para diseñar evaluaciones que midan el aprendizaje de manera efectiva.

2.4 El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PEA) se manifiesta en diversos entornos, por lo cual es importante distinguir el ámbito en que se desarrolla educativo, familiar o comunitario. Cada uno de estos contextos posee características y dinámicas particulares que influyen significativamente en la forma en que se produce el aprendizaje. Situando el interés en el ámbito educativo, se identifican los elementos del proceso y las fases del mismo a continuación:

Tabla 5

Fases del proceso de enseñanza aprendizaje

Fase	Descripción
Motivación	Se centra en impulsar y mantener el interés y la participación activa de los estudiantes
Interés	Expresa la intencionalidad del sujeto por alcanzar algún objeto u objetivo.
Atención	Está íntimamente ligada a actividades cognoscitivas como la percepción y el pensamiento.
Adquisición	Se refiere a la capacidad de los estudiantes para recordar y aplicar la información aprendida a lo largo del tiempo.
Comprensión e interiorización	Involucra la capacidad de abstracción y comprensión de conceptos, así como la memoria significativa.

Fase	Descripción
Asimilación y acomodación	En esta etapa se almacenan o guardan los aspectos positivos de los conocimientos y experiencias a los que el estudiante o aprendiz estuvo expuesto.
Aplicación	Se refiere a la puesta en práctica en situaciones nuevas o similares a la original, los cambios conductuales del individuo originados en las etapas anteriores, y que surten un efecto eficaz y positivo en ellas.
Transferencia	En este sentido, suele afirmarse que transferencia y aprendizaje prácticamente son la misma cosa, el aprendizaje significativo es la vinculación del nuevo material aprendido con el ya asimilado anteriormente.
Evaluación	De la observación e interpretación de los resultados de éste depende que el proceso se encauce, modifique o mantenga con el mismo ritmo. Constituye una fase imprescindible en un verdadero proceso de aprendizaje.

Nota: Elaboración propia con base en “El proceso de aprendizaje: fases y elementos fundamentales” de Yanez, (2016).

Es importante señalar que el éxito de la implementación de cada una de las fases depende directamente del docente, como gestor del aprendizaje, el docente debe asegurar el desarrollo pleno de cada una de ellas.

Por otra parte, es fundamental abordar los elementos del Proceso Enseñanza Aprendizaje, para ello se presenta un resumen de estos elementos con su respectiva descripción y autores relevantes:

Tabla 6

Elementos del proceso enseñanza aprendizaje

Elementos del PEA	Significado/Descripción	Autores
Contenidos, competencias y el currículo.	Responden a la interrogante: ¿Qué enseñar? y son el conjunto de temáticas, informaciones o tópicos (datos, sucesos, conocimientos, habilidades, conductas actitudes o	Medina y Salvador (2009), Rodríguez y Pando (2011), Torres y Girón (2009), Vílchez, (2004),

Elementos del PEA	Significado/Descripción	Autores
Metodología	<p>competencias) que se enseñan y se aprenden a lo largo del proceso educativo en base al Currículo Nacional o Institucional.</p> <p>Es el componente que integra los demás elementos del proceso de enseñanza – aprendizaje. Responde básicamente a las interrogantes: ¿Cómo enseñar? y ¿cómo aprender?</p>	<p>Cañedo (2008).</p> <p>Medina y Salvador (2009), Rodríguez y Pando (2011), Torres y Girón (2009), Cañedo (2008).</p>
Objetivos	<p>Constituyen el ¿Para qué? del proceso de enseñanza –aprendizaje. Lo que debe alcanzar o lograr el estudiante.</p>	<p>Medina y Salvador (2009), Rodríguez y Pando (2011), Torres y Girón (2009), Cañedo (2008).</p>
Medios	<p>Son los recursos que se utilizan para materializar los métodos o estrategias de enseñanza –aprendizaje, responden a las interrogantes:¿Con qué enseñar? y ¿con qué aprender?En este apartado se incluyen los recursos tecnológicos.</p>	<p>Medina y Salvador (2009), Rodríguez y Pando (2011), Torres y Girón (2009), Cañedo (2008), Vargas (2017).</p>
Planificación	<p>Es un documento organizativo o plan didáctico que le permite al docente anticiparse sobre el acto pedagógico que llevará a cabo para propiciar y evaluar el PEA.</p>	<p>Medina y Salvador (2009), Rodríguez y Pando (2011), Torres y Girón (2009), Vílchez, (2004), Cañedo (2008).</p>
Evaluación	<p>Es el elemento que permite medir, regular, ajustar y replantear el proceso de enseñanza –aprendizaje, es decir, permite obtener resultados de los logros alcanzados. Es por ello, que responde a las interrogantes: ¿Qué se logró?, ¿Qué se debe mejorar?, ¿Qué resultados se obtuvieron?</p>	<p>Medina y Salvador (2009), Rodríguez y Pando (2011), Torres y Girón (2009) y (Vílchez, 2004), Cañedo (2008).</p>
Protagonistas del	<p>Están representados por los docentes,</p>	<p>Medina y Salvador</p>

Elementos del PEA	Significado/Descripción	Autores
PEA	estudiantes y por las relaciones que estos actores educativos guardan entre sí.	(2009). Torres y Girón (2009), Estupiñan, Carpio, Verdesoto y Romero (2016)
Contexto	Se refiere a las formas de organización y funcionamiento institucional; a la infraestructura y materiales educativos disponibles; y, al medio geográfico, económico, cultural y social, así como el clima del aula.	Torres y Girón (2009). Rodríguez y Pando (2011), Álvarez (1999).

Nota: Elaboración propia con base en “Elementos del proceso de enseñanza – aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo.” por Osorio et al. 2021.

De acuerdo a Osorio et al. 2021, todos los componentes inmersos en la dinámica del proceso de enseñanza – aprendizaje se relacionan entre sí o confluyen en el acto didáctico, el cual es definido por Pinto (2012), como las intervenciones educativas que, adquieren una orientación pedagógica por la interacción de todos los elementos implicados en el proceso (participantes, materia, contexto, contenidos, métodos, entre otros).

“La educación superior tiene como una de sus principales tareas el responder al reto de la formación integral, es decir, ofrecer experiencias de enseñanza y aprendizaje que posibiliten la formación integral de los estudiantes” (Corredor et al., 2009). Esto implica dejar de lado maneras de organización del proceso enseñanza aprendizaje que “se basan en una concepción pasiva del alumnado, según la cual los alumnos son simples receptores de información y los docentes son los poseedores del conocimiento” (Sierra, 2012). Y pasar a esquemas “que se basan en una concepción activa del alumnado, en la que los alumnos son agentes activos en la construcción del conocimiento y en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Sierra, 2012).

Es esencial que el proceso de enseñanza aprendizaje transite de estrategias pasivas a activas ya que, estas últimas transforman al individuo en un protagonista activo de su educación, fomentando un

aprendizaje más profundo y significativo. Al involucrarse activamente, el sujeto desarrolla habilidades cruciales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y la colaboración.

2.5 Aprendizaje Autónomo y Enfoques de la Autonomía

2.5.1 Aprendizaje Autónomo

Uno de los componentes principales en las metodologías activas es el hecho que el que el estudiante sea protagonista activo de su aprendizaje, a esto le vamos a llamar autonomía.

El concepto de autonomía no se trabaja como independencia, sino como “la facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlos a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje” (Badia et ál., 2001, p. 55).

Por su parte, Crispin B. (2011), establece que aprendizaje autónomo es un proceso donde el estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos. Para Solorzano (2017) el aprendizaje autónomo es el proceso intelectual, mediante el cual el sujeto pone en ejecución estrategias cognitivas y metacognitivas, secuenciales, objetivas, procedimentales y formalizadas para obtener conocimientos estratégicos.

De acuerdo con Feria-Marrugo y Zuñiga (2026), aprendizaje autónomo es la capacidad de ser consciente, independiente, recursivo en la gestión del propio aprendizaje. Además, menciona que una persona autónoma está en la capacidad de dirigir, controlar, regular y evaluar su forma de aprender, esto requiere ser consciente de su estilo de aprendizaje para aprender más y mejor.

Todas las acepciones sobre el aprendizaje autónomo llevan al enfoque en el cual el estudiante desarrolla la capacidad de autorregular su aprendizaje y lograr la metacognición. Es decir, ser consciente de sus propios estilos de aprendizaje, procesos cognitivos y socioafectivos para implementar hábitos y conductas que le permitan con mayor facilidad construir conocimiento y adecuar su comportamiento con sus expectativas.

El aprendizaje autónomo está regido por principios de acción como: un interés manifiesto en razones que motiven la actuación deliberada; el reconocimiento de experiencias de aprendizaje previas; el establecimiento de nuevas relaciones entre aprendizaje-trabajo-vida cotidiana, así como entre teoría y práctica; la identificación de la motivación intrínseca y el desarrollo del potencial personal de la autorregulación (Salgado, 2024).

Este modo más profundo de aprendizaje se desarrolla a través de observar en acción las propias conductas adoptadas para aprender. Además de observar, el sujeto vigila y controla sus comportamientos para obtener un aprendizaje más efectivo. Rosario et al. (2014) explica que la autorregulación es el proceso mediante el cual la persona aprendiz tiene control de su propio pensamiento, el afecto y la conducta durante el desarrollo de conocimientos, habilidades y/o destrezas.

Para promover de manera efectiva el aprendizaje autónomo requiere que el profesor planee de manera estratégica y que la meta se enfoque en “aprender a aprender”. Este enfoque se aproxima al descubrimiento y a la construcción del conocimiento de manera comprensiva y significativa, guiando a los alumnos en la ejecución y reflexión consciente de sus propios procesos de aprendizaje y en las estrategias que usa, en cómo, cuándo y por qué las usan, y qué resultados obtienen. La enseñanza estratégica implica identificar acciones y procedimientos que favorezcan la apropiación y la integración del conocimiento de manera comprensiva y duradera.

En el contexto de la educación superior, Lobato (2006) considera que el aprendizaje autónomo está constituido por tres elementos fundamentales:

1. Estrategias cognitivas o procedimientos intencionales que permiten al estudiante tomar las decisiones oportunas de cara a mejorar su estudio y rendimiento;
2. Estrategias metacognitivas o de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje
3. Estrategias de apoyo referidas al autocontrol del esfuerzo y de la persistencia, y a promover condiciones que faciliten afectivamente el estudio.

El estudio de Lobato sienta las bases teóricas sobre las cuales el estudiante construye su autonomía. Sin embargo, para que este potencial se concrete en la práctica educativa, es fundamental el rol del docente como guía y facilitador. Es precisamente en este punto donde la propuesta de Ángel (2012) se erige como un puente fundamental, traduciendo los principios del aprendizaje autónomo en funciones pedagógicas concretas y acciones específicas que el profesor puede implementar para nutrir y sostener este proceso en el aula. Entre estas acciones están:

- Definir el diseño y justificación de la estructura de enseñanza-aprendizaje autónoma.
- Suministrar información referencial de la propia materia.
- Asesorar en el diseño de los itinerarios de aprendizaje del estudiante.
- Acompañar en el proceso de aprendizaje autónomo.
- Realizar evaluación permanente de procesos y resultados.
- Supervisar la práctica del estudiante a través de la tutoría.

Por otra parte, según el modelo propuesto por Grow (1991), (El Modelo de Aprendizaje Autodirigido por Etapas), el propósito del profesor es igualar la etapa de autodirección del estudiante y prepararlo para avanzar a etapas superiores.

Tabla 7

Modelo de aprendizaje autodirigido por etapas

Etapas	Estudiante	Profesor
Etapas 1	Dependiente: con un estilo dependiente requieren que una figura de autoridad les proporcione directrices precisas sobre las tareas, los métodos y los plazos. En su visión, el profesor es el eje central del aprendizaje. Asumen un rol pasivo,	Autoridad, Entrenador: Para usar el método de entrenamiento, primero debe establecer su credibilidad y autoridad. En esta etapa, el profesor es un experto cuyo dominio debe ser real. Los estudiantes dependientes responden mejor a un enfoque del tema claramente

Etapa	Estudiante	Profesor
	<p>considerando al docente como el único experto responsable de su formación, o bien avanzan por el sistema educativo de manera reactiva, solo cuando son presionados a cumplir con las exigencias académicas.</p>	<p>organizado y riguroso. Prescriba objetivos claros y técnicas sencillas para lograrlos.</p>
Etapa 2	<p>Interesado: se caracterizan por su disposición y apertura al aprendizaje. Estos alumnos demuestran un genuino interés o, al menos, una alta capacidad para ser motivados, respondiendo efectivamente a las técnicas de estímulo. Los estudiantes progresan porque comprenden el propósito detrás de cada actividad y porque el instructor provee la dirección y el apoyo necesarios; o, simplemente, porque se genera una conexión personal positiva con el docente.</p>	<p>Motivador, Guía: es fundamentalmente el de un guía entusiasta y motivador. Emplea un estilo directivo, pero sumamente alentador, que se basa en persuadir, explicar con claridad y "vender" la importancia del conocimiento. Su energía es contagiosa y arrastra a la clase con la emoción de descubrir. Para potenciar la disposición del alumno</p>
Etapa 3	<p>Involucrado: tienen habilidad y conocimiento, y se ven a sí mismos como participantes en su propia educación. Están listos para explorar un tema con un buen guía. Incluso explorarán parte de él por su cuenta. Pero pueden necesitar desarrollar un autoconcepto más profundo, más confianza, más sentido de dirección y una mayor capacidad para trabajar con (y aprender de) otros.</p>	<p>Facilitador: se concentra en la facilitación y la comunicación y apoya a los estudiantes en el uso de las habilidades que tienen. Ofrece herramientas, métodos, técnicas y formas de interpretar la experiencia. Los ayudará a estructurar la transición hacia la independencia. Podría comenzar negociando metas provisionales y evaluaciones provisionales, y luego dar más libertad a los estudiantes. a trabajar en grupos en proyectos</p>

Etapa	Estudiante	Profesor
	Se ven a sí mismos como futuros iguales del profesor, como profesionales o adultos valiosos en formación, pero pueden no tener suficiente experiencia o motivación para continuar por su cuenta.	de final abierto, pero cuidadosamente diseñados. Los criterios escritos, los contratos de aprendizaje y las listas de verificación de evaluación ayudan a los estudiantes a monitorear su propio progreso. A medida que se vuelven más competentes en el establecimiento de metas y el ritmo, los estudiantes pueden asumir una mayor libertad y asignaciones más difíciles. El objetivo del facilitador es empoderar a los estudiantes.
Etapa 4	Autodirigido o Autónomo: establecen sus propias metas y estándares, con o sin ayuda de expertos. Utilizan expertos, instituciones y otros recursos para perseguir estas metas. Ser independiente no significa ser solitario. Son tanto capaces como están dispuestos a asumir la responsabilidad de su aprendizaje, dirección y productividad. Ejercen habilidades en la gestión del tiempo, gestión de proyectos, establecimiento de metas, autoevaluación, crítica de pares, recopilación de información y uso de recursos educativos.	Consultor, Delegador: El rol del profesor no es enseñar el tema, sino cultivar la capacidad de aprendizaje del estudiante. Es el propio empoderamiento personal del estudiante. El profesor puede: Consultar con los estudiantes para desarrollar criterios escritos, una lista de verificación de evaluación, un cronograma y un gráfico de gestión para cada proyecto que desarrollen; Realizar reuniones periódicas para que los estudiantes puedan trazar y discutir el progreso de todos y discutir problemas; Alentar a los estudiantes a cooperar y consultar entre sí, pero no a abandonar la responsabilidad; Centrarse en el proceso de ser productivo, así como en el producto; Trabajar en proyectos más avanzados con un significado claro fuera del aula; Enfatizar el progreso a largo plazo.

Nota: Elaborado con base al modelo propuesto por Grow (1991), El Modelo de Aprendizaje Autodirigido por Etapas.

En esencia, el aprendizaje autónomo desarrolla la capacidad de "aprender a aprender", un principio que las metodologías activas adoptan como meta central, trasladando al estudiante de un rol pasivo a ser el protagonista activo de su proceso de formación. Para que el estudiante concrete este potencial de autonomía, las metodologías activas proveen el marco de acción práctico a través de técnicas como el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Estudio de Casos o la Simulación (estas y otras que se desarrollarán más adelante). Estas estrategias, al plantear problemas reales, proyectos de investigación o situaciones que replican el ámbito laboral, exigen que el estudiante ejercite precisamente las habilidades que definen la autonomía: la gestión del tiempo, la búsqueda de recursos, el pensamiento crítico y la toma de decisiones.

2.5.2 Enfoques de la Autonomía en el Aprendizaje

Es en este punto donde la propuesta de Rué (2008) sobre los Enfoques de la Autonomía en el Aprendizaje se erige como un marco esencial para comprender y operacionalizar este desarrollo progresivo. Estos enfoques no son excluyentes, sino que representan niveles de profundidad en la autonomía del estudiante, planteando tres enfoques de la "autonomía en el aprendizaje", señalando que cada una de estas situaciones de autonomía, puede darse en ambientes de aprendizajes presenciales, como en situación "online" o a distancia. Asimismo, pueden darse tanto de forma individualizada como en pequeño grupo.

A continuación, se resumen los tres enfoques describiendo para cada uno de ellos sus características, condiciones específicas y ejemplos centrales para el mismo.

Tabla 8*Enfoques de la autonomía en el aprendizaje*

	Enfoque Técnico	Enfoque Cognitivo	Enfoque Político o de Capacidad de Agencia
Características	Fortalece la acción de aprender en determinados aspectos de la misma: contenidos, procedimientos, etc., al margen de los marcos institucionales de la clase y de la institución educativa y sin la intervención directa del profesorado.	Es la capacidad que todo aprendiz aprende a desarrollar o a mejorar cuando asume de forma activa o se le transfiere una determinada responsabilidad sobre su propio aprendizaje. Implica una transformación interna la cual puede tener un carácter situacional o no. Requiere tener desarrollado un cierto nivel de autonomía técnica.	En él, el aprendiz desarrolla un control más o menos total sobre el proceso y el contenido del aprendizaje. Implica un grado de transformación cognitiva y personal muy significativas. Requiere haber desarrollado un grado suficiente del nivel de autonomía precedente.
Condiciones	El estudiante escoge los tiempos, ciertas metodologías, el orden de los materiales, los procedimientos, etc., de acuerdo con las referencias del docente. El punto de vista del trabajo lo definen el programa, el	Implica asumir un grado significativo de responsabilidad sobre el propio aprendizaje, en cuanto al proceso de su elaboración y resolución finales. Al estudiante le supone definir la concreción del tema o de las	Implica un grado total de responsabilidad y de libertad en la asunción de todo el proceso de aprendizaje, desde la definición del campo y del tema hasta sus objetivos, los contenidos, la metodología, sus logros, así como de los criterios básicos que los

Enfoque Técnico	Enfoque Cognitivo	Enfoque Político o de Capacidad de Agencia
profesor y el sistema de evaluación.	<p>actividades, la metodología, los tiempos, una determinada documentación sobre el mismo y una autorregulación sobre los propios logros.</p> <p>La evaluación puede ser mediante portfolios, trabajos presentados, etc.</p> <p>El punto de vista del trabajo recoge, además de lo anterior, las experiencias previas, el punto de vista del alumno y los condicionantes del contexto.</p>	<p>definen.</p> <p>El trabajo está básicamente elaborado cuando el estudiante decide.</p> <p>Se desarrolla bajo la supervisión más o menos periódica de un tutor, orientador.</p> <p>El punto de vista del trabajo se centra fundamentalmente en la experiencia del alumno y en el contexto en el cual se desarrolla el trabajo.</p>

	Enfoque Técnico	Enfoque Cognitivo	Enfoque Político o de Capacidad de Agencia
Ejemplos	El desarrollo autónomo de ciertas prácticas, de ciertas habilidades; el estudio mediante el libre acceso a los materiales de referencia, a determinados procesos; a la ejecución de ciertos ejercicios y problemas y a ejemplos de evaluación.	El desarrollo de un proyecto, un caso, un trabajo de campo; elaborar una modelización, un problema abierto, una propuesta propia, una pequeña investigación, etc. También entrarían en esta situación los ejemplos de trabajo flexible, cuando el estudiante puede escoger trabajar una temática de entre un repertorio propuesto y equivalente.	Un trabajo de investigación, una tesis, un proyecto abierto, etc.

Nota: Elaboración propia con base en “El aprendizaje autónomo en educación superior”, Rue J. (2009), Ed. Madrid, España: Narcea Ediciones.

Las metodologías activas (desarrolladas más adelante) pueden diseñarse para fomentar distintos niveles de autonomía, desde el enfoque técnico donde el estudiante escoge el orden de los materiales dentro de un marco dado hasta el político o de capacidad de agencia donde asume la responsabilidad total sobre todo el proceso de aprendizaje, como en una tesis o un proyecto de investigación abierto y/o utilizando técnicas participativas que comprometen al estudiante en actividades reales que requieren una transformación cognitiva y personal, permitiéndole desarrollar un control total sobre el proceso y el contenido de su aprendizaje en un contexto auténtico.

2.6 Aprendizaje Colaborativo

2.6.1 *Aprendizaje Colaborativo*

El Aprendizaje colaborativo constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias, mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas consensuadamente (Revelo-Sánchez et al. 2018). Aunque el concepto de Aprendizaje Colaborativo se emplea sin distinción, en la terminología al uso, como aprendizaje colaborativo y trabajo en grupo o equipo. Esto es debido a que en el lenguaje colaborar y cooperar tienen un sentido similar (Barkley et al., 2007). Sin embargo, tienen diferencias sutiles pero importantes en cómo se estructura el trabajo en equipo y el rol del docente.

Barkley (2013) plantea que la meta del aprendizaje cooperativo es trabajar juntos en armonía y apoyo mutuo para hallar la solución. La meta del aprendizaje colaborativo es desarrollar a personas reflexivas, autónomas y elocuentes, aunque a veces, esa meta promueva un desacuerdo y una competición que parecen ir en contra de los ideales del aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje colaborativo, es otro de los postulados constructivistas que parte de concebir a la educación como proceso de socio-construcción que permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta (Calzadilla, 2002). Matthews (1996), recoge la esencia de los

fundamentos filosóficos del aprendizaje colaborativo: “El aprendizaje colaborativo se produce cuando los alumnos y los profesores trabajan juntos para crear el saber... Es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer”.

Algunas características esenciales del trabajo colaborativo son: 1) Los profesores estructuran las actividades de aprendizaje intencional para los alumnos. 2) Todos los participantes del grupo deben comprometerse activamente a trabajar juntos para alcanzar los objetivos señalados. Y 3) Debe de tener lugar una enseñanza significativa.

Collazos (2009), establece que el aprendizaje colaborativo es, ante todo, un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado, que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Es también un proceso en el que se va desarrollando gradualmente, entre los integrantes de dicho equipo, el concepto de ser “mutuamente responsables del aprendizaje de cada uno de los demás”. La colaboración solamente podrá ser efectiva si hay una interdependencia genuina entre los estudiantes que están colaborando. Esa dependencia genuina se describe como: La necesidad de compartir información que lleve a entender conceptos y obtener conclusiones; La necesidad de dividir el trabajo en roles complementarios, y, finalmente, y la necesidad de compartir el conocimiento en términos explícitos.

2.6.2 Cambios de Roles del Profesor y Estudiante

Además, de acuerdo a Collazos et al., dice que para lograr una colaboración efectiva se hace necesario que cambien los roles de los profesores y estudiantes, como se conciben en la enseñanza tradicional. Los nuevos roles de los profesores en este nuevo esquema son como diseñador, facilitador e instructor.

El Profesor como Diseñador Instruccional. En este esquema el profesor se encarga de definir las condiciones iniciales del trabajo. Se deben planear los objetivos académicos, definiendo claramente las unidades temáticas y los conocimientos mínimos que deben ser adquiridos durante el proceso de

enseñanza en cada una de ellas. Esto requiere adicionalmente, explicar los criterios de éxito, definir las tareas a realizar con unos objetivos claramente definidos, explicar de manera clara los conceptos que subyacen el conocimiento de cada temática, definir los mecanismos de evaluación que se tendrán, y monitorear el aprendizaje de los alumnos dentro del aula de clase.

Es importante anotar, que el diseñador instruccional debe tener en cuenta que este papel está inmerso dentro de toda la filosofía de trabajo colaborativo y que implica, por lo tanto, diseñar materiales o ambientes de aprendizaje, donde encuentran muchas oportunidades para que los estudiantes puedan acesar al contenido de una forma altamente individualizada. Basados en la guía de Van Til y Van der Heidjen las actividades a realizar son: 1) Acciones Pre-Instruccionales. 2) Definir Objetivos. 3) Tamaño del Grupo. 4) Composición del Grupo. 5) Distribución del Salón. 6) Materiales de Trabajo. 7) Dividir el tópico en subtareas. Y 8) Lluvia de ideas respecto al tópico. (Qué se conoce, qué información se necesita conocer, cómo y dónde llevarla a cabo para resolver el problema).

En general las funciones que debe realizar el Diseñador Instruccional corresponden a crear ambientes interesantes de aprendizaje y actividades para encadenar la nueva información con el conocimiento previo, brindando oportunidades para el trabajo colaborativo y ofreciendo a los estudiantes una variedad de tareas de aprendizaje auténticas.

El Profesor como Facilitador. Barrow, afirma que la habilidad del profesor al usar las habilidades de enseñanza facilitadoras durante el proceso de aprendizaje de pequeños grupos es el determinante más importante en la calidad y éxito de cualquier método educativo. Las actividades a realizar son: 1) Modelar pensamientos de orden mayor haciendo preguntas que verifiquen el conocimiento profundo de los estudiantes. Para hacer esto, el facilitador frecuentemente pregunta: ¿Por qué? ¿Qué significa? ¿Cómo sabes que es cierto? 2) Un segundo rol es cambiar el pensamiento del estudiante. El facilitador frecuentemente estará preguntando ¿Qué piensas que significa?, ¿Cuáles son las implicaciones de los que se ha dicho? ¿Hay algo más? El pensamiento superficial y nociones vagas no cambiarán. Esto implica dar

pistas o ayudas, proveer retroalimentación, redirigir el esfuerzo de los estudiantes y ayudarlos a usar una estrategia. 3) El profesor como facilitador, no debe influir sobre el aprendizaje del estudiante diciéndole que hacer o cómo pensar, sino que por el contrario debe ser hecho de tal forma que lo lleve al eje principal del pensamiento. Esto es diferente del modelo socrático ampliamente utilizado en la educación tradicional donde el profesor tiene la respuesta “correcta” y la tarea del aprendiz es adivinar/deducir a través de preguntas lógicas la respuesta correcta.

El Profesor como Instructor. En este esquema las actividades del profesor son las más parecidas a los modelos de educación tradicionales. Corresponde a realizar actividades de enseñanza tanto de las unidades temáticas como de las habilidades sociales y de trabajo en grupo. El conjunto de actividades que debe realizar es: 1) Explicar la tarea, la estructura cooperativa y las habilidades sociales requeridas. 2) Monitorear e Intervenir. Y 3) Evaluar y Procesar.

Una de las tareas que debe cumplir el profesor como instructor, es enseñar a los estudiantes las habilidades de colaboración. Muchos estudiantes especialmente los más brillantes comienzan con una resistencia a trabajar en equipos. Además, los conflictos interpersonales usualmente tienen que ver con diferencias entre los integrantes del grupo con respecto a habilidad, sentido de responsabilidad, ética-inevitablemente se acrecientan en el trabajo en grupo y pueden seriamente interferir con la efectividad del grupo. Por esta razón, es conveniente que el profesor como entrenador enseñe estas habilidades, de resolución de problemas y de trabajo en equipo.

Otras habilidades sociales importantes se refieren a aceptar y soportar a los demás en la resolución de problemas de una forma constructiva. De esta forma, el rol como Entrenador, incluye modelar habilidades interpersonales positivas, hacer que los estudiantes practiquen dichas habilidades. Respecto al monitoreo, Johnson y Johnson, plantean un modelo de 3 pasos para un buen monitoreo: 1) Chequear si los estudiantes están trabajando juntos. 2) Chequear si los estudiantes están haciendo el trabajo bien. Y 3) Observar y dar retroalimentación.

Finalmente, con respecto a la evaluación, los profesores como Instructores necesitan conducir 3 tipos de evaluaciones: Diagnóstica (Evalúa el nivel actual de conocimientos y habilidades de los estudiantes). Formativa: Monitorea el progreso en el logro de los objetivos. Y Sumativa: Proveer datos para juzgar el nivel final del aprendizaje de los estudiantes.

Estos esquemas de evaluación necesitan enfocarse en los procesos y los resultados del aprendizaje e instrucción, y deben llevarse a cabo en los ambientes apropiados.

Por otra parte, los estudiantes que estén comprometidos con el proceso de aprendizaje deben tener las siguientes características: 1) Ser responsables con el aprendizaje. Se hacen cargo de su propio aprendizaje y se autorregulan. 2) Estar motivados para aprender. Poseen pasión por resolver problemas y entender ideas y conceptos. 3) Ser colaborativos. Entienden que el aprendizaje es social. Están abiertos a escuchar las ideas de los demás y articularlas efectivamente, tienen empatía con otros y una mente abierta para conciliar con ideas contradictorias u opuestas. Y 4) Ser estratégicos. Esta capacidad para aprender a aprender. Estos estudiantes son capaces de aplicar y transformar el conocimiento con el fin de resolver problemas de forma creativa y de hacer conexiones en diferentes niveles

2.7 Metodologías Activas de Enseñanza

Se entiende como metodologías activas, aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación del estudiante y lleven al aprendizaje (Labrador y Andreu, 2008). Para Hernández et. al, son un conjunto de Métodos y Técnicas que tienen como principal objetivo, que el estudiante sea el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje al convertirse en un ser activo de dicho proceso.

Los enfoques que promueven el aprendizaje activo se centran más en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes que en la transmisión de información. Por consiguiente, las metodologías activas conciben el aprendizaje como un proceso constructivo y no receptivo, en el que los estudiantes trabajan cooperativamente en equipos, discutiendo, argumentando y evaluando constantemente lo que

aprenden. Las características de las metodologías activas según Canagalaya (2010) son las siguientes: 1) Estar centrado en el alumno, 2) Respetar los intereses del niño, 3) Es vital. Introduce la vida en la escuela. 4) Ser social; actividades escolares de trabajo en grupo. 5) Práctica de comunicación horizontal – bilateral. 6) Asigna un rol al docente: mediador en el aprendizaje. Preocupado por los procesos de aprendizaje, no tanto por los saberes del alumno. 7) Tender a la disciplina: ser escuchado, ser respetado, ser tomado en cuenta, asumir las responsabilidades de sus actos. 8) Promover la actividad Acción-Reflexión; la acción debe llevar a la reflexión sobre lo que se hace y cómo se hace. 9) Promover la participación cooperativa. Y 10) Expresar ideas, expresar sentimientos con libertad, plantear discrepancias y asumir responsabilidades.

Las metodologías activas buscan involucrar y accionar a los estudiantes dentro del proceso de aprendizaje a través de estrategias pedagógicas pensadas para que su participación sea dinámica y ágil y que le permita a su vez explorar, descubrir y construir su propio conocimiento.

Las metodologías activas, presentan diferentes enfoques de aprendizaje que permiten a profesores entender mejor los procesos pedagógicos que deben de llevarse a cabo en este marco y, orientar y gestionar de manera más efectiva y eficaz los recursos involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo a lo anterior se puede puntualizar que las metodologías activas retoman dos ideas principales: 1) Que el estudiante sea protagonista activo de su aprendizaje. Los estudiantes deben tomar decisiones sobre su proceso de aprendizaje, como establecer metas, buscar recursos, planificar su tiempo y evaluar su propio progreso. Y 2) Que el estudiante es un ser social. Los estudiantes aprenden mucho más de la interacción que surge entre ellos que solamente de la exposición

2.8 Técnicas Participativas

La metodología participativa se concreta en el aula mediante diversas técnicas grupales y participativas. Estas técnicas son, fundamentalmente, una herramienta para que el sujeto y el grupo

puedan participar, reflexionar, intercambiar ideas, dialogar, analizar y compartir. A continuación, se presenta una serie de técnicas participativas o activas:

- A. **Tópico Generativo.** El tópico generativo (Blythe, 2004) es una metodología que representa un desafío cognitivo para los alumnos que tendrán que resolver a través de la reflexión. Esto incluye temas, conceptos, teorías o ideas, los cuales son el punto de partida para la enseñanza de comprensiones profundas.

Los tópicos generativos son temas o conceptos especialmente ricos y significativos, que, por su profundidad y múltiples conexiones, permiten a los estudiantes construir aprendizajes duraderos y comprensivos. Esta estrategia es central para una o más asignaturas, ya que permite establecer relaciones entre la escuela, el mundo cotidiano del alumno y la sociedad; los temas son de interés tanto para los docentes como para los alumnos.

- B. **Simulación.** La simulación es una estrategia para representar situaciones de la vida real en la que participan los alumnos actuando roles, para dar solución a un problema o, simplemente, para experimentar una situación determinada.

Permite que los alumnos se enfrenten a situaciones que se pueden presentar en el ámbito laboral para desarrollar en ellos estrategias de prevención y toma de decisiones eficaces. La simulación es muy utilizada en diversas profesiones; pero la medicina es una de las que más la ha empleado con éxito.

La simulación busca favorecer prácticas innovadoras en el ámbito educativo, capacitando a los estudiantes para solucionar problemas complejos y transferir sus conocimientos, habilidades y capacidades a diversas áreas. De esta forma, se propicia un acercamiento significativo a la realidad laboral y profesional, preparando a los educandos para los desafíos futuros.

Por otra parte, esta metodología constituye un excelente medio de evaluación, ya que permite concentrarse en objetivos específicos de la asignatura, reproducir experiencias

significativas y aplicar criterios normalizados. Además, posibilita el diseño de ejercicios didácticos y evaluativos que reflejen situaciones reales, predeterminedar tareas concretas con criterios evaluativos claros, y enfocarse en habilidades clave para el desempeño profesional. De este modo, se logra optimizar el proceso de aprendizaje, acortando los periodos necesarios para aprender y aplicar lo aprendido de manera eficiente.

C. *Proyectos.* Los proyectos son una metodología integradora que plantea la inmersión del estudiante en una situación o una problemática real que requiere solución o comprobación. Se caracteriza por aplicar de manera práctica una propuesta que permite solucionar un problema real desde diversas áreas de conocimiento, centrada en actividades y productos de utilidad social. Surge del interés de los alumnos.

Además, los proyectos permiten desarrollar los diversos aspectos de las competencias en sus tres dimensiones del saber, articulando coherentemente la teoría con la práctica. Asimismo, promueven la aplicación del método científico y fomentan la metacognición, lo que contribuye a que los estudiantes tomen conciencia de sus propios procesos de aprendizaje y puedan optimizarlos de manera autónoma.

Por otra parte, estas metodologías fomentan el aprendizaje cooperativo, enseñando a administrar eficazmente el tiempo y los recursos disponibles. Al mismo tiempo, alientan el liderazgo positivo y fortalecen la responsabilidad y el compromiso personal entre los participantes.

D. Estudio de Casos. Los estudios de caso constituyen una metodología que describe un suceso real o simulado complejo que permite al profesionalista aplicar sus conocimientos y habilidades para resolver un problema. Es una estrategia adecuada para desarrollar competencias, pues el estudiante pone en marcha tanto contenidos conceptuales y procedimentales como actitudes en un contexto y una situación dados.

En el nivel universitario es recomendable que los casos se acompañen de documentación o evidencias que proporcionen información clave para analizarlos y resolverlos. Se pueden realizar de forma individual o grupal. Existen diferentes tipos de estudio de caso, por ejemplo:

- Caso de Valores: Busca hacer explícitas las diferencias en las escalas de valor personales que pueden generar conflictos en grupos cohesionados. Los participantes se identifican inconscientemente con el personaje que representa su jerarquía de valores, lo que influye en sus juicios. El análisis final reflexiona sobre los valores de los personajes y los propios.
- Caso Incidente: Presenta una situación dramática con información incompleta para motivar la búsqueda activa de datos. Su objetivo es entrenar en la toma de decisiones, revelar prejuicios y trabajar conflictos de relaciones humanas. El facilitador libera información progresivamente según las solicitudes del grupo.
- Caso de Solución Razonada: Enfocado en entrenar al grupo para hallar soluciones coherentes usando exclusivamente la información proporcionada. El profesor actúa como conciliador, cuestionador de soluciones simplistas y promotor de la creatividad prudente.
- Caso de Imaginación: Utiliza situaciones reales como base para representaciones imaginativas, analizando causas y consecuencias en contextos amplios. Sigue una estructura de opiniones espontáneas, síntesis de mentalidades subyacentes y análisis emocional y causal en subgrupos.

- Caso de Búsqueda Real: Requiere previa concienciación sobre una problemática. Los participantes presentan casos reales relacionados, que son intercambiados entre subgrupos para buscar soluciones concretas, promoviendo la aplicación práctica de conceptos discutidos.
- Caso Temático: Centrado en la discusión de un tema de fondo (ej. racismo, eutanasia) más que en la resolución del caso. Busca generar diálogo estructurado que promueva la convergencia de posturas y reduzca extremismos mediante la comunicación respetuosa.

Cada tipo de caso sirve para diferentes objetivos educativos, desde el autoconocimiento valora hasta el desarrollo de habilidades de investigación y diálogo colectivo.

E. Aprendizaje Basado en Problemas. El aprendizaje basado en problemas es una metodología en la que se investiga, interpreta, argumenta y propone la solución a uno o varios problemas, creando un escenario simulado de posible solución y analizando las probables consecuencias. El alumno desempeña un papel activo en su aprendizaje, mientras que el docente es un mediador que guía al estudiante para solucionar un problema.

Los problemas deben alentar a los estudiantes a participar en escenarios relevantes al facilitar la conexión entre la teoría y su aplicación. Se puede trabajar con problemas abiertos o cerrados; los primeros resultan idóneos para el nivel universitario, pues son complejos y desafían a los alumnos a dar justificaciones y a demostrar habilidades de pensamiento. El Aprendizaje Basado en Problemas busca que el estudiante sea capaz de:

- Involucre en un problema (reto, tarea compleja, situación) para resolverlo con iniciativa y entusiasmo.
- Razonar de manera efectiva, adecuada y creativa partiendo de un conocimiento integrado, flexible y utilizable.

- Monitorear y evaluar su propia capacidad de lograr un producto deseado a partir del reto presentado.
- Reconocer sus fallas en la adquisición de conocimientos y habilidades para corregirlas de forma eficiente y efectiva.
- Colaborar de manera efectiva como parte de un equipo que trabaja en conjunto para lograr una meta en común

F. *Aprendizaje In Situ.* El aprendizaje in situ es una metodología que promueve el aprendizaje en el mismo entorno en el cual se pretende aplicar la competencia en cuestión. El referente principal del aprendizaje situado es la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky, que destaca la importancia del entorno social y de la colaboración al adquirir la cultura. Este aprendizaje es más efectivo cuando se desarrolla en varias fases. Chávez Vázquez, en su trabajo Estrategia del aprendizaje situado bajo el modelo de educación constructivista basado en un artículo de Hernández y Díaz, describe esas etapas:

1. Partir de la realidad. Consiste en relacionar el contenido que se pretende enseñar con la vida cotidiana y las experiencias del alumno.
2. Análisis de reflexión. Cada estudiante debe leer sobre el tema propuesto y formarse en él; a continuación, el profesorado hace preguntas que sirven como detonantes. Es decir, plantea cuestiones para hacer reflexionar y estimular la capacidad cognitiva. De este modo, el aprendizaje deja de ser memorístico y se basa en la asimilación de explicaciones.
3. Resolución en común. Bajo la supervisión del profesorado, el alumnado utiliza los conocimientos adquiridos hasta ahora para resolver en común una práctica concreta, intercambiando opiniones y puntos de vista. Es, sin duda, la etapa más importante del aprendizaje situado.

4. Comunicación de lo asimilado. Los y las estudiantes transmiten y ponen en común con los demás todo lo aprendido.

G. *Aprendizaje Basado en TIC's.* Constituye una metodología para el desarrollo de competencias.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) han abierto un horizonte de posibilidades para la creación de materiales didácticos digitales innovadoras, que van desde simulaciones interactivas y laboratorios virtuales hasta recursos multimedia adaptativos. Estas herramientas no solo enriquecen el proceso de enseñanza, sino que también promueven modalidades de comunicación alternativa, facilitando un diálogo constante y flexible entre estudiantes y docentes. Asimismo, fomentan el aprendizaje colaborativo a través de entornos virtuales donde los estudiantes pueden trabajar en equipo, compartir ideas y construir conocimiento de manera conjunta, sin limitarse al espacio físico del aula.

La integración de estos recursos tecnológicos en la enseñanza de la física representa una oportunidad significativa para elevar la calidad educativa. Al incorporar las TIC's, los docentes pueden transformar las actividades tradicionales, complementándolas con propuestas pedagógicas más dinámicas y contextualizadas. Esto permite, por ejemplo, sustituir o enriquecer ejercicios teóricos con experimentos virtuales, visualizaciones de fenómenos imperceptibles a simple vista o el análisis de datos en tiempo real, acercando a los estudiantes a una comprensión más profunda y aplicada de los principios físicos.

Más allá de ser herramientas auxiliares, las TIC's plantean un replanteamiento profundo de las estrategias didácticas, impulsando una auténtica revolución en los modelos educativos. Gracias a ellas, se superan las barreras de la distancia y el tiempo, haciendo posibles modalidades de aprendizaje sincrónico y asincrónico que se adaptan a las necesidades de cada estudiante. En este escenario, el rol del alumno se transforma: deja de ser un receptor pasivo para convertirse en protagonista de su propio proceso formativo, consciente de su capacidad para gestionar su

aprendizaje y de la importancia de su contribución en entornos colaborativos. De esta forma, las TIC's no solo modernizan la enseñanza de la física, sino que también preparan a los estudiantes para un mundo interconectado y en constante evolución.

H. *Aprender Mediante el Servicio.* De acuerdo con Furco (2022), el aprendizaje-servicio pretende comprometer a los individuos en actividades que combinan servicio a la comunidad y aprendizaje académico. Desde esta perspectiva se fortalece la simbiosis entre aprendizaje y servicio mediante una propuesta pedagógica articulada, enfatizando la creación de un vínculo estructural que impide la disociación de ambos elementos.

El servicio, en el contexto del aprendizaje-servicio, se define como un conjunto de actividades de trabajo real, planificadas y con una intencionalidad pedagógica explícita, que los participantes desarrollan para responder a una necesidad social concreta y generar un impacto positivo en la comunidad. Estas tareas, que pueden incluir labores de sensibilización, intervención directa, intercambio de saberes, denuncia fundamentada o recolección de recursos, entre otras, representan una oportunidad única para que los estudiantes aprenden mediante la acción, integrando conocimientos, habilidades y valores en contextos auténticos.

A través del servicio, no solo se fortalece el sentido de responsabilidad ciudadana y el compromiso ético de los participantes, sino que también se promueve el desarrollo de competencias socioemocionales, la capacidad de trabajar en equipo y la comprensión de problemáticas sociales complejas. De esta manera, el servicio trasciende el asistencialismo o la mera prestación de ayuda, constituyéndose en una práctica educativa transformadora que beneficia tanto a los estudiantes como a la comunidad, al tiempo que refuerza el vínculo entre la institución educativa y su entorno social.

2.9 Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y los Entornos Virtuales de Aprendizaje

El uso de Internet y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) han hecho cuestionar el modelo educativo tradicional. En la actualidad ya se ha asumido que se trata de herramientas indispensables en la educación superior para dar respuestas a los nuevos paradigmas de aprendizaje (Pallisé et al., 2014). Pero a pesar de que las TIC's son el motor de esta transformación, por sí solas no aportan ningún valor añadido si no influyen en los cambios metodológicos que, poco a poco, puedan transformar toda la estructura organizativa de la universidad.

Su importancia radica en la flexibilidad que ofrece, permitiendo a profesionales y estudiantes acceder a una formación de alta calidad sin las barreras geográficas o de tiempo que presenta la modalidad presencial.

Estos enfoques integran las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) como un apoyo a la enseñanza tradicional. Es lo que conocemos como modelos semipresenciales, híbridos o mixtos, donde se combinan las clases en el aula con el aprendizaje asistido por tecnología. En esta modalidad, los estudiantes tienen la flexibilidad de aprender de forma más autónoma, principalmente a través de internet, sin la necesidad de estar físicamente presentes en el aula tradicional todo el tiempo.

Pallisé (2014), menciona las modalidades de enseñanza-aprendizaje semipresencial (*blended learning o b-learning*) se están convirtiendo en una modalidad cada vez más presente en las universidades, dentro de muchas asignaturas, una mezcla de aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en problemas (ABP) y aprendizaje autónomo que conducen, de hecho, hacia una menor presencia en el aula. Este modelo se realiza como una combinación de la presencialidad con el aprendizaje en línea, utilizando a menudo un sistema de gestión del propio aprendizaje basado en plataformas virtuales o sistemas de gestión del aprendizaje.

Por otra parte, los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) según Valdés (2009), se definen como un conjunto heterogéneo de recursos que comparten el soporte digital y la tecnología de Internet, de

modo sinérgico para posibilitar un nuevo modo de interacción humana orientado a la exploración y el aprendizaje.

Quiroz (2011) nos dice que un Entorno Virtual de Aprendizaje es una aplicación informática diseñada para facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes en un proceso educativo, sea éste completamente a distancia, presencial, o de una naturaleza mixta que combine ambas modalidades en diversas proporciones.

En un Entorno Virtual de Aprendizaje se combinan herramientas para la comunicación síncrona y asíncrona, para la gestión de los materiales de aprendizaje, para la gestión de las personas participantes, incluidos sistemas de seguimiento y evaluación del progreso de los estudiantes, ofreciendo desde el punto de vista didáctico, soporte tecnológico a profesores y estudiantes para optimizar distintas fases del proceso de enseñanza y aprendizaje, planificación, implementación, desarrollo y evaluación del currículum (Areito, 2007).

Para dar vida a un Entorno Virtual de Aprendizaje se requiere contar con una plataforma para el aprendizaje online o *Learning Manager Systems* (LMS), un sistema de gestión de aprendizaje, distribución, control y seguimiento de contenidos y recursos educativos en un entorno compartido de colaboración.

Valdes Fernandez (2009), menciona que los Entornos Virtuales de Aprendizajes debe contener las siguientes secciones: 1) Una sección introductoria, que incluye un lugar para anuncios importantes, los lineamientos y normas del curso y preguntas frecuentes con sus respuestas. 2) Una sección comunitaria en la cual los miembros del grupo pueden establecer comunicación de dos formas: Asíncrona: como por ejemplo los Chat, las audioconferencias y las videoconferencias en tiempo real; y Síncrona: como por ejemplo el correo electrónico, las listas de discusión, los foros de discusión, el audio y video almacenados o streaming. Además de interactuar a nivel personal. 3) Una sección donde figuran los contenidos del curso, organizados de acuerdo a la manera como el currículum fue construido. 4) Una sección dedicada a reflexionar sobre el aprendizaje a través de medios electrónicos. 5) Una sección para la evaluación de los

alumnos, que puede estructurarse desde el comienzo agregada conforme el curso progresa. Y 6) Una sección para exámenes y asignaciones, o para enviar trabajos como temas de discusión, dependiendo de la estructura del curso.

Actualmente, los sistemas de gestión de aprendizaje más conocidos y usados por las instituciones educativas que han decidido integrar la virtualidad en su modelo pedagógico, son *Web Course Tools (WebCT)*, *FirtsClass*, *LearningSpace* y *Blackboard*. Por otra parte, se encuentran las plataformas de código abierto como *ATutor*, *Moodle*, *LRN*, *Claroline*, *dokeos*, *Drupal*, entre otras. Son plataformas que también están estandarizadas. Éstas son utilizadas por diversas instituciones a nivel mundial, tanto de carácter público como privadas.

Finalmente, los entornos virtuales han transformado el aula tradicional (física) en un aula virtual. Cambiar el aula física, en el que tradicionalmente se ha desarrollado la formación o educación reglada a lo largo de la historia no ha sido un proceso fácil, no obstante, se ha convertido en una necesidad, para dar respuesta a las demandas y expectativas de la actual sociedad, especialmente después de la pandemia. Sin embargo, el cambio no debe ser mecánico ni lineal; para ser realmente un aula virtual, debe permitir entre otras cosas, que los profesores puedan transmitir y activar conocimientos, y que los estudiantes puedan construir sobre esos conocimientos.

Esta aula virtual debe facilitar que estudiantes y profesores interactúen, que los docentes puedan evaluar a sus estudiantes y que estos puedan recibir retroalimentación de sus profesores. También, al ser virtual, debe permitir que los estudiantes accedan en cualquier momento y desde cualquier lugar, que dispongan de todos los materiales y recursos, y facilitar un canal de comunicación para resolver consultas de una manera ágil y descentralizada (UNIR, 2022).

2.10 Síntesis y Conclusiones del Capítulo

1. El presente capítulo contiene la sistematización de los fundamentos teóricos que sustentan el uso de metodologías docentes activas para fomentar el aprendizaje autónomo y colaborativo en

programas de posgrado administrados bajo entornos virtuales. A través de un análisis conceptual progresivo, se estableció una base teórica sólida que articula desde las definiciones fundamentales de enseñanza y aprendizaje hasta la integración de las TIC en los procesos educativos.

2. Se constató que las metodologías activas representan un paradigma educativo centrado en el estudiante, donde éste se convierte en protagonista de su propio proceso formativo. Este enfoque transforma los roles tradicionales: el docente transita de ser un transmisor de conocimiento a un diseñador instruccional, facilitador e instructor, mientras que el estudiante asume responsabilidad sobre su aprendizaje, desarrollando habilidades de autorregulación y metacognición.
3. El análisis de las teorías del aprendizaje revela la evolución desde enfoques conductistas hacia perspectivas constructivistas y socioconstructivistas, que enfatizan la construcción social del conocimiento.
4. En el ámbito específico de la educación virtual y la incorporación de las TIC's en la educación, se identificó que los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) constituyen espacios educativos integrales que, cuando se articulan coherentemente con enfoques pedagógicos adecuados, potencian tanto el aprendizaje autónomo como el colaborativo. La efectividad de estos entornos depende no solo de la infraestructura tecnológica, sino fundamentalmente del diseño pedagógico que los sustenta y de la capacidad de los docentes para mediar los procesos de aprendizaje en ambientes digitales.

CAPÍTULO 3. DIAGNÓSTICO DEL ESTADO ACTUAL DEL USO DE METODOLOGÍAS DOCENTES EN EL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN GERONTOLOGÍA CLÍNICA Y SOCIAL DE LA FMO

3.1 Introducción del Capítulo

Este capítulo presenta un diagnóstico detallado del estado actual del uso de metodologías docentes y su impacto en el fomento del aprendizaje autónomo y colaborativo en el Programa de Maestría en Gerontología Clínica y Social de la Escuela de Posgrado de la Facultad Multidisciplinaria Oriental (FMO). La finalidad es describir cómo se implementan estas metodologías en un entorno virtual y semipresencial, y comprender la percepción de estudiantes, docentes y coordinadores sobre su efectividad para promover estilos de aprendizaje autónomos y colaborativos.

El análisis del capítulo se fundamenta en los datos recolectados mediante varios instrumentos, que incluyen una revisión documental de los marcos normativos del programa, cuestionarios aplicados a estudiantes, y entrevistas a docentes titulares y al coordinador del programa. Estos instrumentos permitieron obtener una visión integral y triangulada del uso real de metodologías docentes, las tecnologías empleadas, y su impacto en los procesos de aprendizaje.

La importancia de este diagnóstico radica en la necesidad de fortalecer las prácticas docentes en contextos virtuales, donde el aprendizaje autónomo y colaborativo se configuran como competencias estratégicas para la formación de estudiantes de posgrado en áreas de especialización social y clínica. Además, se busca aportar evidencia empírica que oriente futuras mejoras en la planificación académica, el diseño curricular y el uso de herramientas tecnológicas en la maestría.

Este capítulo se estructura en seis secciones o epígrafes. En el primero, se presenta una breve introducción; el segundo, contextualiza el Programa y se revisan los documentos normativos referentes a metodologías y entornos virtuales; el tercero, presenta los hallazgos desde la perspectiva de los estudiantes, seguido por el cuarto, que contiene las percepciones y prácticas de los docentes; luego está el quinto epígrafe, donde se considera la visión de la coordinación académica sobre la planificación y

supervisión metodológica; y finalmente, se integran y discuten los resultados para proponer recomendaciones.

3.2 Marco Contextual y Normativo del Programa

A continuación, se presenta la información generada a través de la revisión de los documentos normativos y curriculares del Programa Maestría en Gerontología Clínica y Social de la Escuela de Posgrado de la Facultad Multidisciplinaria Oriental de la Universidad de El Salvador.

3.2.1 *Del Reglamento General del Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad de El Salvador*

El Reglamento General del Sistema de Estudios de posgrado de la Universidad de El Salvador, es el documento legal y normativo que establece el conjunto de reglas, políticas, procedimientos y lineamientos que rigen la organización, funcionamiento, gestión y evaluación de todos los programas de posgrado (maestrías, doctorados, especialidades) que se imparten en la Universidad de El Salvador (UES). Este reglamento regula el funcionamiento de los programas del nivel de posgrado, del cual se destacan algunos elementos clave:

- Hay que asegurar que todos los programas de posgrado mantengan un alto nivel académico, científico y profesional.
- Establece las normas comunes para todos los posgrados, independientemente de la facultad o unidad que los ofrezca, promoviendo la coherencia y equidad.
- Define desde la admisión de estudiantes hasta la graduación, pasando por la evaluación, los derechos y deberes, y los requisitos de titulación.
- Establece las responsabilidades de las diferentes instancias universitarias (Consejo Superior Universitario, Vicerrectoría Académica, Unidad de Posgrado, Facultades, etc.) en la gestión de los posgrados.

3.2.2 *Del Programa y Plan de Estudio de la Maestría en Gerontología Clínica y Social*

La Maestría en Gerontología Clínica y Social (M50110SP) es un programa de posgrado de alto nivel que inició en el Ciclo I del año 2023. Con una duración de 2 años y 6 meses, este plan de estudios, cuya vigencia está establecida en 3 años, está estructurado en 16 asignaturas (Ver anexo F: Malla Curricular), las cuales suman un total de 80 unidades valorativas. El programa se imparte bajo la modalidad semipresencial, combinando la flexibilidad de la educación a distancia con la riqueza de las interacciones presenciales. Para aspirar a ingresar, los candidatos deben cumplir con el requisito fundamental de poseer una titulación universitaria previa.

La carga académica total del programa es de 1600 horas, distribuyéndose en 100 horas por cada asignatura. Este riguroso itinerario formativo conduce a la obtención del título de Maestría en Gerontología Clínica y Social. El sistema de evaluación emplea una escala numérica que va de 0.0 a 10.0, donde la nota mínima de aprobación tanto para cada asignatura como para el Coeficiente de Unidades de Mérito (CUM) exigido es de 7.0. Este exigente estándar garantiza la adquisición de competencias y conocimientos de calidad por parte de los graduados.

Para la formación y en consonancia con el compromiso social de la universidad, el plan de estudios incluye la realización de 200 horas de Servicio Social. Este componente práctico permite a los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos en beneficio de la comunidad, especializándose en la atención integral de la persona adulta mayor. La estructura del programa está diseñada para ser actualizada después de cada promoción o cuando así lo determine el Comité Académico del Posgrado, asegurando su pertinencia y excelencia.

El plan de estudio es el documento de tipo curricular principal de la Maestría en Gerontología Clínica y Social, esencialmente es la hoja de ruta académica que detalla la estructura, el contenido, y los requisitos de un programa de posgrado.

Algunos componentes esenciales de este tipo de documento son: objetivos del programa, perfil de ingreso y egreso, requisitos de admisión, estructura curricular, sistema de evaluación, programas de las materias, entre otros.

El Plan de estudio de la Maestría en Gerontología Clínica y Social nace en 2021, y surge como una respuesta urgente a la creciente demanda de atención especializada para la población adulta mayor. La implementación del plan de estudio fue aprobada por la Junta Directiva de la Facultad Multidisciplinaria Oriental mediante acuerdo No. 48-19-23-V-2, tomado en sesión ordinaria el día 20 de septiembre del 2022, donde se establece la modalidad semipresencial para el programa. Lo que implica organizar las clases de manera presencial y virtual.

De acuerdo con el análisis realizado a este plan de estudio se puede determinar que la metodología sugerida está sustentada bajo un enfoque teórico-práctico para ser desarrollada en los distintos programas de las asignaturas. Este enfoque metodológico se complementa con el uso de metodologías como el análisis de casos, desarrollo y aplicación práctica de gerontología clínica y social, foros, debates virtuales, evaluaciones, controles de lectura entre otros. Se establece que la didáctica en clase será con ponencias interactivas, actividades de laboratorio, bajo la guía de docentes, investigadores y expertos en el área del conocimiento a impartir.

El programa de estudio no establece porcentajes específicos para las actividades síncronas y asíncronas, sin embargo, la falta de especificación de los porcentajes de actividades síncronas y asíncronas en un programa semipresencial confiere una ventaja operativa significativa en términos de flexibilidad. Esto permite a los docentes adaptar la carga de trabajo y la metodología de cada asignatura según sus necesidades específicas, sin estar sujetos a una estructura rígida. No obstante, ese beneficio, la ausencia de una definición clara puede derivar en una experiencia educativa inconsistente para el estudiante, quien podría enfrentarse a cargas de trabajo excesivas síncronas o asíncronas en alguna asignatura.

3.2.3 De los Programas de las Asignaturas de la Maestría en Gerontología Clínica y Social

Los programas de las Asignaturas de la Maestría en Gerontología Clínica y Social son Documentos de tipo curricular detallados que contienen las generalidades, las descripciones de las asignaturas, los objetivos, los contenidos, las metodologías, la evaluación y las referencias bibliográficas específicas de cada una de las asignaturas que componen el plan de estudios de la maestría.

Parte de los hallazgos de esta investigación es que, al analizar cada uno de los programas que componen el plan de estudio se observa que todos los programas de las asignaturas presentan uniformidad en la metodologías a implementar, la cual se resume en el método problémico como método de abordaje, utilizando para ello la combinación de teoría y práctica, estimulando la investigación y exposición del estudiante, a través de clases magistrales teóricas, clases prácticas en laboratorios, finalizando con la integración de conceptos, procedimientos y actitudes en la elaboración de un ensayo o una feria científica.

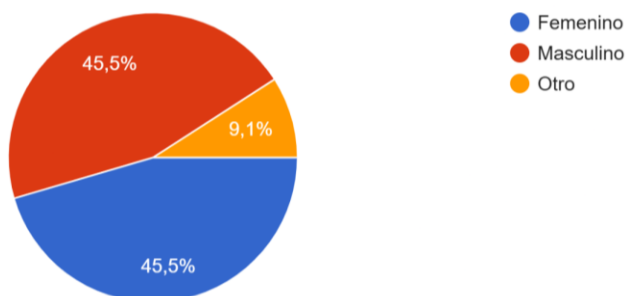
Desde una perspectiva crítica, la estricta uniformidad metodológica prescrita para todas las asignaturas puede constituir una limitante significativa, ya que ignora la naturaleza inherentemente diversa de las disciplinas que convergen en la Gerontología.

3.3 Percepción de los Estudiantes sobre el Uso de Metodologías Docentes en la Maestría en Gerontología Clínica y Social

3.3.1 Perfil Demográfico y Participación Estudiantil

Figura 1

Género de los participantes

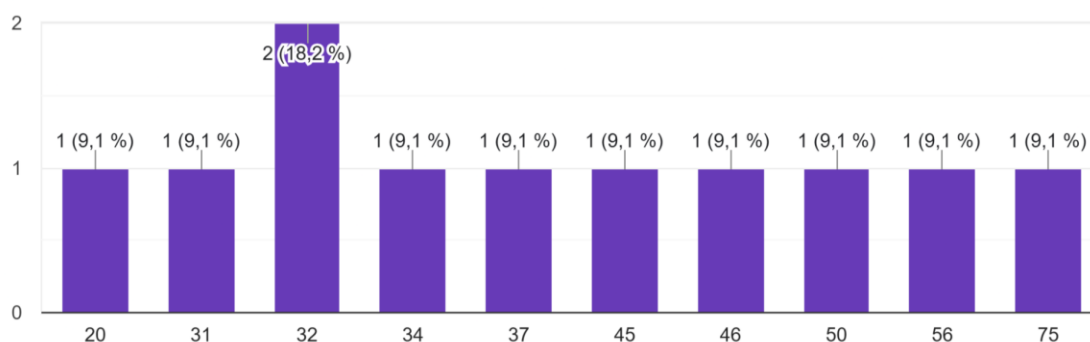


Fuente: Cuestionario autoadministrado a los estudiantes de la Maestría en Gerontología Clínica y Social, en el mes de julio de 2025.

La cohorte de la maestría se distingue por una notable paridad de género, presentando una distribución equilibrada del 45.5% tanto para el género femenino como para el masculino. Este balance sugiere un interés equitativo de profesionales de ambos géneros en la especialidad gerontológica. Adicionalmente, la inclusión del 9.1% en la categoría "Otro" subraya el compromiso del programa con la diversidad.

Figura 2

Edad de los participantes



Fuente: Cuestionario autoadministrado a los estudiantes de la Maestría en Gerontología Clínica y Social, en el mes de julio de 2025.

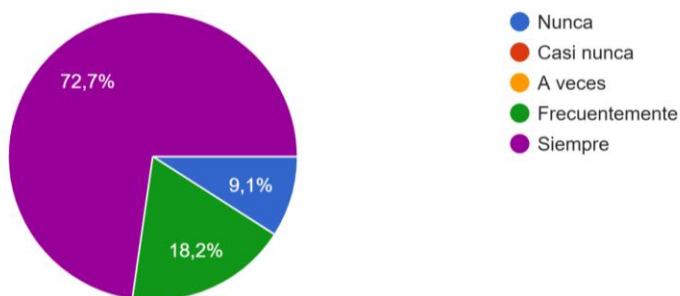
En términos de edad, la composición refleja un marcado enfoque en la población laboral activa, lo que confirma que el programa atrae principalmente a profesionales en ejercicio que buscan especialización.

La distribución es casi uniforme entre Jóvenes y Adultos. Este balance generacional crea un entorno de aprendizaje ideal para el diálogo y el contraste de perspectivas sobre gerontología. El grupo de adultos (36 años en adelante) representa a profesionales que están próximos a enfrentar su propio proceso de envejecimiento, lo cual podría enriquecer la pertinencia y profundidad de sus estudios.

Esta cohorte se complementa con la presencia de una Adulta Mayor (60+ años, 9.1%), representada por una estudiante de 75 años. Si bien es minoritaria, esta participación es crucial, pues no solo aporta la valiosa perspectiva de la "gerontología vivida".

Figura 3

Participación de los estudiantes en actividades virtuales síncronas

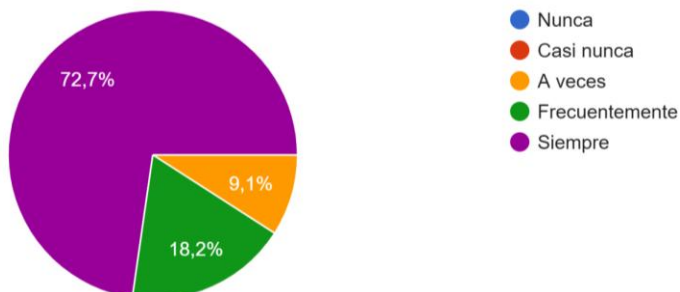


Fuente: Cuestionario autoadministrado a los estudiantes de la Maestría en Gerontología Clínica y Social, en el mes de julio de 2025.

Se evidencia que la gran mayoría (72.7% siempre y 18.2 frecuentemente) de los estudiantes mantiene una participación constante y activa. La alta participación síncrona en la cohorte demuestra un sólido compromiso con la modalidad virtual. Sin embargo, la presencia de un estudiante que reporta "Nunca" participar sugiere la existencia de posibles barreras que deberían ser investigadas.

Figura 4

Participación de los estudiantes en actividades virtuales asíncronas

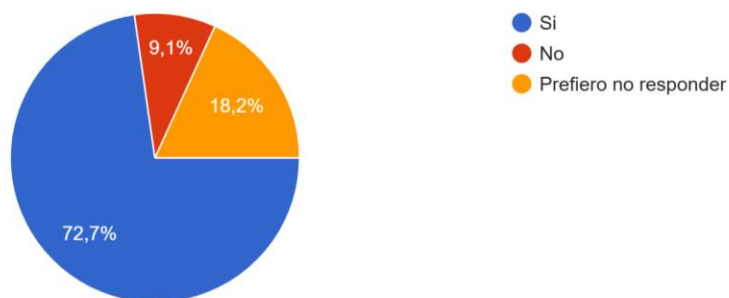


Fuente: Cuestionario autoadministrado a los estudiantes de la Maestría en Gerontología Clínica y Social, en el mes de julio de 2025.

La gran mayoría de estudiantes participa consistentemente en actividades a su propio ritmo, demostrando adaptación al aprendizaje autónomo. El análisis revela un perfil estudiantil consistentemente comprometido con ambas modalidades virtuales, demostrando adaptabilidad al entorno digital. La participación mayoritaria en actividades síncronas como asíncronas indica que los estudiantes han desarrollado estrategias efectivas de aprendizaje autónomo y colaborativo. Sin embargo, persiste un patrón de participación limitada en un pequeño grupo que requiere atención específica, posiblemente relacionado con barreras de acceso, competencias digitales o disponibilidad temporal.

3.3.2 Uso y Acceso a Entornos Virtuales y Herramientas Digitales de Aprendizaje**Figura 5**

Los docentes proporcionan aula virtual

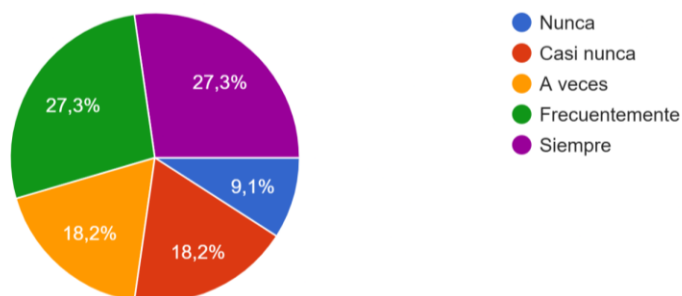


Fuente: Cuestionario autoadministrado a los estudiantes de la Maestría en Gerontología Clínica y Social, en el mes de julio de 2025.

La gran mayoría de los estudiantes (72.7%) responde de manera afirmativa y confirma que los docentes les proporcionan aulas virtuales para acceder a materiales y actividades por lo que se puede asumir que existe una alta disponibilidad del aula virtual. Sin embargo, una minoría de los estudiantes prefieren no responder la interrogante, lo que podría indicar desconocimiento, descontento o reserva.

Figura 6

Disponibilidad de los recursos y materiales durante todo el ciclo en el aula virtual



Fuente: Cuestionario autoadministrado a los estudiantes de la Maestría en Gerontología Clínica y Social, en el mes de julio de 2025.

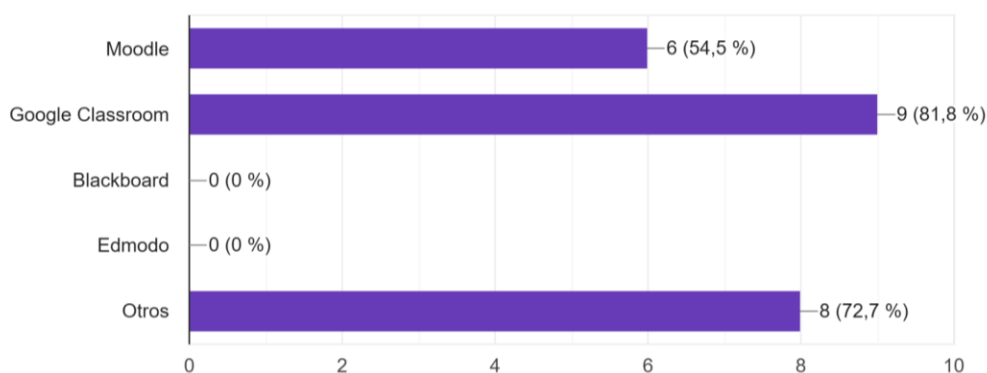
Más de la mitad de los estudiantes (54.6%) respondieron que tienen disponibilidad de los recursos y materiales digitales en su Aula Virtual durante todo el ciclo académico, mientras que, el 45.5% expresa

tener acceso intermitente o limitado. Aunque 72.7% confirmó que sus docentes le proporcionan un Aula Virtual, solo 54.6% los tiene frecuentemente o siempre disponibles.

De los datos, se evidencia una brecha operativa significativa entre la existencia de entornos virtuales y su disponibilidad continua. Mientras la mayoría de los docentes provee un aula virtual a sus estudiantes, menos de la mitad de estos experimenta un acceso consistente a recursos durante todo el ciclo académico. Esta inconsistencia representa una barrera crítica para el aprendizaje y explica parcialmente los patrones de participación limitada observados antes, afectando especialmente las actividades que se realizan de forma asíncrona.

Figura 7

Plataforma de aula virtual que utilizan los docentes



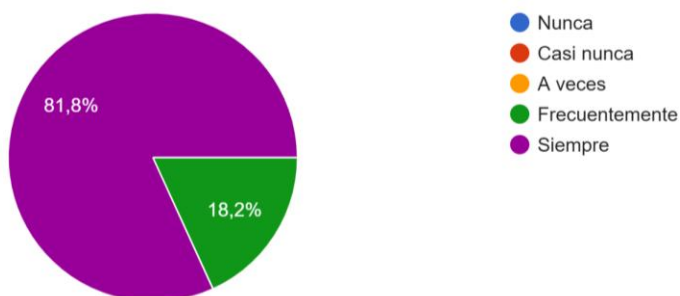
Fuente: Cuestionario autoadministrado a los estudiantes de la Maestría en Gerontología Clínica y Social, en el mes de julio de 2025.

La mayoría de los estudiantes 81.8% experimenta el uso múltiple de plataformas simultáneamente. Los resultados evidencian que sus docentes les proporcionan un Entorno Virtual de Aprendizaje (Aula Virtual), siendo el principal, *Google Classroom*. Este resultado está vinculado al uso del correo electrónico institucional. La clave para entenderlo es que el correo institucional de los estudiantes utiliza la plataforma *Google Workspace for Education* y que, al iniciar sesión con esta credencial, los estudiantes obtienen acceso automático y sin fricciones a todo el ecosistema de Google. Un poco más de

la mitad de los estudiantes (54%), manifiesta que junto a la plataforma *Classroom* su docente también les proporciona la plataforma *Moodle*. Una mayoría de los estudiantes 72,7% menciona "Otros", indicando uso significativo de herramientas adicionales no especificadas.

Figura 8

Utilización de diversas herramientas digitales para actividades síncronas

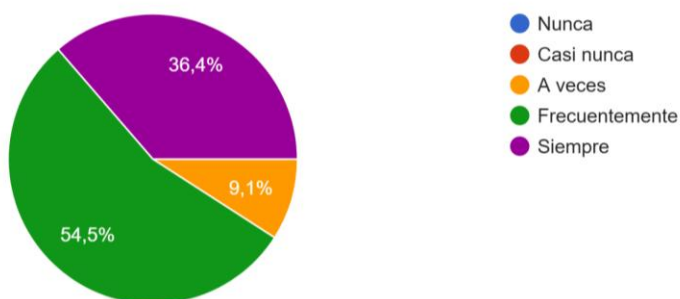


Fuente: Cuestionario autoadministrado a los estudiantes de la Maestría en Gerontología Clínica y Social, en el mes de julio de 2025.

Todos los estudiantes reportan uso constante de herramientas digitales para sesiones en tiempo real, demostrando competencia tecnológica docente. La ausencia total de respuestas negativas o de baja frecuencia, indica estandarización efectiva en herramientas síncronas, lo que denota una fortaleza en el dominio de plataformas de videoconferencia y comunicación síncrona.

Figura 9

Utilización de diversas herramientas digitales para actividades asíncronas

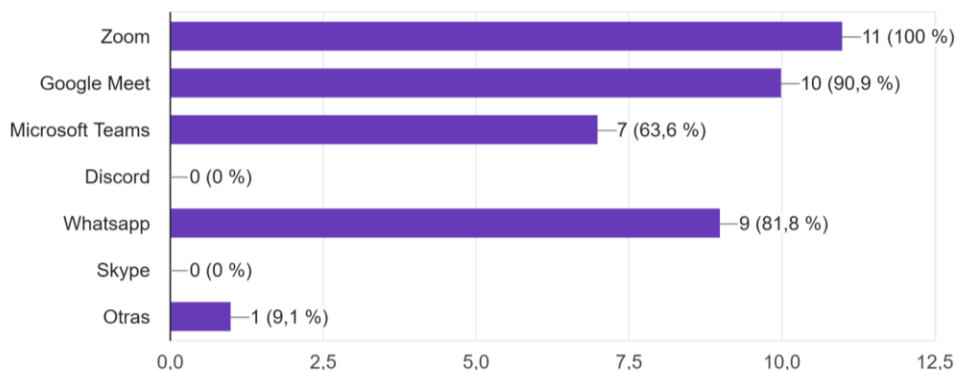


Fuente: Cuestionario autoadministrado a los estudiantes de la Maestría en Gerontología Clínica y Social, en el mes de julio de 2025.

De acuerdo con los datos, la gran mayoría de los estudiantes (90.9%) manifiesta que sus docentes utilizan diversas herramientas de manera frecuentemente para las actividades asíncronas. Siendo relativamente muy bajo (9.1 %) el porcentaje de estudiantes que manifiestan percibir una frecuencia baja en el uso variado en las actividades asíncronas. Con estos resultados se pone de manifiesto un patrón de implementación diferenciado entre modalidades sincrónicas y asíncronas. Los docentes demuestran mayor competencia y consistencia en el uso de herramientas sincrónicas, mientras que con las herramientas asíncronas prevalece un uso frecuente pero no sistemático.

Figura 10

Tipo de herramientas para comunicación síncrona utilizadas

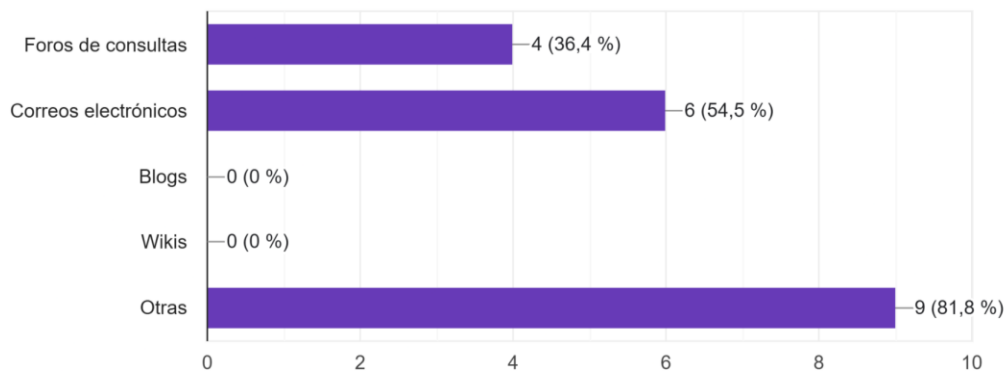


Fuente: Cuestionario autoadministrado a los estudiantes de la Maestría en Gerontología Clínica y Social, en el mes de julio de 2025.

Todos los estudiantes han respondido que sus docentes utilizan la plataforma *Zoom*, estableciéndose de acuerdo con los resultados como herramienta síncrona principal de comunicación. El 90.9% de los estudiantes manifiesta que sus docentes utilizan otras plataformas de las cuales podemos destacar *Google Meet*, y 81.8% responde que sus docentes incorporan *WhatsApp* para comunicación inmediata.

Figura 11

Tipo de herramientas para comunicación asíncrona utilizadas



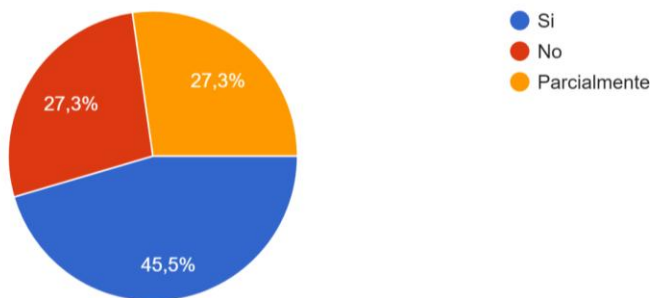
Fuente: Cuestionario autoadministrado a los estudiantes de la Maestría en Gerontología Clínica y Social, en el mes de julio de 2025.

De acuerdo con los datos, la mayoría de los estudiantes (81.8%) menciona que sus docentes utilizan "Otras" herramientas virtuales para la comunicación asíncrona, indicando alta diversidad, pero falta de estandarización en comunicación asíncrona. Una mayoría significativa 54.5% de los estudiantes responde que sus docentes utilizan el correo electrónico, herramienta básica de comunicación académica formal. Y solo 36.4% manifiesta que sus docentes utilizan foros de consulta como mecanismo de comunicación asíncrona.

3.3.3 Uso y Variedad de Metodologías Docentes Percibidas

Figura 12

Variedad de metodologías utilizadas por los docentes

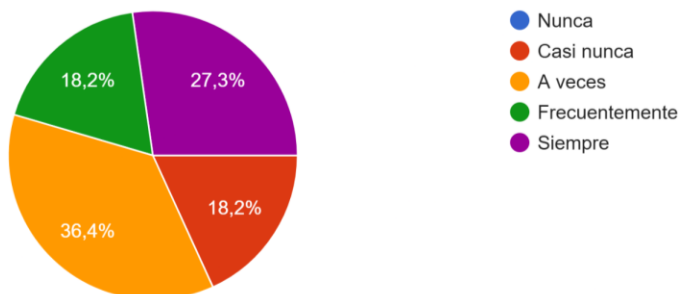


Fuente: Cuestionario autoadministrado a los estudiantes de la Maestría en Gerontología Clínica y Social, en el mes de julio de 2025.

La percepción estudiantil revela una tendencia afirmativa hacia la variedad metodológica implementada por los docentes, donde el 45.5% de los estudiantes reconoce explícitamente la diversidad de métodos de enseñanza en sus asignaturas. Incluso considerando el 72.8% de los estudiantes (sumando "Sí" y "Parcialmente") reconoce al menos algún grado de variedad metodológica, estableciendo una base sólida para seguir fortaleciendo la innovación pedagógica en el programa.

Figura 13

Frecuencia de la variedad del uso de metodologías activas

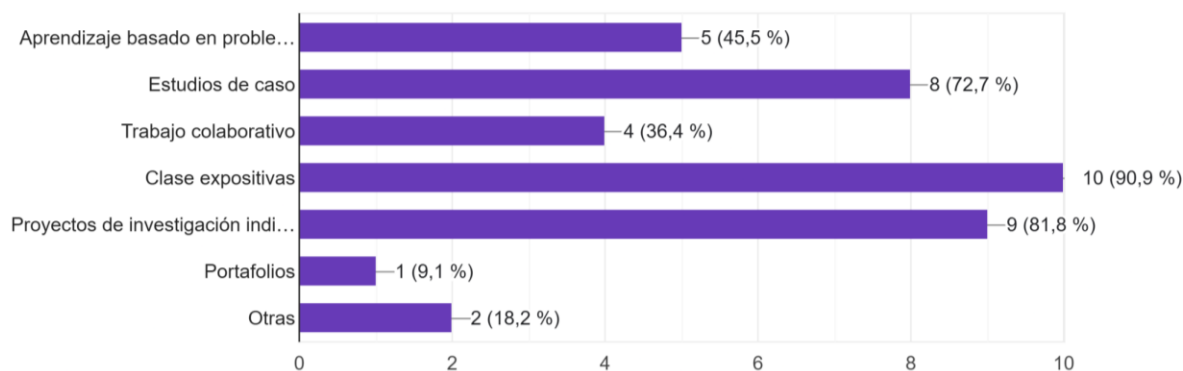


Fuente: Cuestionario autoadministrado a los estudiantes de la Maestría en Gerontología Clínica y Social, en el mes de julio de 2025.

Los resultados establecen una buena percepción en la implementación de metodologías de enseñanza activas, donde el 45.5% (27.3% siempre y 18.2% frecuentemente) de los estudiantes reporta acceder frecuente o constantemente a estrategias como foros, debates, estudios de caso y proyectos.

Figura 14

Metodologías activas que suelen emplear los docentes

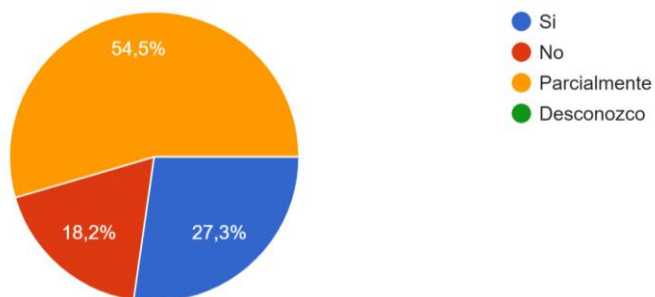


Fuente: Cuestionario autoadministrado a los estudiantes de la Maestría en Gerontología Clínica y Social, en el mes de julio de 2025.

La mayoría de los estudiantes experimenta combinaciones que integran al menos 4 metodologías diferentes, indicando esfuerzo significativo hacia la diversificación pedagógica. Este panorama refleja un esfuerzo consciente del cuerpo docente por enriquecer la experiencia de aprendizaje. Es importante hacer notar que la clase expositiva mantiene presencia predominante (90.9%) como parte de las metodologías que los docentes suelen implementar, manifiestan como segunda opción metodología a los proyectos de investigación (81.8%) y tercero los estudios de caso (72.7%), demostrando un equilibrio entre la fundamentación teórica y la aplicación práctica.

Figura 15

Cumplimiento de las metodologías propuestas en el programa de la asignatura

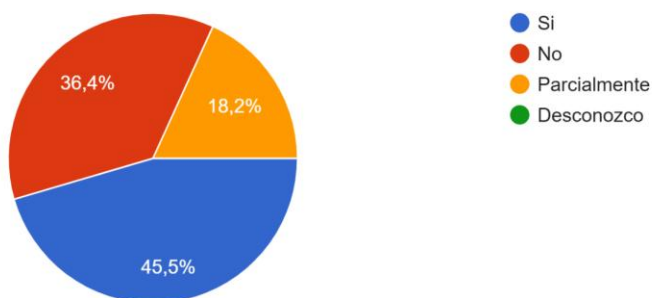


Fuente: Cuestionario autoadministrado a los estudiantes de la Maestría en Gerontología Clínica y Social, en el mes de julio de 2025.

De acuerdo con los resultados obtenidos, la mayoría de los estudiantes (54.5%) manifiestan que los docentes se ciñen "Parcialmente" a los programas de asignatura. Esta mayoría indica una saludable práctica de adaptación y contextualización de los contenidos. La percepción se refuerza con que solo 3 estudiantes (27.3%) confirman un apego estricto al programa.

Figura 16

Actividades y enfoques de enseñanza que no están explícitamente en el programa de las asignaturas



Fuente: Cuestionario autoadministrado a los estudiantes de la Maestría en Gerontología Clínica y Social, en el mes de julio de 2025.

Los resultados evidencian una notable innovación docente, donde el 81.9% de los estudiantes (sumando "Sí" y "Parcialmente") reconoce que sus profesores incorporan enfoques y actividades que van

más allá del programa formal de las asignaturas. Lo que demuestra que los docentes tienen capacidad de adaptación y renovación metodológica, alineándose con la diversidad de enfoques pedagógicos identificados previamente en el programa.

3.4 Perspectiva de los Docentes sobre Metodologías y Soporte Tecnológico

En este epígrafe se incorporan y analizan las perspectivas o percepciones del cuerpo docente de la Maestría en Gerontología Clínica y Social de la Escuela de Posgrado de la Facultad Multidisciplinaria Oriental, obtenidas a través de entrevistas realizadas en los meses de julio a octubre del año 2025. El epígrafe contiene los apartados de: Perfil docente y experiencia, Uso de tecnologías, plataformas y herramientas digitales y las metodologías docentes aplicadas.

3.4.1 Perfil Docente y Experiencia

Tabla 9

Grado académico de los profesores

Entrevistados	Fragmentos de las entrevistas
Profesor 1	Maestro en Docencia Superior
Profesor 2	Licenciado en Psicología
Profesor 3	Licenciado en Educación
Profesor 4	Doctorado en Medicina
Profesor 5	Master en Antropología
Profesor 6	Maestro en Filosofía y Maestro en Educación
Profesor 7	Arquitecta
Profesor 8	Doctora en Medicina

Nota: Información obtenida de entrevistas realizadas a profesores de la maestría en los meses de julio-octubre de 2025.

Los datos revelan una composición académica diversa del cuerpo docente entrevistado del Programa de Maestría en Gerontología Clínica y Social. Los grados académicos reportados por los ocho profesores entrevistados cubren una amplia variedad de disciplinas. Mostrando así, una composición

académica diversa, caracterizando el análisis del perfil del cuerpo docente en dos aspectos fundamentales: la diversidad interdisciplinaria y la formación específica.

Con respecto a la diversidad interdisciplinar, el equipo docente abarca una amplia gama de campos, identificándose al menos, siete áreas de formación académicas distintas, incluyendo Medicina, Psicología, Educación, Antropología, Filosofía, Docencia Superior y Arquitectura. Esta diversidad es una fortaleza clave, ya que permite abordar los problemas de la gerontología desde múltiples perspectivas.

Por otra parte, la composición del grupo sugiere que los profesores no solo tienen un dominio profundo de su materia específica (como Medicina, Psicología o Arquitectura), sino que también poseen una formación específica en pedagogía y didáctica. Esto se evidencia, por ejemplo, en los grados de Maestro en Docencia Superior o Licenciado/Maestro en Educación reportados.

Tabla 10

Estudios de posgrado

Entrevistados	Información relevante
Profesor 1	Especialización en formación pedagógica y diplomados de posgrados en universidades internacionales
Profesor 2	Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación social y Maestría en Policías Públicas, ambas de la Universidad de El Salvador.
Profesor 3	Maestría en Políticas y Evaluación Educativa
Profesor 4	Especialidad de Geriátrica y Gerontología.
Profesor 5	Solamente máster en antropología
Profesor 6	En Filosofía y Educación
Profesor 7	Maestría en BIM Management y Maestría en Investigación e Innovación en Arquitectura
Profesor 8	Maestría en Gerontología Social y Maestría en Metodología de Investigación Científica

Nota: Información obtenida de entrevistas realizadas a profesores de la maestría en los meses de julio-octubre de 2025.

El análisis de los estudios de posgrado consolida la naturaleza interdisciplinaria del equipo docente y revela una clara orientación hacia áreas clave como: Orientación a la Especialización, la Investigación y la multititulación. La formación abarca áreas fundamentales como la investigación (Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social, Maestría en Metodología de Investigación Científica, Maestría en Investigación e Innovación en Arquitectura). También, existe una especialización directa en el campo (Especialidad de Geriatria y Gerontología, Maestría en Gerontología Social). Se observa también una formación específica en gestión y políticas (Maestría en Políticas y Evaluación Educativa, Maestría en Políticas Públicas, Maestría en *BIM Management*).

Es importante notar que el 50% de los profesores (cuatro de ocho) manifestaron tener más de un título de posgrado. A partir de lo planteado se infiere que el grupo de profesores de la maestría es un equipo interdisciplinario con una clara orientación hacia la investigación, la gestión y la aplicación práctica y social.

Tabla 11

Años de experiencia en la docencia en el nivel de posgrado

Entrevistados	Fragmentos de las entrevistas
Profesor 1	3 años
Profesor 2	5 años
Profesor 3	2 años
Profesor 4	1 año
Profesor 5	1 año
Profesor 6	5 años
Profesor 7	1 año
Profesor 8	15 años

Nota: Información obtenida de entrevistas realizadas a profesores de la maestría en los meses de julio-octubre de 2025.

La experiencia docente a nivel de posgrado muestra una distribución variada entre el equipo, lo que impacta en el perfil experiencial del programa. De los datos se infiere que la mayoría de los profesores tienen poca experiencia o experiencia moderada (1 a 5 años), con cuatro profesores reportando solo 1 año de experiencia. Existe una figura docente con alta experiencia (15 años). El promedio de experiencia docente a nivel de posgrado se sitúa en un poco más de 4 años. Por lo que, el perfil experiencial del cuerpo docente es variado, estableciendo un equilibrio entre la alta experiencia (representada por la docente con 15 años) y las nuevas perspectivas.

Tabla 12

Formación en entornos virtuales

Entrevistados	Fragmentos de las entrevistas
Profesor 1	Diplomados en Moodle y cursos sobre IA.
Profesor 2	Tengo formación en Enseñanza Virtual del Ministerio de Educación, y Habilidades socioemocionales desde lo virtual.
Profesor 3	Mi formación inicial es licenciado en educación y por tanto tengo dominio de la parte pedagógica y didáctica, y allí va uno formando y capacitando en los entornos virtuales de aprendizaje y la práctica y experiencia misma.
Profesor 4	Sí, digamos que sí, con la plataforma que trabajamos Moodle, yo estuve trabajando con esta plataforma como estudiante en España, el primer contacto que tuve con la plataforma como docente fue esa vez.
Profesor 5	No, la formación que he tenido es autodidacta.
Profesor 6	Cuando vino la pandemia, trabajé mucho con todas las plataformas Meet, Zoom, sí fue formal, nos hicieron cursos y también las informales que uno se va buscando.
Profesor 7	Si, saque un diplomado del Ministerio de Educación en 2023 en entornos virtuales.
Profesor 8	Si, he recibido capacitaciones en diferentes universidades.

Nota: Información obtenida de entrevistas realizadas a profesores de la maestría en los meses de julio-octubre de 2025.

La información revela que el equipo docente posee una competencia digital aceptable, aunque la fuente de esta competencia difiere entre sus miembros. Por ejemplo, cinco profesores (62.5%) cuentan con formación específica y certificada, incluyendo diplomados en Moodle, cursos sobre Inteligencia Artificial (IA), formación en Enseñanza Virtual del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT), o capacitaciones universitarias.

Por otra parte, se observa una formación autodidacta o experiencial en tres profesores (37.5%) que complementan su formación con el autoaprendizaje o dependen de la práctica y la experiencia misma. Por ejemplo, un profesor menciona que su contacto con Moodle fue primero como estudiante en España y luego como docente, y otro indica que su formación es autodidacta. Otro profesor también señala que su formación inicial en educación le otorga dominio pedagógico y didáctico para los entornos virtuales.

Cabe destacar que, la formación formal proviene de diversas instituciones, incluyendo el Ministerio de Educación, la Universidad de El Salvador y universidades internacionales. Esta información revela que el grupo docente tiene una competencia digital aceptable, donde la mayoría posee una fuerte formación formal complementada por la experiencia y el autoaprendizaje.

3.4.2 *Uso de Tecnologías, Plataformas y Herramientas Digitales*

Tabla 13

Actividades síncronas y asíncronas

Entrevistados	Fragmentos de las entrevistas
Profesor 1	Híbrido entre sincrónico y asincrónico (80/20)
Profesor 2	Lo síncrono 75% y lo asíncrono 25%
Profesor 3	Fue una Modalidad Híbrida donde prevaleció las actividades sincrónicas, 2 sesiones semanales por 3 horas y una tercera jornada por actividades asincrónicas, en resumen 70% sincrónica y el resto asincrónica.
Profesor 4	Fue mixto, o sea, usé ambas modalidades, procuraba al menos vernos las caras una vez a la semana y las otras dos sesiones eran de manera asincrónica.

Profesor 5	Sobre todo, hicimos sincrónicas y un porcentaje pequeño de asincrónicas
Profesor 6	Un 80-20%... dándole preponderancia siempre a lo sincrónico.
Profesor 7	Todas mis clases fueron sincrónicas.
Profesor 8	Utilizo ambas 70% (síncrono) y un 30% (asíncrono).

Nota: Información obtenida de entrevistas realizadas a profesores de la maestría en los meses de julio-octubre de 2025.

Los resultados subrayan la preferencia del cuerpo docente por la interacción en tiempo real, incluso dentro de entornos virtuales. La mayoría de los docentes (7 de 8, o 87.5%) utiliza la modalidad mixta (ambas). Solo un profesor (12.5%) reportó el uso de una modalidad exclusivamente síncrona. Aunque la modalidad mixta prevalece, los docentes expresaron una preferencia por una alta presencia de actividades síncronas, las cuales rondan el rango del 80% en varios casos.

El rango de la actividad asíncrona se sitúa alrededor del 20%. Las respuestas específicas van desde un 80% sincrónico / 20% asincrónico hasta un 70% sincrónico / 30% asincrónico, aunque también se reportó un caso de predominio asincrónico (75% asíncrono). El cuerpo docente muestra una clara preferencia por los modelos mixtos, decantándose por una presencia alta de las actividades síncronas. Esto indica que se valora el contacto directo y la interacción en tiempo real en la enseñanza de posgrado, incluso en formatos virtuales.

Tabla 14

Plataformas de aula virtual proporcionadas por la escuela de posgrado

Entrevistados	Fragmentos de las entrevistas
Profesor 1	Si, Workspace de Google y Moodle.
Profesor 2	Me dieron 2 cuentas, una de Moodle pero nunca la use, yo use más Classroom, que se me hace más intuitiva, se me hace más práctica.
Profesor 3	Si, Moodle, sin embargo también hacía uso de los servicios de google que nos ofrece el correo electrónico, específicamente Google Drive, donde ponía a

disponibilidad todos los documentos que utilizabamos en el desarrollo de la materia.

- Profesor 4** La plataforma de Moodle
- Profesor 5** Una cuenta de correo con la cual yo podía acceder a Google Meet, también tuve acceso a Moodle para colgar los videos de las clases.
- Profesor 6** En la primera, trabajaba con Meet, en la segunda materia ya me proporcionaron el aula virtual de la universidad (Moodle), al final retomamos un poco las cuestiones de Meet.
- Profesor 7** Con el correo institucional tuvimos acceso a toda la paquetería de Google Workstation (drive, meet, classroom)
- Profesor 8** Si Classroom y Google Meet.

Nota: Información obtenida de entrevistas realizadas a profesores de la maestría en los meses de julio-octubre de 2025.

La infraestructura digital proporcionada por la Escuela de Posgrado es percibida como robusta y estándar, ya que todos los docentes confirman tener acceso a plataformas como *Moodle* y herramientas de *Google Workspace* (*Google Meet*, *Google Drive*, *Classroom*).

Sin embargo, el análisis revela una preferencia marcada por las herramientas de *Google*, como *Classroom* y *Google Meet*, debido a su mayor intuitividad y practicidad en comparación con *Moodle*. A pesar de que el 75% de los docentes tiene acceso a Moodle, el uso de las herramientas de *Google* prevalece, lo que indica que la usabilidad de la herramienta es un factor clave en la elección tecnológica del docente.

Tabla 15

Inducción ofrecida al cuerpo docente

Entrevistados	Fragmentos de las entrevistas
Profesor 1	No, ya dan por implícito que uno sabe.
Profesor 2	No.
Profesor 3	No, ninguna.

Profesor 4	No, nos mandaron un manual.
Profesor 5	No
Profesor 6	No recibimos ahí ningún tipo de capacitación
Profesor 7	No
Profesor 8	Sí, dan capacitaciones para el uso de las aulas virtuales.

Nota: Información obtenida de entrevistas realizadas a profesores de la maestría en los meses de julio-octubre de 2025.

Los datos dejan al descubierto una clara contradicción institucional respecto a la formación en entornos virtuales. La gran mayoría de los docentes (87.5%, o 7 de 8) manifiestan no haber recibido capacitación formal por parte de la Escuela de Posgrado. En algunos casos, solo se les proporcionó un manual. Se reconoce por parte del cuerpo docente que no existe un programa de inducción fijo para ellos.

A nivel institucional, se parte de la presunción de la posesión de la competencia digital previa del profesorado que labora en el nivel de posgrado, asumiendo que ya saben usar las herramientas.

Tabla 16

Herramientas utilizadas por el cuerpo docente para sus actividades académicas

Entrevistados	Fragmentos de las entrevistas
Profesor 1	Asincrónico: carpetas que ofrecían información, Correo Electrónico, grabaciones en Google Meet, buzones de tarea. Sincrónico: Google meet.
Profesor 2	Google Classroom, Google Meet, Whatsapp, Correo Electrónico, Google Calendar, Formularios de Google Forms.
Profesor 3	Principalmente para hacer videollamadas Google Meet. y de manera asíncrona utilizabamos whatsapp. Mentimeter, kahoot, nearpod, google docs, google sheets, youtube, educaplay.
Profesor 4	Grupos en WhatsApp, Google Meet o Teams, dentro del Moodle utilicé cuestionarios, foros, lecturas de artículos.
Profesor 5	Utilizamos los chats, las videoconferencias por Google Meet, Moodle para colgar los vídeos, drive para compartir documentos, WhatsApp.

- Profesor 6** Principalmente el Google Meet para videoconferencias en las cuestiones asíncronas, algunos foros y algún tipo de cuestionario sobre algún libro o alguna lectura.
- Profesor 7** Para las síncronas Google Meet.
- Profesor 8** foros, cuestionarios, guías de trabajo, presentaciones, seminarios, entrevistas, exámenes en línea, Google Meet, Zoom, Google Drive y, WhatsApp.

Nota: Información obtenida de entrevistas realizadas a profesores de la maestría en los meses de julio-octubre de 2025.

Los datos demuestran que los docentes poseen un alto nivel de apropiación tecnológica, utilizando un repertorio de herramientas centrado en el ambiente de *Google*, complementado con otras plataformas. Las herramientas más utilizadas son: *Google Meet* (100%). Es la herramienta dominante para la comunicación sincrónica, el desarrollo de clases y videoconferencias, superando ampliamente a otras opciones como *Zoom* o *Teams*. Por su parte, *WhatsApp* (62.5%), es fundamental para la comunicación ágil. *Google Drive* (50%) y *Moodle* (50%), son utilizadas para funciones asíncronas específicas, como colgar videos, compartir documentos, foros y cuestionarios. Se destaca que la prevalencia de *Google Meet* subraya una inclinación hacia lo síncrono, dado su facilidad de acceso.

Tabla 17

Herramientas en correspondencia con el programa de la materia

Entrevistados	Fragmentos de las entrevistas
Profesor 1	Si, definitivamente.
Profesor 2	Si.
Profesor 3	El programa de la maestra no sugiere o no recomienda plataformas con los que mantendrá una interacción digital o virtual con los estudiantes, básicamente, todo lo que yo utilice es producto del conocimiento previo que he tenido como docente universitario y educador.
Profesor 4	El programa estaba bastante bueno, el desarrollo de la asignatura tenía un orden coherente. Quedaba a criterio de nosotros como íbamos a desarrollarla.

Profesor 5	Sí, estaban incluidas en el programa.
Profesor 6	Con la cuestión del Meet y toda la metodología de aprender ahí sí la tratamos de seguir.
Profesor 7	Si, porque el programa sugiere utilizar toda la paquetería que el correo da.
Profesor 8	Sí, el programa va estipulando las temáticas y actividades.

Nota: Información obtenida de entrevistas realizadas a profesores de la maestría en los meses de julio-octubre de 2025.

La mayoría de los profesores (75%) afirma que sus metodologías y herramientas utilizadas sí se corresponden con las propuestas en los planes de estudio. Sin embargo, una minoría significativa (25%) ejerce autonomía docente, interpretando que el programa es neutral en cuanto a la plataforma o mecanismos de interacción digital. Esto implica que las decisiones sobre las herramientas se basan en el conocimiento y la experiencia previa del docente, siempre que se cumplan los objetivos estipulados en los programas de estudio.

Tabla 18

Percepción de las herramientas virtuales

Entrevistados	Fragmentos de las entrevistas
Profesor 1	La plataforma más completa para esto es Moodle, sin embargo por solicitud de los estudiantes se trabajó más en la plataforma de google.
Profesor 2	Si, Facilitaban.
Profesor 3	Considero que me han facilitado.
Profesor 4	Realmente si yo hubiese tenido más familiarización con Moodle no hubiera tenido problemas.
Profesor 5	Creo que las facilitaron por el asunto de que yo estoy en otro país y los estudiantes trabajaban, entonces les es mucho más fácil conectarse.
Profesor 6	Yo creo que son herramientas que sí que ayudan, ya nos sentimos más a gusto, facilitan y lo bueno es como quedarse en una ya para no cambiar tanto.
Profesor 7	Si, estas son las más fáciles e intuitivas de usar tanto para docentes y estudiantes.

Profesor 8 Nos facilitan el trabajo, permiten que el estudiante desde donde esté pueda realizar sus actividades

Nota: Información obtenida de entrevistas realizadas a profesores de la maestría en los meses de julio-octubre de 2025.

Existe un consenso unánime entre todos los profesores en cuanto que, las herramientas virtuales facilitan la implementación de metodologías activas. La facilitación se extiende más allá de la didáctica, ya que las herramientas resuelven problemas de acceso, tiempo y contexto para los estudiantes (por ejemplo, facilitando la conexión a pesar de la distancia o las responsabilidades laborales).

Además, identifican que el principal reto no es la herramienta en sí, sino la familiarización del docente con la plataforma y la adaptación del estudiante a la misma. Incluso, en algunos casos, la selección de la herramienta se debe a la solicitud de los estudiantes.

Tabla 19

Nivel de dominio tecnológico estudiantil

Entrevistados	Fragmentos de las entrevistas
Profesor 1	Muy básico, en lo necesario elaborar documentos en Word, Power Point, nadie hablo de herramientas con el apoyo de IA. Uso del correo electrónico, nada más allá que lo vinculado a sus actividades laborales.
Profesor 2	Nivel básico, o nivel intermedio en algunos.
Profesor 3	Dominio bajo, fue el primer encuentro que tuvieron con casi todas las plataformas que utilicé por lo que tuve que tener mucha paciencia y apoyarles.
Profesor 4	Fue un siete pudiera decir, había unos que manejaban todo este tema, luego había otros alumnos que no teníamos muchas habilidades.
Profesor 5	El manejo era regular en algunos casos, tenían problemas para subir los documentos al lugar indicado o para conectarse a las reuniones, dominio regular.

- Profesor 6** Lo vi de bajo a mediano, entre el cinco y el seis, existen las brechas generacionales también hay compañeros que ya son mayores y es más difícil que se adapten a nuevas tecnologías.
- Profesor 7** Un nivel básico, o nivel intermedio en algunos.
- Profesor 8** Básico, había diversidad generacional, pero todos se adaptan, los más jóvenes ayudan a los adultos, y todos aprenden a usar las plataformas

Nota: Información obtenida de entrevistas realizadas a profesores de la maestría en los meses de julio-octubre de 2025.

La percepción docente sobre el dominio tecnológico de los estudiantes se sitúa entre el nivel básico e intermedio. El uso de la tecnología se describe como instrumental y limitado, restringido a herramientas básicas de ofimática (*Word, PowerPoint*) y tareas de gestión (correo electrónico), sin incursionar en tecnologías más avanzadas, como la Inteligencia Artificial (IA).

Los docentes señalan que la brecha generacional es un factor clave que explica la variación en el dominio. No obstante, esta brecha se mitiga gracias a la adaptación y al apoyo mutuo, donde los alumnos más jóvenes facilitan el aprendizaje tecnológico de los compañeros mayores.

3.4.3 Metodologías Docentes Aplicadas

Tabla 20

Metodologías docentes empleadas

Entrevistados	Fragmentos de las entrevistas
Profesor 1	Videoconferencias, exposiciones de investigaciones bibliográficas.
Profesor 2	Grupos de Lectura Crítica, Debates, Estudios de Caso individuales y grupales.
Profesor 3	Principalmente la parte de la investigación, metodología muy colaborativa de trabajos en equipos y muy participativa, también la parte como reflexiva, diálogos, debates.
Profesor 4	Foros, videoconferencias, debate, proyectos de investigación, estudio de casos clínicos.
Profesor 5	Videoconferencia o clase magistral, luego los trabajos en grupo, exposiciones de trabajos y de lecturas... Análisis de estudios de caso, proyectos de

investigación individual y grupal, uso de equipos de grabación de video y audio, espacios de debate.

Profesor 6 Foros videoconferencia de varias universidades, debates, clases magistrales, trabajo colaborativo, trabajo de investigación y discusión.

Profesor 7 Debates, Clases magistrales, Proyectos Individuales y proyecto grupal

Profesor 8 Videoconferencias, seminarios, foros de discusión, foros con invitados, cuestionarios, guías de estudio, entrevistas, trabajo de investigación, asesorías

Nota: Información obtenida de entrevistas realizadas a profesores de la maestría en los meses de julio-octubre de 2025.

Las metodologías empleadas reflejan un fuerte equilibrio entre la necesidad de investigación y la interacción continua para la construcción de conocimiento. Las metodologías más utilizadas son: Metodologías de Interacción Crítica: Debates, diálogos, foros, seminarios y discusión, utilizados por el 87.5% de los docentes.

Las segundas, son las Metodologías de Investigación Aplicada: Proyectos de investigación individual y grupal, y exposiciones de investigaciones, utilizadas por el 75%. Un tercer bloque lo constituyen las Metodologías de Exposición y Soporte: Videoconferencias, clases magistrales, cuestionarios y guías de estudio, utilizadas por el 62.5%. Finalmente están las Metodologías Prácticas y Colaborativas: Estudios de caso (clínicos), trabajo en equipos y grupos de lectura crítica, utilizados por el 50%.

Esto indica una clara priorización de la argumentación y el intercambio crítico de ideas, complementada por la producción de conocimiento riguroso a través de proyectos e investigaciones.

Tabla 21

Adaptación de las metodologías a la naturaleza de la asignatura

Entrevistados	Fragmentos de las entrevistas
Profesor 1	Intento adaptarlas a los conocimientos y forma de trabajar del grupo.

- Profesor 2** Mi enfoque metodológico de la docencia va más ligado al enfoque inclusivo, en donde no solo son sus modos de aprender o sus capacidades persé, sino sus preferencias y necesidades, es decir cómo te gusta que te enseñen o cómo te gusta que sean estos espacios.
- Profesor 3** Siempre se adaptan y se adecuan en función de los objetivos de la asignatura que se va a impartir.
- Profesor 4** Se adapta según la población estudiantil y la naturaleza científica de la materia.
- Profesor 5** Es diferente para cada curso, hay muchas que se repiten, pero no todas.
- Profesor 6** En metodología más o menos lo mismo, porque finalmente son materias de reflexión filosófica y van más o menos en la misma
- Profesor 7** En este caso me adapté a las metodologías propuestas al programa de la materia.
- Profesor 8** Las adapto según la naturaleza del tema o de la materia que se está desarrollando.

Nota: Información obtenida de entrevistas realizadas a profesores de la maestría en los meses de julio-octubre de 2025.

Los datos revelan que en el cuerpo docente existe una conciencia generalizada y una práctica de adaptación metodológica entre los entrevistados. Esta adaptación no es arbitraria, sino que está impulsada por dos ejes principales. Uno de ellos es que, la adaptación metodológica está centrada en la asignatura, es decir, se adapta en función de la naturaleza del contenido, sus objetivos y la parte científica de la asignatura. El otro eje es el estudiante, es decir, está centrado en las necesidades del estudiante; se aplica un enfoque "inclusivo", adaptándose a las necesidades, preferencias, presaberes y el perfil de la población estudiantil.

Tabla 22

Criterios para selección de metodología

Entrevistados	Fragmentos de las entrevistas
----------------------	--------------------------------------

Profesor 1	Conmigo es bien difícil negociar la metodología de aprendizaje por proyecto, porque la considero la más completa para la generación de conocimiento y aprendizaje autónomo.
Profesor 2	Las necesidades de aprendizaje, captar estas necesidades de aprendizaje no las da el programa en sí, sino que hay que ir viendo en la marcha.
Profesor 3	En función de los objetivos de la asignatura... nivel académico... presaberes de los estudiantes... la parte científica dentro de la metodología
Profesor 4	Lo primero que a mí me interesa es la población a la que se lo voy a dar, estudiar el grupo con el que yo iba a trabajar fue lo primero para saber el lenguaje que iba a utilizar y el nivel de dificultad.
Profesor 5	Algunas fueron dadas por la naturaleza de la localización de cada estudiante y la mía, otras están relacionadas con los objetivos del programa.
Profesor 6	Genero el debate en la cátedra y dependiendo como se va abordando la discusión y cómo los estudiantes van asimilando así veo que puedo ir implementando.
Profesor 7	Siempre me gusta revisar el pensum y temario, me gusta hacer un diagnóstico para ver el nivel de conocimientos de los estudiantes para adaptarme a esa situación, saber dónde y cómo comenzar.
Profesor 8	Depende de si es parte teórica o práctica, de las competencias que necesita que el estudiante alcance, y los objetivos del programa.

Nota: Información obtenida de entrevistas realizadas a profesores de la maestría en los meses de julio-octubre de 2025.

La selección de metodologías es una decisión multifactorial que se estructura alrededor de tres ejes clave: el primero, los objetivos y competencias. La metodología debe estar en función de los objetivos de la asignatura y las competencias que se espera que el estudiante alcance. Segundo, el perfil del estudiantado: se estudia la población, sus presaberes y el nivel académico para determinar el lenguaje y nivel de dificultad. Y el tercero, el criterio de valoración y eficacia: la selección se basa en la experiencia docente sobre la eficacia de la metodología, como la preferencia por el aprendizaje por proyecto como la más completa.

Tabla 23*Metodologías propuestas en el plan de estudio*

Entrevistados	Fragmentos de las entrevistas
Profesor 1	Yo llegue a resolver un problema administrativo, que una docente se fue y yo llegue a resolver a medio ciclo, ellos ya tenían establecida la dinámica de trabajo.
Profesor 2	Si, si, se puede decir que si.
Profesor 3	Sí, porque son las mismas que se proponen en todas las materias. Si uno revisa el programa, todos los programas proponen siempre lo mismo.
Profesor 4	Casi todo venía contemplado en el programa.
Profesor 5	Exacto.
Profesor 6	Sí, sí, seguimos la directriz que nos marcan los planes de estudios.
Profesor 7	Si, también el coordinador me dio libertad de cátedra para incorporar, metodologías y contenidos diferentes a los del plan.
Profesor 8	Sí, están propuestas eh, pero de una manera general y uno como docente va creando las actividades en base a las competencias

Nota: Información obtenida de entrevistas realizadas a profesores de la maestría en los meses de julio-octubre de 2025.

El 75% de los docentes (6 de 8) afirma seguir o coincidir con las metodologías estipuladas en el plan de estudios; mencionando incluso que las metodologías propuestas en los programas de las diferentes asignaturas son uniformes (la misma). El análisis indica que, si bien el plan proporciona una directriz, existe un margen de autonomía docente para personalizar, innovar y detallar las actividades con el fin de ajustarlas a las competencias requeridas.

Tabla 24*Incorporación de metodologías*

Entrevistados	Fragmentos de las entrevistas
Profesor 1	Hice un kahoot, creo que solo eso, no me dio mucho tiempo para mas.

- Profesor 2** Si, yo creería que si, por ser una cátedra nueva, teníamos que hacer algo nuevo.
- Profesor 3** Sí, y sin menoscabo por las propuestas en el programa de la asignatura, he contextualizando la práctica gerontológica y de acuerdo a lo que ellos puedan.
- Profesor 4** Lo que modificamos un poco, eran las técnicas de evaluación, en lugar de examen final, seleccionamos el desarrollo de un trabajo, presentación y defensa oral.
- Profesor 5** Sí, porque utilicé el sistema de Google Drive para compartir archivos de audio, para compartir documentos, videos y esa no estaba mencionada.
- Profesor 6** Sí incorporé muchos autores, tuve margen también de ampliar un poco los contenidos.
- Profesor 7** Más que metodologías lo que incorporé fueron temas al contenido.
- Profesor 8** Sí, incorporamos metodologías como discusiones y seminarios que pudieran sumarse al programa de estudio para mantener la atención del estudiante en la virtualidad.

Nota: Información obtenida de entrevistas realizadas a profesores de la maestría en los meses de julio-octubre de 2025.

Todos los docentes entrevistados afirman haber incorporado metodologías, actividades o contenidos que son diferentes a los propuestos estrictamente en el programa. Estas incorporaciones se realizan principalmente por dos motivos: 1) Dinamización de la clase. Se incorporan herramientas y metodologías (como Kahoot, discusiones o seminarios) para hacer las clases más dinámicas y mantener la atención de los estudiantes en la virtualidad. 2) Ampliación curricular. Estas se utilizan para contextualizar la práctica gerontológica, incorporar nuevos temas o más autores, enriqueciendo la base de conocimientos.

También se incorporaron herramientas tecnológicas no mencionadas (como Google Drive para archivos de audio/video) y se modificaron técnicas de evaluación (sustitución del examen final por trabajo con defensa oral).

3.5 Visión del Coordinador sobre la Planificación y Supervisión de Metodologías

3.5.1 Perfil y Formación del Coordinador Actual

El coordinador del programa de la maestría posee un grado académico de Doctor en medicina, lo que demuestra un perfil académico con una sólida base en ciencias de la salud (Doctor en Medicina), lo que sugiere una aproximación a la enseñanza influenciada por metodologías clínicas.

Por otra parte, posee estudios de posgrado (Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social, y Curso de Formación Pedagógica para Profesionales) lo que revelan una combinación de formación pedagógica con metodología de investigación indica una comprensión estructurada de los procesos educativos. Su perfil tiene una base fundamental para diseñar, implementar y evaluar procesos formativos, lo cual es crucial para la educación virtual.

Aunado con lo anterior, los datos revelan que el coordinador posee formación en entornos virtuales. Lo que demuestra poseer conciencia técnica y pedagógica de los entornos virtuales. Posee un dominio de herramientas digitales ("Objetos Virtuales") y una comprensión didáctica de cómo enseñar en dichos contextos ("Formación Pedagógica"), más allá del simple uso tecnológico.

3.5.2 Planificación y Provisión Tecnológica

Ante la pregunta ¿Cuáles son los criterios o lineamientos para la asignación de asignaturas a los docentes en la Maestría de Gerontología Clínica y Social?, el Coordinador concibe un perfil docente integral: especialista en el área (experticia disciplinar), con rigor académico (que posea posgrado) y competente en entornos virtuales (adaptación al modelo educativo). Esto refleja una visión del docente como un facilitador que integra contenido, pedagogía y tecnología. En sus palabras confirma que “El primer requisito que tengan el Grado de Maestría, segundo tengan una especialización en el área Gerontológica y tercero que haya una buena interacción con las tecnologías de educación a Distancia.”

En cuanto a la modalidad en que se desarrolla el programa de maestra, es pertinente aclarar que de acuerdo con el Plan de Estudio de la Maestría de Gerontología Clínica y Social está diseñada bajo la

modalidad semipresencial, sin embargo, en la práctica se está desarrollando bajo una modalidad diferente. En palabras del coordinador “La semipresencialidad está ligada única y exclusivamente a la última asignatura del programa que se llama práctica gerontológica, pero las otras 15 asignaturas son educación a distancia.” Lo que confirma que efectivamente, en la práctica, el programa opera predominantemente de manera virtual. Como se infiere, el coordinador mantiene la necesidad de la presencialidad solo para la práctica, reconociendo su importancia para el desarrollo de competencias esenciales en el campo clínico y social de la gerontología.

En cuanto a sugerencia de actividad académicas, tanto síncronas como asíncronas, para la enseñanza virtual, el coordinador evidencia una confianza explícita en el criterio pedagógico de cada docente. “En realidad no hay una asignación desde el programa que porcentaje de actividad síncrona o asíncrona, eso queda a libertad de la cátedra y metodología del profesor.” Al no establecer porcentajes obligatorios para desarrollar las actividades académicas virtuales. Reconoce que la efectividad de las modalidades síncrona y asíncrona depende del contexto específico y el estilo de enseñanza del profesor.

3.5.3 Infraestructura, Capacitación y Metodología General

Al preguntarle ¿Qué Entornos Virtuales de Aprendizaje (Plataformas de Aula Virtual) proporciona o gestiona la Escuela de Posgrado para el desarrollo de las actividades académicas en la Maestría? O si existe alguna política al respecto. El coordinador manifiesta que existe una política flexible, proporcionando múltiples herramientas (*Moodle y Google Classroom*). Esto sugiere un proceso orgánico de adopción tecnológica donde la usabilidad influye en la elección docente, más que una imposición institucional sobre los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), utilizados por los profesores, sin embargo, la institución proporciona una plataforma para uso de los profesores y estudiantes: “ Hay una plataforma Aula Virtual Moodle que da la universidad como tal, que permite subir actividades, permite interactuar y ellos desarrollar variadas actividades en modo virtual.”

A la pregunta ¿Qué tipo de inducción o capacitación se ofrece a los docentes por parte de la Escuela de Posgrado para el uso de los Entornos y Herramientas Virtuales de Aprendizaje?, el coordinador reconoce que la Escuela de Posgrado opera bajo un modelo de selección donde se presume la competencia digital previa de parte de los profesores. Este enfoque, se complementa únicamente con apoyos básicos (tutoriales), por lo que no existe ningún proceso de inducción o capacitación que cualifique el desarrollo profesional de los profesores. Sin embargo, el coordinador, manifiesta que “Obviamente como parte los requisitos es preguntarles si ellos están familiarizados con las plataformas, con el uso aulas virtuales, y a la hora de elegir lo hemos tomado en cuenta.”

Al preguntarle si desde su perspectiva, considera que la infraestructura tecnológica y las herramientas disponibles han facilitado o dificultado la implementación de metodologías activas en la maestría, el coordinador valora claramente de manera positiva las herramientas disponibles. Destaca la versatilidad de Moodle, incluyendo funcionalidades síncronas (*BigBlueButton*) que le permiten realizar sus supervisiones y crear experiencias interactivas.

3.5.4 Selección, Supervisión y Promoción de Metodologías

Sobre las metodologías sugeridas en los programas de estudio de las asignaturas, el coordinador describe un modelo metodológico con lineamientos generales comunes para la mayoría de las asignaturas, salvo la práctica. La sugerencia de foros, debates y ponencias indica una fuerte orientación hacia la construcción social del conocimiento y la interacción. En sus palabras “No hay una especificación de metodologías por asignatura, sino que es una sola sugerencia que se va repitiendo como factor común en cada uno de los 16 programas, el único diferente es la de la asignatura práctica gerontológica por la naturaleza práctica de la misma.”

Ante la pregunta si desde la coordinación, se espera que los docentes utilicen las mismas metodologías en todas las asignaturas o se fomenta la adaptación según la naturaleza de cada una de ellas. ¿Existen directrices al respecto? Con respecto al tema de uniformidad o adaptación metodológica

por parte del cuerpo docente de la maestría, el Coordinador manifiesta que, no existen directrices al respecto. Si, existe un marco documental que las uniformiza, sin embargo, se fomenta implícitamente la adaptación de las metodologías basada en la experticia docente.

Al preguntarle, si desde la coordinación, se establecen criterios para la selección y promoción de las metodologías que se implementan en las asignaturas. El coordinador muestra autocritica y conciencia de las limitaciones iniciales del programa. La expresión "abriendo brecha" explica que el desarrollo metodológico inicial fue insuficiente. De lo que se infiere que no se incluyeron en el plan de estudio, y tampoco han sido considerados desde la coordinación. Para el coordinador, "la metodología debería de estar acorde a la asignatura en sí, acorde a la experiencia que la asignatura lo permita, y acorde a la experiencia del docente".

Con respecto a cómo asegurar que el cuerpo docente utilice las metodologías propuestas en el plan de estudio, la Coordinación actúa como facilitador y supervisor, con un enfoque de "explicar, sugerir y dar libertad", lo que refleja un liderazgo académico basado en la guía más que en la imposición. En palabras del coordinador "primero les expliqué la necesidad aplicar diferentes metodologías, y sugerí y les di la libertad de aplicar sus propias metodologías de acuerdo con su experiencia, y experticia." Esto denota una flexibilidad en cuanto al empleo de las metodologías docentes.

Sobre el fomento de metodologías distintas a las propuestas en los programas de las asignaturas, el Coordinador manifiesta flexibilidad metodológica y valora la innovación docente, en sus palabras "de acuerdo con su experiencia y pericia les damos la libertad para que incorporen lo que crean necesario." La carta didáctica que se solicita funciona como mecanismo de formalización para mantener un marco de rendición de cuentas, mientras se valida la experiencia del docente como fuente de mejora pedagógica.

3.6 Síntesis y Conclusiones del Capítulo

El análisis integral de las percepciones de Estudiantes, Docentes y Coordinador sobre las metodologías y recursos implementados en la maestría de Gerontología permite identificar algunas

conclusiones fundamentales que reflejan tanto fortalezas consolidadas como oportunidades de mejora. A continuación, se presentan los hallazgos más significativos que emergen de la triangulación de datos cuantitativos y cualitativos, ofreciendo una visión holística del estado actual del programa y orientando las acciones futuras para su fortalecimiento.

1. Los recursos digitales disponibles en la maestría son valorados positivamente por los estudiantes, quienes les otorgan una calificación promedio de 3.54, en términos de apropiación para su aprendizaje; sin embargo, se evidencia un claro sub aprovechamiento de estas herramientas, ya que los docentes muestran una marcada preferencia por plataformas básicas como *Google Meet* (100%) y *WhatsApp* (62.5%), mientras que el coordinador identifica específicamente la subutilización de *Moodle*, limitándose principalmente a función de repositorio, lo que lleva a la conclusión de que, si bien la infraestructura digital existe, no se está explotando su potencial pedagógico avanzado para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. La necesidad de capacitación docente emerge como una prioridad unánime entre todos los actores del programa, manifestándose a través de múltiples perspectivas: por un lado, el 44% de los comentarios estudiantiles critican abiertamente las competencias pedagógicas y disciplinarias de sus profesores; por otro lado, el 75% del cuerpo docente solicita explícitamente formación en el ámbito tecnológico-pedagógico; a lo que se suma la postura del coordinador, quien propone la creación de un equipo gestor dedicado a la formación continua, configurando así un consenso tripartito que evidencia la urgencia de implementar un programa integral de desarrollo profesional docente que responda a las demandas identificadas por toda la comunidad académica.
3. Se identifica una discrepancia entre la percepción docente y la experiencia estudiantil en cuanto a la pertinencia disciplinar de las metodologías implementadas, evidenciada por el marcado contraste entre el 87.5% de docentes que consideran efectivas sus metodologías y la valoración

promedio de 3.18 por parte de los estudiantes respecto a su aplicabilidad en el campo de la gerontología, discrepancia que es reconocida incluso por la coordinación al admitir limitaciones iniciales en el diseño metodológico.

4. El enfoque investigativo se consolida como elemento predominante en la maestría, aunque con notoria dispersión metodológica en su implementación, situación que se manifiesta en las percepciones de los distintos actores: los estudiantes identifican como principales metodologías los proyectos de investigación (66%) y las clases expositivas (55%); los docentes reportan un significativo uso de la investigación (75%) complementado con debates (87.5%); mientras que el coordinador sugiere explícitamente la metodología investigativa como eje principal, revelando así una coincidencia general en el enfoque pedagógico pero una marcada variabilidad en la aplicación efectiva y coherente de estas estrategias a lo largo del programa.
5. La gestión académica del programa requiere un fortalecimiento urgente, como lo demuestran las múltiples quejas de los estudiantes respecto a problemas de coordinación y acceso a materiales bibliográficos, sumado al hecho de que el 87.5% del cuerpo docente manifiesta no haber recibido una inducción institucional adecuada para desempeñarse en el entorno virtual, situación que es reconocida incluso por el coordinador al admitir la falta de un sistema metódico de inducción.
6. El fomento de la autonomía estudiantil se manifiesta como un objetivo reconocido en el programa, evidenciado por la valoración promedio de 3.72 que otorgan los estudiantes a las metodologías destinadas a promover el aprendizaje autónomo, complementado con el uso por parte de los docentes de estrategias como la investigación y estudios de caso específicamente orientados a desarrollar esta capacidad, y respaldado institucionalmente por el coordinador mediante la asignación de porcentajes evaluativos concretos al aprendizaje autónomo.
7. El desarrollo del trabajo colaborativo se promueve activamente en el programa, como lo demuestra la alta valoración promedio de 4.0 que los estudiantes asignan a las actividades

diseñadas para fomentar la colaboración, estrategia que es respaldada por los docentes a través del frecuente uso de trabajo grupal (50%) y debates (87.5%), mientras que el coordinador refuerza este enfoque sugiriendo la organización de equipos con roles definidos.

CAPÍTULO 4: IMPACTO DE LAS METODOLOGÍAS DOCENTES EN EL FOMENTO DE LOS APRENDIZAJES AUTÓNOMO Y COLABORATIVO EN EL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN GERONTOLOGÍA CLÍNICA Y SOCIAL, DE LA FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL

4.1 Introducción del Capítulo

El presente capítulo se enfoca en analizar el impacto de las metodologías docentes en el fomento del aprendizaje autónomo y colaborativo dentro del Programa de Maestría en Gerontología Clínica y Social de la Facultad Multidisciplinaria Oriental (FMO).

Para lograr una comprensión integral del fenómeno, el análisis se estructura a partir de la triangulación de las percepciones de los tres actores centrales del proceso educativo: los estudiantes, el personal docente y la coordinación del programa. Esta aproximación metodológica mixta combina datos cuantitativos, obtenidos a través de un cuestionario con escala Likert aplicado a los maestrantes, con datos cualitativos, recabados mediante entrevistas a profesores y al coordinador.

El capítulo se organiza en tres secciones principales. En primer lugar, se examina el impacto de las metodologías desde la perspectiva de los estudiantes, desglosando sus percepciones sobre la motivación para el estudio independiente, la adecuación de los recursos digitales y la efectividad de las actividades colaborativas. En segundo lugar, se exploran las visiones del profesorado, identificando las estrategias que consideran más efectivas para promover tanto la autonomía como la colaboración, y se presentan ejemplos concretos de su aplicación en el aula virtual. Finalmente, se incorpora la perspectiva de la coordinación, la cual ofrece una visión estratégica sobre la alineación de las metodologías con los objetivos del programa y señala los desafíos institucionales para su plena implementación.

Por último, el capítulo dedica un espacio crucial a sintetizar las necesidades, propuestas y sugerencias de mejora identificadas por cada uno de estos actores.

4.2 Impacto de las Metodologías Docente en el Aprendizaje Autónomo y Colaborativo

Este epígrafe contiene las percepciones de los principales actores (Maestrandos, Profesores y Coordinador) acerca del impacto de las metodologías docentes en el fomento del aprendizaje autónomo y colaborativo en el Programa de Maestría en Gerontología Clínica y Social la Escuela de Posgrado de la Facultad Multidisciplinaria Oriental (FMO).

4.2.1 Percepciones de los Maestrandos sobre el Impacto de las Metodologías Docente en el Fomento del Aprendizaje Autónomo y Colaborativo

En este sub epígrafe se presentan los resultados obtenidos de un bloque de preguntas o afirmaciones de un cuestionario administrado a los maestrantes. Estas preguntas fueron trabajadas y analizadas bajo la escala de Likert, donde la media aritmética se convierte en el indicador clave para determinar el grado de acuerdo o desacuerdo de los estudiantes con las afirmaciones elaboradas. Este análisis de las medias sirve como base para identificar la percepción general sobre qué tan efectivas son las metodologías docentes actuales para fomentar activamente las habilidades de autogestión (aprendizaje autónomo) y trabajo en equipo (aprendizaje colaborativo) necesarias en el entorno de formación del nivel de estudio de posgrado. La escala utilizada va de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo), siendo 3 el punto neutral ("Ni de acuerdo ni desacuerdo").

Tabla 25

Promedios escala de Likert para cada pregunta que fueron respondidas por los maestrantes

No	Afirmaciones	Promedios/ Medias
1	Las metodologías que aplican mis docentes de la maestría me motivan a buscar información y recursos adicionales por cuenta propia.	3,4
2	Las metodologías que aplican mis docentes me impulsan a gestionar mi propio tiempo y ritmo de estudio.	3,45
3	Los recursos digitales utilizados por mis docentes han sido apropiados para mi proceso de aprendizaje.	3,54

4	Las actividades pedagógicas propuestas por mis docentes fomentan el trabajo en equipo y la colaboración.	3,7
5	Me he sentido acompañado/a por mis docentes durante mi proceso de aprendizaje autónomo.	3,36
6	La modalidad de estudio de esta maestría me ha permitido desarrollar mayor autonomía en mis estudios.	4,18
7	Las metodologías que utilizan mis docentes facilitan la interacción entre compañeros.	4,18
8	Las metodologías utilizadas por mis profesores favorecen la adquisición de un aprendizaje autónomo y colaborativo.	3,72
9	Las metodologías utilizadas por mis profesores son apropiadas para la formación profesional en la maestría que estoy cursando (gerontología).	3,18

Nota: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario autoadministrado a los estudiantes de la Maestría en Gerontología Clínica y Social, en el mes de julio de 2025.

A continuación, se presenta un análisis detallado para cada una de las nueve afirmaciones, basándose en las medias o promedios de los resultados obtenidos en la escala de Likert por los once participantes (estudiantes del programa de la maestría). La escala utilizada va de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo), siendo 3 el punto neutral ("Ni de acuerdo ni desacuerdo").

Para la afirmación 1: "Las metodologías que aplican mis docentes de la maestría me motivan a buscar información y recursos adicionales por cuenta propia." Media es de 3.4. Este resultado es de encima del punto neutral (3), pero debajo del 4 ("De acuerdo"). La media indica que los participantes tienden a estar de acuerdo, aunque con una inclinación moderada, en que las metodologías utilizadas por los docentes los motivan a buscar información y recursos adicionales de manera autónoma.

La afirmación 2: "Las metodologías que aplican mis docentes me impulsan a gestionar mi propio tiempo y ritmo de estudio." obtuvo una media: 3.45. Al igual que la primera afirmación, la media de 3.45 refleja una tendencia moderada al acuerdo. Esto sugiere que las metodologías aplicadas ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades de gestión de tiempo y ritmo de estudio, aunque el acuerdo no es fuerte.

La afirmación 3 “Los recursos digitales utilizados por mis docentes han sido apropiados para mi proceso de aprendizaje.” Alcanzó una media de 3.54. Con esta media, los participantes muestran un nivel de acuerdo ligeramente más claro que en las afirmaciones anteriores. El consenso general es que los recursos digitales empleados por los docentes han sido apropiados para su proceso de aprendizaje.

Por su parte, la afirmación 4: “Las actividades pedagógicas propuestas por mis docentes fomentan el trabajo en equipo y la colaboración.” Obtuvo una media de 3.7. Este resultado se acerca significativamente a 4 (“De acuerdo”). Esto indica que los estudiantes tienen una percepción positiva y notoria de que las actividades pedagógicas propuestas por los docentes están cumpliendo su función de fomentar activamente el trabajo en equipo y la colaboración.

Para la afirmación 5: “Me he sentido acompañado/a por mis docentes durante mi proceso de aprendizaje autónomo.” La media fue de 3.36. Esta es la puntuación más baja entre las afirmaciones que superan el neutral. El promedio de 3.36 sugiere que el sentimiento de acompañamiento docente durante el aprendizaje autónomo es leve o moderado, indicando una inclinación débil hacia el acuerdo entre los estudiantes.

Para la afirmación 6: “La modalidad de estudio de esta maestría me ha permitido desarrollar mayor autonomía en mis estudios.” La media es de 4.18. Esta es una de las dos medias más altas registradas. Al superar el valor de 4 (“De acuerdo”), el resultado de 4.18 denota un fuerte consenso o acuerdo entre los participantes en que la modalidad de estudio de la maestría ha sido altamente efectiva para desarrollar una mayor autonomía en sus estudios.

Para la afirmación 7: “Las metodologías que utilizan mis docentes facilitan la interacción entre compañeros.” La media: 4.18. Al igual que la afirmación 6, este resultado muestra un acuerdo muy sólido. La media de 4.18 indica que existe una fuerte percepción positiva de que las metodologías implementadas por los docentes son exitosas y facilitan de manera efectiva la interacción y comunicación entre los compañeros de estudio.

Para la afirmación 8: “Las metodologías utilizadas por mis profesores favorecen la adquisición de un aprendizaje autónomo y colaborativo.” La media de 3.72. Este resultado muestra una clara tendencia hacia el acuerdo. Los participantes coinciden en un grado significativo en que las metodologías empleadas por sus profesores son beneficiosas para adquirir tanto el aprendizaje autónomo como el colaborativo.

Para la afirmación 9: “Las metodologías utilizadas por mis profesores son apropiadas para la formación profesional en la maestría que estoy cursando (gerontología).” La media es de 3.18. Esta es la media más baja de todas las afirmaciones presentadas. Aunque el resultado está ligeramente por encima del punto neutral (3), la cercanía a este valor sugiere que hay solo un acuerdo muy superficial o mínimo respecto a la idoneidad de las metodologías específicamente para la formación profesional en el contexto de la maestría de gerontología.

En términos generales, los resultados de la escala reflejan una aceptación y acuerdo significativo por parte de los estudiantes respecto a la eficacia de la modalidad de estudio y las metodologías utilizadas, especialmente en lo que concierne al desarrollo de la autonomía y la interacción social. Sin embargo, existen áreas específicas, particularmente el acompañamiento docente y la pertinencia para la especialidad, que muestran una menor fortaleza.

Con respecto a las áreas de mayor éxito y consenso (Fuerte Acuerdo- medias de 4.18) se identifican dos aspectos clave: 1) Autonomía por Modalidad de Estudio: Los estudiantes perciben que la modalidad de estudio de la maestría ha sido altamente efectiva para desarrollar mayor autonomía en sus estudios (Media: 4.18). y 2) Interacción y Colaboración: Las metodologías implementadas por los docentes son vistas como muy exitosas al facilitar la interacción entre compañeros (Media: 4.18). Estos resultados indican que el diseño estructural del programa (la modalidad) y las estrategias que fomentan la comunicación horizontal (interacción entre compañeros) son los puntos mejor valorados.

Otro aspecto relevante a destacar es la percepción positiva de las metodologías, donde se visualiza un acuerdo moderado. En general, las metodologías reciben puntuaciones positivas (entre 3.4 y

3.72), reflejando que los estudiantes tienden a estar de acuerdo en que estas herramientas cumplen de manera aceptable sus propósitos:

- Fomento de la colaboración y aprendizaje mixto: Hay un claro acuerdo en que las metodologías favorecen la adquisición de un aprendizaje autónomo y colaborativo (Media: 3.72), y que las actividades pedagógicas fomentan el trabajo en equipo y la colaboración (Media: 3.7).
- Gestión y motivación: Los participantes coinciden moderadamente en que las metodologías impulsan la gestión del propio tiempo y ritmo de estudio (Media: 3.45) y que motivan a buscar información y recursos adicionales (Media: 3.4).
- Recursos digitales: Los estudiantes consideran que los recursos digitales utilizados han sido apropiados para su proceso de aprendizaje (Media: 3.54).

Estos resultados sugieren que, si bien las metodologías son efectivas para promover habilidades de autogestión y colaboración, el nivel de acuerdo es ligeramente inferior al que se observa en la satisfacción con la modalidad y la interacción directa entre pares. Por ejemplo, la afirmación "Las metodologías que aplican mis docentes me impulsan a gestionar mi propio tiempo y ritmo de estudio", tiene una media de 3.45, esto sugiere que la mayoría de los participantes no respalda completamente la afirmación, y pueden estar en desacuerdo o indiferentes, dependiendo del valor exacto que cada uno le ha asignado.

Otro punto a destacar del análisis son las áreas de oportunidad (Acuerdo Mínimo o Cercanía al Neutral). Las puntuaciones más bajas (cercasas al 3, el punto neutral) indican las áreas que requieren mayor atención o donde la percepción de los estudiantes es más ambivalente o incierta, están vinculadas con los siguientes aspectos:

- Sentimiento de Acompañamiento: Los estudiantes muestran un acuerdo débil en la afirmación de haberse sentido acompañado/a por sus docentes durante el proceso de aprendizaje autónomo

(Media: 3.36). Esto sugiere una posible brecha entre la promoción de la autonomía y el soporte percibido por el profesorado una vez que el estudiante opera de manera independiente.

- Pertinencia a la Especialidad (Gerontología): La media más baja se registra en la afirmación sobre si las metodologías son apropiadas para la formación profesional en la maestría que están cursando (gerontología) (Media: 3.18). Esta cercanía al punto neutral indica que existe una incertidumbre o un acuerdo muy superficial sobre la relevancia o la adecuación de las metodologías específicamente para la aplicación práctica en el campo profesional de la gerontología.

4.2.2 Percepciones de los Profesores sobre el Impacto de las Metodologías Docente en el Fomento del Aprendizaje Autónomo y Colaborativo desde la Docencia

4.2.2.1 Aprendizaje Autónomo. La mayoría de los profesores identifica la investigación (incluyendo proyectos de investigación, investigación individual y entrevistas) como el principal mecanismo para promover la autonomía.

Tabla 26

Metodologías que promueven el aprendizaje autónomo

Entrevistados	Fragmentos de las entrevistas
Profesor 1	Las que incluyen investigación.
Profesor 2	Parejas de investigación, Grupos de Lectura Crítica, Debates, Estudios de Caso individuales y grupales.
Profesor 3	La investigación, trabajo en equipos, diálogos y debates.
Profesor 4	La parte asincrónica, los exámenes, artículos de lectura con los que yo les pedía un breve resumen o un ensayo o la preparación del tema.
Profesor 5	Las actividades de investigación relacionadas con entrevistas.
Profesor 6	La movilidad virtual, invitación a algún conferencista especialista, permite que el alumno se conecte con problemas de la realidad social.
Profesor 7	Las investigaciones individuales, porque les ayudaba bastante, eso les motivaba.

Profesor 8 Los estudios de caso, porque les despierta la curiosidad, analizan y generan propuestas.

Nota: Esta información se generó a través de entrevistas realizadas a los profesores del programa de maestría, en los meses de julio y octubre de 2025.

Otras metodologías clave mencionadas son las tareas asíncronas que implican un proceso de análisis y gestión personal, como la lectura crítica y la elaboración de resúmenes o ensayos. Los estudios de caso también son valorados porque despiertan la curiosidad, obligan al análisis y a generar propuestas.

Tabla 27

Ejemplos prácticos donde se promueve el aprendizaje autónomo

Entrevistados	Fragmentos de las entrevistas
Profesor 1	La metodología de aprendizaje por proyecto es la que yo personalmente más trabajo.
Profesor 2	La selección de un tema de investigación en el campo gerontológico que a ellos les gustara, dentro de la praxis de la docencia la horizontalidad, creo que eso promueve también la autonomía en el estudiantado.
Profesor 3	Yo elaboraba en la mayoría de ocasiones guías de autoaprendizaje autónomo, que tenían como finalidad establecer las pautas de aprendizaje para que los estudiantes pudieran realizar actividades.
Profesor 4	Ellos tenían que hacer la búsqueda bibliográfica, armar el documento, la presentación y luego preparar la defensa.
Profesor 5	Ellos tenían que entrevistar a una persona adulta mayor sobre sus experiencias de vida y a partir de ahí tuvieron que hacer un trabajo final con esas reflexiones, tenían que aportar un registro en audio de la entrevista, algunos incluyeron registros en video, tenían que hacer un reporte.
Profesor 6	Hicimos Foro de varias universidades internacionales, con la doctora que estoy trabajando, fue entre los alumnos del Salvador, con los de Italia y de Ucrania, fue una videoconferencia.

Profesor 7 Yo les proponía un caso de estudio y les proporcionaba la rúbrica sobre que tenían que hacer y me daba cuenta que les gusto tanto que, hacían cosas adicionales a las que la rúbrica o yo les pedía.

Profesor 8 Les daba un caso de estudio clínico y ellos prestan mucha atención, buscan, analizan, investigan y empiezan a dar sus propuestas, luego esas propuestas de solución se compartían con todo el grupo y se generaba el debate y discusión.

Nota: Esta información se generó a través de entrevistas realizadas a los profesores del programa de maestría, en los meses de julio y octubre de 2025.

Los ejemplos concretos proporcionados por los docentes confirman un enfoque práctico que prioriza las Metodologías de Indagación (Aprendizaje por Proyecto, Estudio de Caso e Investigación). El objetivo primordial es forzar al estudiante a tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje.

Otros ejemplos específicos de implementación de las metodologías son el Aprendizaje por Proyecto: (utilizada como la metodología principal de trabajo). Guas de Autoaprendizaje Autónomo: documentos estructurados del docente para establecer pautas claras de aprendizaje para que los estudiantes puedan realizar actividades por s mismos. Investigación con defensa, que incluye asignación de búsqueda bibliográfica, elaboración de documentos y presentaciones, culminando en una defensa oral. Estudio de Caso Clínico o de Vida: Se proporciona un caso (clínico o entrevista a un adulto mayor) y el estudiante debe buscar, analizar, investigar y generar sus propias propuestas de solución, las cuales luego son compartidas y debatidas en grupo.

Tabla 28

Percepción de desarrollo la capacidad de aprendizaje autónomo

Entrevistados	Fragmentos de las entrevistas
Profesor 1	Si, fortalecieron lo que ya venían trabajando.
Profesor 2	si, creo que creo que captaron, le agarraron el hilo a esto de y vi definitivamente el desarrollo de estas capacidades de aprendizaje.

Obviamente la expresión de estas capacidades o indicadores medibles o cualificables, pues está en cada uno.

Profesor 3 El grupo en general, era un grupo bastante comprometido con el proceso, no sólo eran responsables para las actividades asincrónicas, sino también en todas las sesiones sincrónicas se conectaban siempre.

Profesor 4 Sí, la verdad se vio, ahí es donde se vio el que de verdad aprovechó y el que lo hizo solo por salir de compromiso, se vio realmente que utilizaron las herramientas.

Profesor 5 Creo que sí, creo que hubo una curva de aprendizaje sobre cómo hacer las tareas que eran repetitivas, se mostró una integración de lo que se estaba aprendiendo en los resultados que íbamos viendo

Profesor 6 Sí, sí, cuando hay una participación del alumno en las sesiones.

Profesor 7 Si, porque como le menciono, hacían más de lo que les pedía, en función de entregar un mejor trabajo y compartir un mejor resultado con sus compañeros.

Profesor 8 si, porque ellos mismos investigan y buscan otras herramientas y tienen la ventaja de que las clases quedan grabadas y las pueden revisar cuantas veces quieran.

Nota: Esta información se generó a través de entrevistas realizadas a los profesores del programa de maestría, en los meses de julio y octubre de 2025.

Todos los docentes entrevistados manifestaron haber percibido un desarrollo en la capacidad de aprendizaje autónomo en los estudiantes gracias a las metodologías implementadas. Las percepciones docentes sobre cómo se evidencia este desarrollo del aprendizaje autónomo incluyen tres grupos de evidencias: "Iniciativa y Exploración". Los profesores observaron el fortalecimiento de lo que, los estudiantes ya venían trabajando, la toma de iniciativa, y la exploración de recursos adicionales, incluso haciendo "más de lo que les pedía" para entregar un mejor trabajo y compartir resultados con sus compañeros.

También se evidencia en “Responsabilidad y Gestión”. Ellos manifiestan que se denotó una mejora en las habilidades de aprendizaje y en la calidad de los resultados finales. También se evidenció la responsabilidad personal en la gestión del tiempo y el cumplimiento de tareas no presenciales (asincrónicas). Por último, lo ven evidenciado en “Aprovechamiento Tecnológico”. El desarrollo del aprendizaje autónomo incluye la capacidad de gestionar el propio ritmo, aprovechando los recursos tecnológicos disponibles, como la posibilidad de revisar las clases grabadas cuantas veces deseen.

4.2.2.2 Aprendizaje Colaborativo. La mayoría de los docentes señalaron que las metodologías más orientadas a promover el aprendizaje colaborativo son aquellas cuyos objetivos se centran en la creación de un producto o un entregable desde la perspectiva grupal. Entre estas metodologías se destacan: Proyectos, exposiciones, seminarios y trabajos de investigación.

Tabla 29

Metodologías que promueven el aprendizaje colaborativo

Entrevistados	Fragmentos de las entrevistas
Profesor 1	La metodología de aprendizaje por proyecto nunca lo hago desde la perspectiva individual, siempre lo hago desde la perspectiva grupal.
Profesor 2	Todas las que le mencione anteriormente. Parejas de investigación, grupos pretexto de lecturas críticas y debate.
Profesor 3	La parte de la investigación y el trabajo colaborativo.
Profesor 4	Fue esta parte de la preparación del tema final y la defensa, ayudó a enriquecer, obviamente al otro que estaba escuchando porque no era el mismo tema para todos.
Profesor 5	definitivamente las exposiciones en clase porque eran grupales, ellos debían prepararlas en grupo antes de la clase.
Profesor 6	Los foros, las discusiones, los controles de lectura, exposiciones en pares.
Profesor 7	Los trabajos grupales y los debates, porque ellos contaban sus experiencias y los demás aportaban sugerencias sobre cómo abordar, mejorar o atender lo mencionado.

Profesor 8 Los seminarios en equipo, donde se reunían y preparaban presentaciones en Google Drive, compartiendo y editando en tiempo real, y preparaban la presentación.

Nota: Esta información se generó a través de entrevistas realizadas a los profesores del programa de maestría, en los meses de julio y octubre de 2025.

El 50% de los docentes también manifestó utilizar metodologías centradas en la interacción verbal y el intercambio de ideas como los debates, foros y lectura crítica. Por último. Se mencionaron los mecanismos tecnológicos para la colaboración, como el uso del Google Drive para la creación conjunta de documentos.

Tabla 30

Ejemplos concretos donde se promueve el aprendizaje colaborativo

Entrevistados	Fragmentos de las entrevistas
Profesor 1	Me gusta que trabajen desde enlaces de One Drive y Google Drive.
Profesor 2	Parejas de investigación, grupos pretexto de lecturas críticas y debate.
Profesor 3	Guías de autoaprendizaje, trabajo en equipo, Padlet, documentos en la nube, Hojas de Excel compartidas, formularios.
Profesor 4	Trabajo final individual pero con presentación grupal, teníamos un grupo multidisciplinario y así fueron las ponencias también multidisciplinaria
Profesor 5	Exposiciones grupales, tenían que exponer sus preguntas y comentarlas entre ellos en clase, trabajo colaborativo en el reporte final sobre experiencias de personas adultas mayores.
Profesor 6	Discusiones por pares donde alguien presentaba las ideas del autor y el otro contradecía ciertas ideas, lo colaborativo lo trataba de generar más dentro del aula.
Profesor 7	Herramientas puntales ninguna, solo google meet para las reuniones grupales.
Profesor 8	Utilizar Google Meet, Google Drive, grupos de trabajo en línea, seminarios colaborativos.

Nota: Esta información se generó a través de entrevistas realizadas a los profesores del programa de maestría, en los meses de julio y octubre de 2025.

Las estrategias predominantes para fomentar la colaboración son de agrupamiento (62.5%), tales como parejas de investigación, lectura y discusión grupal, exposiciones grupales y discusiones por pares. Estas estrategias se auxilian de herramientas virtuales que permiten el acceso sincrónico y la coedición, entre las que se destacan: Comunicación Sincrónica: *Google Meet*. Colaboración en la Nube: Archivos en la nube, *Google Drive*, *OneDrive*. Otras Herramientas mencionadas son *Padlet*, Hojas de Excel compartidas.

Tabla 31

Percepción de desarrollo la capacidad de aprendizaje colaborativo

Entrevistados	Fragmentos de las entrevistas
Profesor 1	Trabajar a través de enlaces compartidos puedo ir viendo los cambios que ellos van realizando, eso me permite fortalecer la gestión de relaciones interpersonales, me permite construir, llegar a utilizar herramientas colaborativas como wiki, entre otras cosas.
Profesor 2	Vi también lo colaborativo, en que, por ejemplo, habían algunas personas que eran muy diestras, muy hábiles en estas plataformas digitales, pero había otros que no. Entonces, había una colaboración intrínseca dentro de esa pareja bastante orgánica.
Profesor 3	Sí, principalmente con los grupos en los cuales se habían autoorganizado los estudiantes, se estaban, digamos, trabajando diferentes habilidades, comunicación, colaboración, pensamiento crítico y resolución de problemas.
Profesor 4	Problemas como tal no tuvimos, el grupo que yo tuve fue muy responsable, conflictos como tal no hubo.
Profesor 5	Creo que vi buenas estrategias, tenían una forma adecuada de participación y de discusión, sabían plantear preguntas, sabían plantear dudas, sabían criticar lo que fuera criticable durante la clase sin que esto llevara conflictos.

- Profesor 6** Sí hubo un compromiso real de los alumnos, me sentí también muy a gusto con ellos, luego me decían, 'Oye, profe, pues, ¿por qué no nos compartes algún otro libro que te interese?'.
- Profesor 7** Si, al inicio los estudiantes estaban un poco temerosos porque era una materia o área completamente nueva para ellos, pero con el desarrollo del ciclo, fueron tomando confianza, y apropiándose de la materia generando así ser más expresivos y activos en las clases.
- Profesor 8** Sí, la virtualidad es muy buena, se pueden utilizar herramientas muy buenas y se pueden mejorar los tiempos, los profesionales aprenden a trabajar en equipo desde la virtualidad.

Nota: Esta información se generó a través de entrevistas realizadas a los profesores del programa de maestría, en los meses de julio y octubre de 2025.

Una gran mayoría de los profesores, el 87.5%, percibe mejoras claras en las habilidades colaborativas y comunicativas de sus estudiantes. De los datos se destacan los siguientes hallazgos que incluyen:

- La Virtualidad como Facilitadora. La virtualidad es percibida no como una barrera, sino como un elemento que facilita procesos colaborativos.
- La Colaboración Genuina. La diversidad de habilidades digitales entre los estudiantes (algunos más diestros que otros) se convierte en una oportunidad para la colaboración genuina.
- El Monitoreo y Coedición: El uso de enlaces compartidos (como Google Drive) permite al docente ir viendo los cambios que los estudiantes realizan, fortaleciendo la gestión de relaciones interpersonales y facilitando la construcción de herramientas colaborativas,
- El Desarrollo Integral: Los grupos autoorganizados, según la percepción docente, trabajaron diversas habilidades como comunicación, colaboración, pensamiento crítico y resolución de problemas.

4.2.3 Percepciones del Coordinador del Programa de Maestría sobre el Impacto de las Metodologías Docente en el Fomento del Aprendizaje Autónomo y Colaborativo

4.2.3.1 Aprendizaje Autónomo. En cuanto a las metodologías orientadas al aprendizaje autónomo, el Coordinador identifica claramente la investigación como la estrategia principal para el aprendizaje autónomo. Esto implica una concepción del aprendizaje basada en la indagación y construcción personal del conocimiento, donde el estudiante asume un rol activo.

“Un ejemplo de implementación de aprendizaje autónomo es el panel fórum con expertos como muestra de una metodología que combina exposición especializada con procesamiento activo por parte del estudiante” menciona el Coordinador. La inclusión de expertos externos indica una voluntad de conectar el aprendizaje con la práctica profesional real en gerontología. Otro ejemplo citado, es la solicitud de un "resumen interpretativo" (no sólo reproductivo) evidencia que se busca desarrollar capacidades de análisis crítico y síntesis personal.

4.2.3.2 Aprendizaje Colaborativo. En relación a las metodologías orientadas al aprendizaje colaborativo, el Coordinador propone una evolución del trabajo en equipo tradicional hacia un modelo con roles definidos y distribución autónoma.

La distribución de roles sugiere una comprensión de que la colaboración efectiva requiere interdependencia positiva y responsabilidad individual dentro del grupo, que no se trata simplemente de trabajar juntos, sino de construir una estructura donde cada contribución suma. Desde su perspectiva, visualiza una evolución del trabajo en equipo tradicional hacia un modelo que exige interdependencia positiva y responsabilidad individual mediante roles definidos.

4.3 Necesidades, Propuestas y Sugerencias de Mejora de las Metodologías Docentes para Fomentar el Aprendizaje Autónomo y Colaborativo desde la Perspectiva de los Actores

4.3.1 *Perspectiva de los Estudiantes*

Los estudiantes de la Maestría en Gerontología identifican una diversidad de metodologías que favorecen su aprendizaje autónomo y colaborativo, con énfasis en la participación, la interacción social y la aplicación práctica de conocimientos.

Se mencionan "trabajos de grupo", "debates", "foros" y "exposiciones participativas", es decir, los estudiantes no eligen metodologías pasivas como las clases puramente expositivas, sino aquellas donde son protagonistas.

Las dinámicas grupales más favorecedoras son "exposición grupal", "trabajos grupales" e "investigación en grupo". Esto destaca el valor de la búsqueda y producción colectiva del conocimiento y el aprendizaje entre pares.

El aprendizaje autónomo se ve potenciado cuando se socializa. La autonomía no significa aislamiento, sino la capacidad de gestionar su propio aprendizaje aprovechando las contribuciones de los demás.

Tabla 32

Necesidades y sugerencias realizadas por los estudiantes

Entrevistados	Fragmentos de las entrevistas
Estudiante 1	Brindar material de aprendizaje, libros o bibliotecas virtuales (Ya que no se nos ha brindado ningún acceso). Que sea entregada la Rúbrica, contenido de cada asignatura a los estudiantes y que se cumplan los objetivos de cada asignatura. Que el coordinador de la maestría escuche nuestras inquietudes y resuelva nuestras necesidades académicas como estudiantes de una manera asertiva.

- Estudiante 2** Familiarizar a los estudiantes con herramientas de tecnología de software de gestión de referencias bibliográficas o plataformas de simulación que hoy están de moda , grupos de estudio guiados, plataformas de aprendizaje colaborativo, aulas invertidas y con mayor tiempo para lectura y estudio de casos y del aprendizaje
- Estudiante 3** Contratar docente con pedagogía y verdadero conocimiento sobre la gerontología así como con verdadero liderazgo
- Estudiante 4** Q los maestros q han sido de nacionalidad Salvadoreña nos han dejado malas experiencias, poco conocimiento sobre la gerontología a excepción d la arquitecta Frida.
- Estudiante 5** Exposición en grupo
- Estudiante 6** Que continúen actualizándose en los contenidos de las asignaturas, que no cambien du dinámica de trabajo y comunicación efectiva basada en principios éticos
- Estudiante 7** Pues que mos docentes sean tengan la mas conciencia pedagógica en asignaturas que son trascendentales en la maestría la cual se realizaron las observaciones sobre los docentes pero no fueron tomados en cuenta.
- Estudiante 8** Que los maestros dominen el area gerontologica con proyectos que impulsen el conocimiento, no solo teorica.
- Estudiante 9** Que todos los docentes tengan amplio conocimiento de la Gerontologia
- Estudiante 10** *me parece que deben de conocer adecuadamente el programa y ser asertivos a la hora de explicar. *que los maestros usen una plataforma en la que podamos entender adecuadamente. *que hubieran canales de información y consultas que permitan satisfacer nuestras dudas y preguntas de manera rápida y oportuna.
- Estudiante 11** Los docentes además de maestros deben ser Gerontólogos, y deben dominar las tecnologías de los entornos virtuales.

Nota: Esta información se generó a través de un cuestionario administrado a los estudiantes del programa de maestría, en el mes de julio de 2025.

Del análisis de los datos se infiere que, las propuestas son un llamado de atención claro y estructurado. Van más allá de simples quejas y constituyen un diagnóstico valioso que señala fallas críticas en tres pilares fundamentales: 1) La calidad docente, 2) La estructura del programa y 3) La gestión administrativa.

Las recomendaciones concretas que se desprenden del análisis de los datos son las siguientes:

- Establecer un perfil obligatorio que combine experiencia en gerontología con competencias pedagógicas y dominio de entornos virtuales.
- Implementar un sistema de evaluación docente cuyos resultados se usen para la mejora.
- Garantizar el acceso a una biblioteca virtual y a todos los materiales desde el inicio de cada asignatura.
- Capacitar a estudiantes y docentes en el uso de herramientas digitales para la investigación y el trabajo colaborativo.
- La coordinación debe comunicar con claridad y por escrito todos los procesos, especialmente los críticos como las prácticas profesionales.
- Establecer un canal formal y respetuoso para la resolución de conflictos académicos.
- La coordinación debe realizar un cambio de enfoque, priorizando la experiencia del estudiante y actuando como un puente de solución, no como una barrera administrativa.

4.3.2 *Perspectiva de los Docentes*

La mayoría de los docentes (87.5%) considera que las metodologías implementadas fomentan de manera efectiva el aprendizaje autónomo y colaborativo. Sin embargo, solo el 50% de los docentes entrevistados sustenta en evidencias concretas esta afirmación o convicción. Entre estas evidencias se mencionan:

- La efectividad se pudo evidenciar a través de los productos generados por los estudiantes a lo largo de la asignatura.

- Se observó un avance en la discusión de ideas y se aseguró que los estudiantes tuvieran "bastantes oportunidades" para trabajar tanto individualmente como en grupo.
- Uso de recursos complementarios. Uno de los docentes mencionó auxiliarse de videos de YouTube y tutoriales para facilitar la comprensión visual de conceptos complejos.

Las metodologías consideradas más útiles para fomentar el aprendizaje autónomo y colaborativo mantienen un equilibrio entre lo individual y lo grupal. Por ejemplo, el 50% de los docentes entrevistados prioriza: las Metodologías Investigativas y Críticas como la Investigación, el análisis de artículos científicos, y preguntas guía que fomentan el criterio propio.

Lo anterior, indica un predominio de actividades que desarrollan el pensamiento crítico y el análisis sobre la simple reproducción de información. La Interacción de alto nivel: foros internacionales, debates, y la presentación y defensas grupales, y la conexión práctica: actividades prácticas conectadas con la realidad profesional.

Tabla 33

Necesidades y sugerencias realizadas por el personal docente

Entrevistados	Fragmentos de las entrevistas
Profesor 1	Un proceso de posgrado no puede no estar involucrada la investigación científica, eso me llevaría a analizar la incorporación de toda la IA vinculada a la investigación científica. Incorporar elemento de innovación, gamificación, volver más lúdico el proceso enseñanza aprendizaje.
Profesor 2	Que hayan capacitaciones para darle herramientas a los docentes de esto que le decía (enfoques socioemocionales). Capacitaciones en metodología de la investigación, que todos los docentes tengan como estas herramientas de investigación y que se le faciliten al mismo tiempo y que escalen al estudiantado.
Profesor 3	Fortalecimiento de los docentes, diversificar sus metodologías de aprendizaje virtuales.

Los estudiantes, por lo menos al inicio, deben de recibir algún curso propedéutico sobre uso de herramientas virtuales.

Profesor 4 Poder adquirir las licencias para poder utilizar toda la plataforma, capacitar a docentes nuevos, hacer cursos virtuales de autoaprendizaje sobre el uso de plataformas.

Profesor 5 El nivel de integración que hay entre los estudiantes a nivel online podría fortalecerse si al inicio del semestre, inicio del curso ellos tuvieran la oportunidad de conocerse también presencialmente, aunque no sea así por todo el curso

Profesor 6 Que el profesor también se involucre en enriquecer su cátedra con la invitación a algunos otros colegas especialistas, plantear cuestiones que tienen que ver con contextos de cada estudiante, compromiso del docente.

Profesor 7 Desde el punto de vista del docente, si uno quiere fomentar un buen entorno en el aula, que los alumnos sean más colaborativos, no saturar a los estudiantes, ser práctico, conciso y ser flexible con la entrega de las actividades.

Profesor 8 Facilitar herramientas tecnológicas (laptop, internet) a estudiantes y docentes, ampliar horarios de centros de cómputo, usar WhatsApp como herramienta complementaria.

Nota: Esta información se generó a través de una entrevista realizada al Coordinador del programa de maestría, en septiembre de 2025.

Con relación a las necesidades percibidas por los docentes se determina que la necesidad principal identificada por el 75% de los docentes entrevistados es la capacitación o formación en áreas específicas. Desde su perspectiva, la institución (FMO) debe apoyar con los recursos institucionales la formación docente integral, es decir, capacitación que combine lo pedagógico y lo tecnológico, integrando el uso de sistemas de gestión de aprendizaje (*Moodle*) con la Inteligencia Artificial (IA).

Otras necesidades identificadas están vinculadas con el soporte y acceso a ciertos recursos. Se necesita soporte técnico accesible y continuo que acompañe la labor docente. También, se demanda la adquisición de bibliografía actualizada, licencias y acceso a bibliotecas digitales de información.

Las sugerencias de los docentes Sugieren, son integrales, abarcando mejoras para estudiantes, docentes, la institución y los recursos. Entre las mejoras sugeridas más destacadas están:

- Capacitación Continua: La principal necesidad es la capacitación continua y práctica en metodologías virtuales, herramientas tecnológicas, investigación y enfoques socioemocionales.
- Integración de IA e Innovación: Analizar la incorporación de la IA vinculada a la investigación científica. También se sugiere la incorporación de elementos de innovación y gamificación para hacer más lúdico el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Fortalecimiento Estudiantil: Los estudiantes deben recibir un curso propedéutico sobre el uso de herramientas virtuales al inicio.
- Recursos y Flexibilidad: Facilitar herramientas tecnológicas (laptop, internet), adquirir licencias para utilizar toda la plataforma, y ser práctico, conciso y flexible con la entrega de actividades para no saturar a los estudiantes.
- Estrategia Curricular: Se sugiere que la materia de Investigación en Gerontología se imparta desde el inicio de la maestría y transversalice las demás asignaturas.

Estas observaciones revelan la oportunidad de implementar un programa integral de desarrollo docente, complementado con el fortalecimiento de la infraestructura tecnológica y estrategias deliberadas para humanizar la virtualidad, garantizando así una educación de posgrado innovadora, colaborativa y adaptada a las demandas actuales.

4.3.3 Perspectiva del Coordinador del Programa de Maestría

La principal necesidad manifestada por el docente y que se identifica es entre el potencial de las herramientas existentes y su uso real. La plataforma *Moodle* la describe como un ecosistema rico con un vasto "repertorio" de actividades que podrían facilitar múltiples metodologías de aprendizaje autónomo y colaborativo. Sin embargo, en la práctica esta potencialidad se ve subutilizada, reduciéndose a utilizarlo

meramente como "repositorio" de archivos. Esta subutilización no se atribuye a una falta de recursos tecnológicos nuevos, sino a una apropiación limitada y superficial por parte de los docentes de la maestría.

El Coordinador señala que la carencia de una capacitación continua efectiva y contextualizada. Los talleres esporádicos o genéricos son insuficientes. La crítica más severa se dirige hacia el modelo de soporte actual, calificado como reactivo. Los equipos existentes solo intervienen para "reparar" lo que se "arruinó" o para responder consultas puntuales. Este modelo se centra en solucionar problemas técnicos inmediatos, pero no fomenta la innovación pedagógica ni empodera a los docentes para explorar las funcionalidades más avanzadas de las plataformas, perpetuando así un uso básico.

Frente a este escenario, la propuesta concreta es la creación de un "equipo gestor" o equipo especializado. Este equipo no estaría compuesto por más profesores, sino por asistentes o instructores de los profesores cuya función específica sería el dominio didáctico-tecnológico de la plataforma. Su función trascendiera la capacitación teórica para ofrecer un acompañamiento continuo, personalizado y en contexto. Esto incluiría talleres al inicio de cada ciclo para presentar novedades y propuestas metodológicas, seguimiento activo a los docentes en sus aulas virtuales, y la detección y solución proactiva de problemas, ofreciendo alternativas prácticas adaptadas a la dinámica de cada asignatura.

La visión final es una triada de trabajo colaborativo donde el docente (experto en contenido), el coordinador (visión del programa) y el facilitador (experto en la herramienta) codiseñen experiencias de aprendizaje enriquecidas.

4.4 Propuesta de Mejora de Selección y Aplicación de las Metodologías Docentes para el Fomento del Aprendizaje Autónomo y Colaborativo en el Programa de la Maestría en Gerontología Clínica y Social de la Facultad Multidisciplinaria Oriental.

4.4.1 Introducción

La formulación de la presente propuesta se basa en un marco de acción concreto y fundamentado en los hallazgos de los Capítulo: 3 (Diagnóstico del Estado Actual del Uso de Metodologías Docentes en el

Programa de Maestría en Gerontología Clínica y Social) y 4 (Impacto de las Metodologías docentes en el fomento de los aprendizajes autónomo y colaborativo en el Programa de Maestría en Gerontología Clínica y Social), para optimizar de manera sistemática la selección y aplicación de metodologías docentes en el programa de maestría. El fin es potenciar de manera sustantiva el aprendizaje autónomo y colaborativo, atendiendo las fortalezas y oportunidades de mejora identificadas.

El diagnóstico revela contradicciones críticas: mientras existe una infraestructura digital robusta (*Moodle, Google Workspace*), esta es subutilizada. Existe una brecha entre la percepción docente y estudiantil sobre la efectividad metodológica, y una necesidad unánime de capacitación docente. Además, se identifica una dispersión metodológica a pesar del claro enfoque investigativo y problemas de gestión académica. Esta propuesta busca resolver estas contradicciones de manera sistémica.

La propuesta se sustenta en los hallazgos del diagnóstico y la triangulación de los datos. Se parte de las fortalezas y oportunidades de mejora para fomentar a través de metodologías docentes interactivas el aprendizaje autónomo y colaborativo de los estudiantes del nivel de posgrado atendidos bajo entornos de aprendizaje virtual. Para ello, se proponen mecanismos concretos focalizados hacia el fortalecimiento del aprendizaje autónomo y colaborativo.

4.4.2 *Objetivos de la Propuesta*

1. Establecer "Criterios de Selección Metodológica" claros y consensuados, que vinculen los objetivos de aprendizaje, la naturaleza de la asignatura y el perfil del estudiante.
2. Crear un "Banco de Metodologías contextualizadas" que supere la uniformidad actual, ofreciendo opciones específicas por tipo de competencia (clínica, social, investigativa).
3. Recomendar algunas estrategias de "Aprovechamiento de la Plataforma *Moodle*" para superar su uso como repositorio, explotando sus herramientas para la evaluación formativa, el trabajo colaborativo y el seguimiento del aprendizaje autónomo.

4.4.3 *Fundamentación Teórica: Principios Pedagógicos del Aprendizaje Autónomo y Colaborativo en Ambientes Virtuales y Semipresenciales*

La propuesta se sustenta en dos pilares epistemológicos principales: el constructivismo y el socio-constructivismo. Desde la perspectiva constructivista, el conocimiento no se recibe pasivamente, sino que se construye activamente por el sujeto cognoscente (Piaget, 1985). Este principio se traduce en la necesidad, identificada en el diagnóstico, de transitar de un modelo pedagógico centrado en la transmisión unidireccional de información, a uno donde el estudiante sea el protagonista activo de su aprendizaje. Los hallazgos del capítulo 4 validan este enfoque, ya que las metodologías que exigen una participación como proyectos de investigación valorados por el 75% de los docentes y estudios de caso fueron las que mostraron un impacto más positivo en el desarrollo de la autonomía.

En segundo lugar, el socio-constructivismo enfatiza que esta construcción del conocimiento se produce en contextos sociales y culturales específicos a través de la interacción con otros (Vygotsky, 1978). Este principio es fundamental para entender y potenciar el aprendizaje colaborativo. La "Zona de Desarrollo Próximo" de Vygotsky se ve facilitada en entornos donde la interacción entre pares es fluida, un aspecto que el programa actual maneja de manera exitosa, como lo evidencia la alta valoración estudiantil de las metodologías que facilitan la interacción entre compañeros.

Estos pilares se operacionalizan a través de los enfoques de autonomía en el aprendizaje de Rué (2008), que permiten una implementación gradual y contextualizada:

Enfoque Técnico: Se fortalece garantizando el acceso y la gestión de recursos y tiempos en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), un área de oportunidad detectada en el diagnóstico donde el 45.5% de los estudiantes reportó acceso intermitente a los materiales.

Enfoque Cognitivo: Se promueve mediante estrategias como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y los estudios de caso, donde el estudiante asume la responsabilidad de investigar, analizar y proponer soluciones, desarrollando así su propio aprendizaje.

Enfoque Político o Capacidad de Agencia: Se fomenta en etapas avanzadas (como el trabajo de tesis), donde el estudiante ejerce un control total sobre su proceso de investigación, alineándose con el perfil de egreso de un posgrado.

Además, la propuesta reconoce el crucial cambio de roles que estas perspectivas exigen (Collazos et al.), transformando al docente de ser la única fuente de conocimiento a un diseñador de experiencias de aprendizaje, un facilitador de procesos y un guía o tutor. Este cambio es esencial para abordar la debilidad identificada en el sentimiento de acompañamiento de los estudiantes, proponiendo un modelo de seguimiento más proactivo y de retroalimentación continua.

Finalmente, la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) y los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) no se concibe como un mero soporte técnico, sino como un elemento habilitador de estos principios pedagógicos. Por tanto, a plataforma de Google Workstation que provee una amplia gama de herramientas a la cual tiene a disposición docentes y estudiantes, y la plataforma Moodle, actualmente subutilizada como repositorio, se redefine como un espacio dinámico para la construcción social del conocimiento, la colaboración mediante herramientas síncronas y asíncronas, y la gestión autónoma del aprendizaje, cerrando así la brecha entre el potencial tecnológico disponible y su uso pedagógico real.

4.4.4 *Recursos y Herramientas Recomendadas (tecnologías/digitales) como Soporte para la Selección y Empleo de las Metodologías Docentes*

A continuación, se presenta una propuesta que tiene como propósito servir de guía práctica y fundamentada para que los docentes seleccionen herramientas específicas en función de la actividad de aprendizaje que deseen implementar y el tipo de competencia (autonomía o colaboración) que busquen desarrollar en sus estudiantes. La propuesta contiene: actividades de enseñanza aprendizaje, modalidad (síncrona o asíncrona), Plataforma y herramientas a utilizar, así como los métodos de enseñanza y aprendizajes que se pretenden fomentar.

Tabla 34

Guía para selección de recursos y herramientas como soporte docente para programas de maestría desarrollados en entornos virtuales de aprendizaje en la Facultad Multidisciplinaria Oriental

No.	Actividad a realizar	Tipo de actividad	Plataforma	Herramienta a utilizar	Métodos y aprendizaje que se promueve
1	Foros de discusión y debate	Asincrónica	Moodle	Módulo "Foro"	-Métodos: Colaborativos.
		Asincrónica	Google Classroom	"Pregunta" en el Tablón	-Tipo de Aprendizaje: Colaborativo (Intercambio de perspectivas, construcción social del conocimiento). Autónomo (Interacción guiada y reflexión individual).
2	Clase expositiva / Videoconferencia	Sincrónica	Moodle	BigBlueButton	-Métodos: Expositivos.
			Google Workspace	Google Meet	-Tipo de Aprendizaje: Recepción Activa (Base para actividades autónomas y colaborativas posteriores).

No.	Actividad a realizar	Tipo de actividad	Plataforma	Herramienta a utilizar	Métodos y aprendizaje que se promueve
3	Tutoría y Asesoría	Sincrónica	Moodle	BigBlueButton / Mensajería	-Métodos: Expositivos-participativos. -Tipo de Aprendizaje: Autónomo con Soporte (Resolución de dudas, orientación personalizada, Seguimiento y acompañamiento del proceso).
		Sincrónica / Asincrónica	Google Workspace	Google Meet / Gmail	
4	Investigación Guiada	Asincrónica	Biblioteca UES	EBSCO, eLibro, Repositorio UES	-Métodos: De aplicación. -Tipo de Aprendizaje: Autónomo (Búsqueda, selección y análisis crítico de información).
5	Trabajos de Proyectos	Asincrónica / Sincrónica	Google Workspace	Google Drive (Docs, Sheets, Slides)	-Métodos: -De aplicación. -Tipo de Aprendizaje: Colaborativo (Trabajo coeditado en tiempo real, interdependencia positiva).

No.	Actividad a realizar	Tipo de actividad	Plataforma	Herramienta a utilizar	Métodos y aprendizaje que se promueve
6	Control de Lectura	Asincrónica	Moodle	Módulo "Cuestionario" / "Tarea"	-Método: Expositivos.
			Google Workspace	Google Forms	-Tipo de Aprendizaje: Autónomo (Gestión del tiempo, autorregulación del aprendizaje, Verificación de comprensión y retroalimentación inmediata).
7	Defensa de Proyectos / Exposiciones	Sincrónica	Moodle	BigBlueButton	-Métodos: Expositivos.
			Google Workspace	Google Meet	-Tipo de Aprendizaje: Colaborativo / Autónomo (Comunicación de hallazgos, argumentación, Expresión y síntesis personal del conocimiento).
		Asincrónica	Moodle / Classroom	"Tarea" para subir video	
			YouTube	Enlace a video (Público/No listado)	

No.	Actividad a realizar	Tipo de actividad	Plataforma	Herramienta a utilizar	Métodos y aprendizaje que se promueve
8	Ejercicios basados en Casos	Asincrónica	Moodle	"Tarea" con entrega de informe / "Foro" para debate	-Métodos: De aplicación. -Tipo de Aprendizaje: Autónomo / Colaborativo (Análisis individual y discusión grupal, Análisis conjunto y construcción de una solución compartida).
			Google Workspace	Google Docs. (Análisis coeditado)	
9	Simulaciones / Role-Playing	Sincrónica	Moodle	BigBlueButton (Salas para grupos)	-Método: De aplicación. -Tipo de Aprendizaje: Colaborativo (Desarrollo de habilidades prácticas y empatía en un entorno seguro).
		Sincrónica	Google Workspace	Google Meet	
10	Portafolio de Aprendizaje	Asincrónica	Moodle	Módulo "Taller" / "Base de Datos"	-Métodos: Colaborativos.
			Google Workspace	Google Sites / Carpeta en Drive	- Tipo de aprendizaje: Autónomo (Reflexión sobre el proceso y selección de evidencias).

No.	Actividad a realizar	Tipo de actividad	Plataforma	Herramienta a utilizar	Métodos y aprendizaje que se promueve
11	Lluvia de Ideas / Mapa Conceptual	Sincrónica Asincrónica	Google Workspace Moodle	Jamboard Módulo "Glosario" / "Base de Datos"	-Métodos: Colaborativos. -Tipo de Aprendizaje: Colaborativo (Activación de conocimientos previos y organización colectiva de ideas, Construcción colectiva de definiciones y conceptos).
12	Tutorías entre pares	Sincrónica	Moodle Google Workspace	BigBlueButton Google Meet	-Método: Colaborativo. -Aprendizaje: Colaborativo (Intercambio de perspectivas, construcción social del conocimiento).
13	Trabajo Colaborativo	Asincrónica / Sincrónica	Google Workspace	Google Drive (Docs., Sheets, Slides)	-Métodos: de Aplicación y colaboración. -Tipo de Aprendizaje: Colaborativo (Trabajo coeditado en tiempo real, interdependencia positiva).

No.	Actividad a realizar	Tipo de actividad	Plataforma	Herramienta a utilizar	Métodos y aprendizaje que se promueve
14	Discusiones Guiadas	Sincrónica	Moodle	BigBlueButton	-Método: Colaborativos.
			Google Workspace	Google Meet	-Tipo de Aprendizaje: Colaborativo / (Comunicación, argumentación, Expresión y síntesis del conocimiento).
15	Autoevaluaciones	Asincrónica	Moodle	Módulo "Cuestionario" / "Tarea"	-Método: Aplicación.
			Google Workspace	Google Forms	-Tipo de Aprendizaje: Autónomo (Autoevaluación de los aprendizajes)

Nota: Elaboración propia con base en la fundamentación teórica y hallazgos obtenidos en el diagnóstico.

Tabla 35

Guía para selección de herramientas (Gamificación) para potenciar la participación de los estudiantes en entornos virtuales de aprendizaje.

Herramienta	Descripción	Uso
KAHOOT	Es una herramienta consistente en una plataforma, disponible tanto en versión web como en APP, que, de forma gratuita, permite la creación de cuestionarios de evaluación.	Utilizando un dispositivo móvil, los alumnos contestan una serie de preguntas personalizando su nombre de usuario. Se puede jugar de forma individual o por equipos.
PLICKERS	Es una aplicación basada en cartas con código QR. Se fundamenta en una metodología de realidad aumentada, donde a través de dispositivos Android o Apple	Permite plantear preguntas al alumnado de forma sencilla, atractiva y dinámica. Las respuestas se obtienen en tiempo real
QUIZZZ	Es una aplicación flexible ya que permite personalizar las preguntas añadiendo texto, imágenes o audios.	Herramienta similar a Kahoot, con la que se puede crear cuestionarios para realizar en clase, compartirlas con otros profesionales o preparar tareas para casa.
GENIALLY	Es una herramienta de código bajo que ofrece plantillas y recursos para facilitar la creación de materiales dinámicos para educación, empresas y redes sociales.	Es una plataforma web que permite crear contenidos visuales interactivos y animados, como presentaciones, infografías, juegos e imágenes, sin necesidad de tener conocimientos de programación.
CANVA	Es una plataforma de diseño gráfico	Facilita la planificación de clases, la

Herramienta	Descripción	Uso
	gratuita y en línea que permite a docentes y estudiantes crear y colaborar en materiales visuales como presentaciones, pósteres, videos y lecciones interactivas.	creación de contenido atractivo y el desarrollo de habilidades digitales en un entorno colaborativo.
MINDMEISTER	Permite trabajar en tiempo real con otros, incluir texto, imágenes y enlaces, y transformar los mapas en presentaciones, facilitando el aprendizaje visual y cooperativo.	Herramienta en línea para crear mapas mentales colaborativos, útil para que los estudiantes organicen ideas, planifiquen proyectos y visualicen conceptos de manera más efectiva.

Nota: Elaboración propia con base en la fundamentación teórica y hallazgos del diagnóstico

4.4.5 Acciones para Gestionar el Seguimiento del Fomento de los Aprendizajes Autónomo y Colaborativo (Enfocado para la Coordinación)

Estas acciones se proponen para fortalecer algunas áreas de mejora identificadas mediante el diagnóstico (Diagnóstico del Estado Actual del Uso de Metodologías Docentes y su Impacto en el Fomento del Aprendizaje Autónomo y Colaborativo en el Programa de Maestría en Gerontología Clínica y Social), realizado por este investigador. Así también, estas acciones se sustentan en la sistematización teórica realizada. En su conjunto son un plan para la Coordinación del Programa de la maestra en estudio. No se trata de actividades de enseñanza, sino de herramientas de gestión académica que permiten supervisar, estandarizar y elevar la calidad del programa.

Tabla 36*Acciones o actividades para el seguimiento académico de la coordinación del programa de maestría*

Actividad a realizar	Tipo de actividad	Plataforma	Herramienta a utilizar	Necesidad que atender
Inducción Centralizada para Docentes	Asincrónica	Moodle	Aula Virtual Única "Comunidad de Maestría"	Falta de inducción estandarizada. Unifica criterios y garantiza que todos los docentes conozcan las herramientas y normativas.
	Sincrónica	Moodle	BigBlueButton	
		Google Workspace	Google Meet	
Curso Propedéutico para Estudiantes	Asincrónica	Moodle	Curso auto-guiado con Cuestionarios y Videos	Brecha digital y de dominio tecnológico (Nivel básico-intermedio en estudiantes). Nivelas las competencias digitales mínimas de los estudiantes al ingresar al programa.
	Asincrónica	Classroom	Prácticas Guiadas	

Actividad a realizar	Tipo de actividad	Plataforma	Herramienta a utilizar	Necesidad que atender
Banco de Metodologías Contextualizadas	Asincrónica	Moodle	Módulo "Base de Datos" o "Página" en el Aula de la Comunidad	Dispersión metodológica. Proporciona a los docentes un repositorio de estrategias específicas y probadas.
	Asincrónica	Google Workspace	Google Drive	
Micro- Talleres de Capacitación Docente	Sincrónica	Google Meet	Presentaciones interactivas / Salas para grupos	Necesidad unánime de capacitación. Desarrolla competencias pedagógico-digitales de forma práctica y continua.
	Asincrónica	YouTube	Enlace a video (Público/No listado)	
Plantilla Estandarizada de Carta Didáctica	Asincrónica	Google Workspace	Google Docs. (Plantilla compartida)	Estandariza la calidad de la planificación y exige la alineación de metodologías, herramientas y evaluación.

Actividad a realizar	Tipo de actividad	Plataforma	Herramienta a utilizar	Necesidad que atender
Sistema de Seguimiento de Aulas Virtuales	Asincrónica	Moodle	Funciones de "Informes de Actividad" e "Inspección del Curso"	Subutilización de Moodle y seguimiento pedagógico limitado. Permite a la coordinación supervisar la actividad, el uso de herramientas y la consistencia entre asignaturas.
	Asincrónica	Classroom	Analíticas de Classroom	
Rúbricas Estandarizadas para Evaluación	Asincrónica	Moodle	Módulo "Rúbrica Avanzada" integrado en Tareas	Evaluación subjetiva y falta de transparencia para estudiantes. Garantiza criterios de evaluación justos, objetivos y alineados con las competencias de autonomía y colaboración.
	Asincrónica	Classroom	Rúbricas	
Encuestas de Medio Ciclo	Asincrónica	Moodle	Módulo "Consulta" o "Encuesta"	Detección de problemas (quejas estudiantiles). Permite recoger feedback oportuno para realizar ajustes durante el ciclo, mejorando la experiencia inmediata.
	Asincrónica	Google Workspace	Google Forms	

Nota: Elaboración propia con base en los hallazgos de la investigación (capítulo 3 y 4)

4.4.6 Perfil Docente para Potenciar una Educación de Calidad en los Programas de Maestría

Desarrollados en Entornos Virtuales de Aprendizaje

Con base en el análisis integral de los hallazgos recopilados en los Capítulos 3 y 4, se evidencia la necesidad de definir un perfil docente con competencias específicas para el Programa de Maestría en Gerontología Clínica y Social, que contribuya a fortalecer las áreas de mejora identificadas (debilidades y oportunidades identificadas en el diagnóstico).

De acuerdo con Rivera y Coto (2023), el perfil docente de educación superior influye en la calidad de los aprendizajes en entornos virtuales, lo que está determinado por las herramientas que se utilizan en los procesos de aprendizaje en estos entornos de aprendizaje. Para estos investigadores, el profesor debe poseer un compromiso con la formación continua, ya que esto facilita los procesos de innovación en la metodología. Particularmente, las competencias digitales del docente son fundamentales para lograr aprendizajes de calidad en los entornos virtuales. Estas competencias, no se limitan al uso de plataformas o repositorios de información, sino más bien, a la identificación y comprensión del uso y finalidad de los entornos virtuales para la enseñanza.

Para lograr la calidad de los aprendizajes en los entornos de educación virtual los profesores deben poseer las competencias de planificación tomando en cuenta las TIC's y todas las actividades relacionadas a estas, así también las competencias para el uso adecuado de las herramientas y plataformas tecnológicas- virtuales de aprendizaje.

Luego de la revisión documental (Plan de estudio) y los resultados del diagnóstico, este investigador, recomienda elaborar el perfil docente para trabajar en estos programas de maestría desarrollados en entornos virtuales de aprendizaje. Por lo que, se proponen algunas competencias esenciales que debe poseer el cuerpo docente.

Tabla 37

Competencias docentes

Competencias	Descripción
Disciplinares y de Especialización.	<p>-Grado académico mínimo: Maestría en áreas afines a la gerontología, geriatría, ciencias de la salud, sociales o educación.</p> <p>-Especialización: Doctorado o Maestría en Gerontología, Doctorado o Maestría en el área de la asignatura a impartir.</p> <p>-Experiencia docente: Al menos 2 años en educación superior o en posgrados en modalidad virtual o semipresencial.</p>
Pedagógicas y Didácticas	<p>-Dominio de metodologías activas y centradas en el estudiante, como: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Estudio de Casos (clínicos y sociales), Debates, foros y seminarios, Investigación guiada y aplicada.</p> <p>-Capacidad para adaptar las metodologías a la naturaleza de la asignatura y al perfil diverso de los estudiantes (incluyendo brechas generacionales y profesionales).</p> <p>-Diseño de experiencias de aprendizaje autónomo y colaborativo, con énfasis en la autorregulación, la gestión del tiempo y el trabajo en equipo.</p> <p>-Debe dominar técnicas de evaluación en línea que vayan más allá del examen tradicional. Esto incluye el uso de rúbricas, portafolios digitales, la evaluación entre pares y la retroalimentación constante y oportuna, que es crucial para mantener la motivación.</p>
Digitales y Tecno pedagógicas	<p>-Debe poseer un dominio funcional de las plataformas virtuales Moodle y Google Workspace.</p> <p>-Tener dominio en el uso de herramientas digitales para la interacción síncrona y asíncrona: videoconferencias (BigBlueButton, Google Meet), foros, buzones de tareas, pizarras colaborativas (Jamboard, Padlet) y software de colaboración.</p>

Competencias	Descripción
	<p>-Saber buscar, seleccionar, evaluar y organizar recursos educativos digitales de calidad (videos, artículos, simulaciones, Recursos Educativos Abiertos) que se alineen con los objetivos de aprendizaje.</p> <p>-Capacidad para integrar tecnologías emergentes como IA, simuladores, o gamificación, cuando sea pertinente.</p>
Socioemocionales y de Acompañamiento	<p>-Poseer habilidades para comunicarse con claridad, empatía y asertividad a través del texto, el audio y el video. Debe ser capaz de suplir la falta de comunicación no verbal propia de un aula física.</p> <p>-Debe fomentar la creación de una "comunidad de aprendizaje" donde los estudiantes se sientan parte de un grupo, colaborando e interactuando entre sí.</p> <p>-Debe ser sensible a las situaciones personales de los estudiantes, detectar signos de frustración o desmotivación y ofrecer apoyo.</p>
Investigativas	<p>-Tener experiencia en investigación aplicada en gerontología o áreas relacionadas.</p> <p>-Tener la capacidad para guiar proyectos de investigación desde el diseño hasta la divulgación.</p> <p>-Fomentar el pensamiento crítico y la indagación en los estudiantes.</p>
Gestión y Planificación Educativa	<p>-Poder elaborar cartas didácticas alineadas con los objetivos del programa.</p> <p>-Poder elaborar y hacer uso de rúbricas y sistemas de evaluación transparentes y formativos.</p> <p>-Poseer la capacidad para adaptar contenidos y metodologías sin perder el rigor académico.</p>

Nota: Elaboración propia con base a los hallazgos recopilados en los Capítulos 3 y Capítulo 4

4.5 Síntesis y Conclusiones del Capítulo

A partir del análisis integral de las percepciones de estudiantes, docentes y coordinación del Programa de Maestría en Gerontología Clínica y Social de la Facultad Multidisciplinaria Oriental, se derivan las siguientes conclusiones del capítulo:

1. Los estudiantes valoran de manera positiva la modalidad de estudio por su contribución al desarrollo de la autonomía (promedio de 4.18, Escala de Likert) y la facilitación de la interacción entre compañeros. Esto refleja que el diseño estructural del programa es efectivo para promover la autogestión y la colaboración horizontal.
2. Aunque las metodologías son generalmente bien valoradas, se observa una percepción débil respecto a su idoneidad específica para la formación profesional en gerontología con una valoración promedio de 3.18 (Escala de Likert). Esto sugiere una desconexión entre las estrategias pedagógicas aplicadas y las necesidades prácticas del campo gerontológico.
3. Los estudiantes reportan un sentimiento de acompañamiento moderado con una valoración promedio de 3.36 (Escala de Likert), lo que indica una brecha entre la promoción de la autonomía y el soporte pedagógico continuo. Este aspecto requiere fortalecerse para equilibrar la independencia del estudiante con una guía docente más visible y accesible.
4. Los docentes identifican la investigación, los estudios de caso y el aprendizaje por proyectos como las estrategias más efectivas para fomentar tanto el aprendizaje autónomo como el colaborativo. Sin embargo, se evidencia una subutilización de las herramientas disponibles, especialmente de la plataforma Moodle, limitada principalmente a su función como repositorio.
5. Tanto docentes como coordinación coinciden en la urgencia de implementar un programa de desarrollo profesional que integre competencias pedagógicas, tecnológicas y disciplinares. La creación de un equipo gestor especializado se plantea como una estrategia clave para superar el modelo de soporte reactivo actual.

6. Las sugerencias de mejora apuntan a la necesidad de estandarizar criterios metodológicos, garantizar el acceso a recursos digitales y bibliográficos, y establecer mecanismos de evaluación y seguimiento más transparentes y alineados con los objetivos del programa. Esto implica una revisión del perfil docente y una mayor articulación entre la coordinación, el profesorado y los estudiantes.

CONCLUSIONES

1. La sistematización teórica realizada permitió consolidar un marco de referencia que sitúa al constructivismo y al socio-constructivismo como los pilares epistemológicos esenciales para la educación virtual de posgrado. Desde esta perspectiva, se entiende que el conocimiento no es una mera transmisión, sino una construcción activa y social por parte del estudiante. Este fundamento exige una transformación radical del rol docente, que debe evolucionar de ser la fuente principal de información a convertirse en un diseñador de experiencias de aprendizaje, un facilitador de procesos y un guía que fomente la indagación.
2. El diagnóstico del estado actual del programa revela un panorama complejo y multifacético, caracterizado por fortalezas significativas, pero también por contradicciones que limitan su potencial. Por un lado, se identifica una clara intencionalidad hacia el uso de metodologías activas, con un enfoque investigativo prominente y una infraestructura tecnológica robusta y disponible. Sin embargo, este potencial se ve sustancialmente mermado por una serie de factores interrelacionados, entre los que destacan el uso inadecuado de las plataformas virtuales disponibles y una formación autodidacta robusta en herramientas tecnológicas educativas del profesorado.
3. El diagnóstico reveló que existe una subutilización generalizada de las plataformas virtuales (*Moodle* y *Google Workspace*), las cuales son empleadas principalmente como repositorios de contenido, desaprovechando sus funcionalidades para la evaluación formativa, el trabajo colaborativo síncrono y asíncrono, y el seguimiento del aprendizaje autónomo. Asimismo, se detecta una dispersión en la aplicación concreta de las metodologías, donde falta estandarización y contextualización de estas metodologías utilizadas. Este escenario se agrava por un modelo de gestión académica reactivo, evidenciado en la ausencia de una inducción estandarizada para la mayoría del profesorado, lo que perpetúa un uso básico de las herramientas y dificulta la alineación y supervisión coherente de las prácticas pedagógicas destinadas a fomentar la autonomía y la colaboración.

4. Con relación al impacto de las metodologías docentes en el fomento del aprendizaje autónomo y colaborativo. Los resultados producto del análisis triangulado desde la percepción de estudiantes, docentes y coordinación, demuestra que el efecto de las metodologías docentes no es homogéneo, sino marcadamente diferenciado entre el aprendizaje colaborativo y el autónomo. Por una parte, el programa es altamente efectivo para fomentar la colaboración, como lo confirma la valoración promedio asignada por los estudiantes a las actividades que facilitan la interacción entre pares. Sin embargo, el impacto en el desarrollo del aprendizaje autónomo es significativamente menor. Los resultados moderados en indicadores de motivación y gestión del tiempo, unidos a la valoración baja del acompañamiento docente durante este proceso, revelan una brecha pedagógica fundamental.
5. Los resultados de la investigación indican que las estrategias implementadas por los docentes en sus cátedras logran crear un ecosistema social de aprendizaje, pero fallan en proporcionar el andamiaje necesario para que los estudiantes desarrollen plenamente la autodisciplina, la metacognición y la autorregulación.
6. A partir de los hallazgos del estudio, se formuló una propuesta de mejora diseñada para abordar las deficiencias identificadas en el estado actual y el impacto diferenciado de las metodologías docentes. La propuesta va encaminada en función de la estandarización y contextualización, ya que, articula un banco de metodologías y herramientas específicas para superar la dispersión metodológica, y poder potenciar los aprendizajes autónomos y colaborativos.
7. También, se propone una guía de acciones para gestionar el seguimiento académico, dirigida a la Coordinación del Programa de Maestría, a fin de garantizar el uso de metodologías docentes que fomenten el aprendizaje autónomo y colaborativo en los maestrandos. Esta herramienta permitirá una mayor articulación entre la coordinación, el profesorado y los estudiantes del programa de maestría. Esta herramienta pedagógica constituye un aporte sustancial creado por el investigador.

8. Siempre, como producto y aporte de esta investigación, se elabora y se propone un perfil docente con competencias específicas para el Programa de Maestría que contribuya a fortalecer las áreas de mejora identificadas durante el diagnóstico. Esta propuesta se justifica, ya que tanto los Docentes, como la Coordinación del Programa de Maestría, coinciden en la necesidad de contar con competencias pedagógicas, tecnológicas y disciplinares para elevar la calidad de la formación académica de los maestrantes dentro del programa.
9. El análisis de las metodologías docentes implementadas en el Programa Académico de la Maestría en Gerontología Clínica y Social de la Facultad Multidisciplinaria Oriental, administrada bajo la modalidad semipresencial, desveló fortalezas y áreas de mejora para potenciar el uso de metodologías activas que impacten positivamente en la adquisición de los aprendizajes esperados en los maestrantes (Autónomo y Colaborativo).
10. Finalmente, el diseño de la propuesta de mejora del uso de las metodologías docentes para optimizar el fomento del aprendizaje autónomo y colaborativo en el programa de la Maestría de Gerontología Clínica y Social de la Facultad Multidisciplinaria Oriental, se sustenta en la sistematización teórica-documental realizada al inicio de la investigación, y en los hallazgos del diagnóstico situacional de la misma. La propuesta incluye dos herramientas pedagógicas: una para uso de los docentes y la otra para uso de la coordinación del programa. Esta propuesta constituye uno de los resultados y aportes significativos de esta investigación. Con la cual se espera, se contribuya a mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes que laboran en los programas de maestría atendidos de manera virtual o semipresencial.

RECOMENDACIONES

1. Para el Cuerpo Docente de la Maestría:

- Se recomienda incrementar y diversificar las estrategias de acompañamiento y retroalimentación, implementar sistemáticamente herramientas de comunicación asíncrona (como foros de consulta y mensajería) y establecer horarios fijos de tutoría virtual síncrona. Esto responde directamente al problema de la percepción de los estudiantes con respecto al escaso acompañamiento docente reportado por los estudiantes, equilibrando la promoción de la autonomía con un soporte docente más visible y accesible.

2. Para el Coordinador del Programa de Maestría en Gerontología Clínica y Social:

- Se recomienda diseñar e implementar un plan de inducción obligatorio para todos los docentes nuevos, complementado con micro talleres periódicos de capacitación de manera síncrona o asíncrona. Esta actividad contribuirá a resolver el problema de la falta de formación estandarizada y la necesidad de capacitación manifestada de manera unánime por los tres actores del programa y mejorará el uso de plataformas como *Moodle*, actualmente subutilizada y el uso de *Google Workspace*.
- Se recomienda utilizar las funcionalidades de reporte de *Moodle* y *Classroom* para realizar supervisiones periódicas de las aulas virtuales, verificando el uso de las herramientas que posee, la disponibilidad de recursos y la coherencia entre la carta didáctica y su implementación. Esto aborda el problema de la gestión académica reactiva y la dispersión metodológica.

3. Para el Director de la Escuela de Posgrado de la FMO:

- Se recomienda establecer como requisito formal en los procesos de contratación que los docentes de posgrado en modalidad virtual acrediten no solo experiencia disciplinar, sino también formación o experiencia específica en pedagogía para entornos virtuales y en el

uso de las plataformas institucionales. Esto ataca el problema de raíz de la calidad docente señalado por los estudiantes.

- Se recomienda conformar o fortalecer un equipo de soporte especializado (gestores tecno pedagógicos) que brinde acompañamiento personalizado a los docentes, más allá de la solución de problemas técnicos reactivos. Este equipo debe capacitar en el diseño de experiencias de aprendizaje autónomo y colaborativo, resolviendo así la subutilización crítica de las herramientas digitales.

4. Para las Autoridades de la Facultad Multidisciplinaria Oriental:

- Se recomienda apoyar la creación de un repositorio digital institucional que contenga estrategias pedagógicas específicas para los cursos administrados en modalidad virtual, rúbricas estandarizadas y ejemplos de buenas prácticas para el fomento del aprendizaje autónomo y colaborativo. Esto fomentará la mejora continua, la coherencia metodológica y la replicabilidad de las estrategias exitosas en otros programas de posgrado.

REFERENCIAS

- Acevedo de Ortiz, E. C. 2019. "Evaluación de Condiciones Académicas y Administrativas que presenta la Escuela de Posgrado de la Facultad Multidisciplinaria Oriental de la Universidad De El Salvador". (Tesis de Maestría, Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria Oriental). <https://es.scribd.com/document/557700053/Evaluacion-de-Condiciones-Academicas-y-Administrativas-Que-Presenta-La-Escuela-de-Posgrado-de-La-Facultad-Multidisciplinaria-Oriental-de-La-Universida>.
- Amaluisa-Rendón, P., Nuñez-Torres, O. y Amaluisa-Rendón, A, (2022). "Estrategias de enseñanza docente: modalidad presencial a modalidad virtual en el confinamiento". Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 6(10), 199-209. <https://revedupe.unicesmag.edu.co/index.php/EDUPE/article/view/193>.
- Araujo, S. (2013). Docencia y enseñanza: una introducción a la didáctica: (ed.). Bernal, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes. <https://elibro.net/es/ereader/biblioues/77599>.
- Arevalo Rojas, D. I., Silva de Cea, A. S.. (2023). "Aplicación de estrategias didácticas utilizadas por el docente en la plataforma Google Classroom para el desarrollo de competencias instrumentales en estudiantes de segundo año de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior ciclo 02-2021 de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente". ". (Tesis de Maestría, Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria Oriental) <https://repositorio.ues.edu.sv/items/dc320cd7-5639-48cc-8342-1a242f0b07ae>.
- Asprelli, M. C. (2012). La didáctica en la formación docente: (ed.). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones. <https://elibro.net/es/ereader/biblioues/67092>.
- Asprelli, M. C. (2012). La didáctica en la formación docente: (ed.). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones. <https://elibro.net/es/ereader/biblioues/67092>.

- Avalos, M. (2021). Educación semipresencial con Moodle y el modelo de aula invertida: (ed.). Buenos Aires, Editorial Maipue. <https://elibro.net/es/ereader/biblioues/175363>.
- Barkley, E. F. (2013). Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario: (2 ed.). Madrid, Spain: Ediciones Morata, S. L. <https://elibro.net/es/ereader/biblioues/51801>.
- Barkley, E., Cross, K.P. y Howell, C. (2007). Técnicas de aprendizaje colaborativo. Madrid: Morata. <https://content.e-bookshelf.de/media/reading/L-3557480-127059c280.pdf>
- Barrios Palacios, Y. D. Zambrano Miranda, D. y Ponce Solórzano, H. X. (2021). Mejora de las interacciones de los estudiantes en el aprendizaje en línea: el uso de YouTube en la enseñanza a distancia: (ed.). Amarillo, Texas, Editorial Tecnocientífica Americana <https://elibro.net/es/ereader/biblioues/195866>.
- Bossolasco, M. L., Carreras, M. P., Torres Stockl, C. M., & Chiecher, A. C. (2024). ¿Enseñanza presencial, virtual o semipresencial? Tendencias en docentes de educación superior en el contexto de postpandemia. Praxis Educativa (Arg), 28(2), 1-20. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280210>.
- Buenaño-Barreno, P. N., González-Villavicencio, J. L., Mayorga-Orozco, E. G., & Espinoza-Tinoco, L. M. (2021). Metodologías activas aplicadas en la educación en línea. Dominio De Las Ciencias, 7(4), 763–780. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8384027.pdf>.
- Caballero Montero, B. H., Pachas Velez, F., & Caballero Montero, V. E. (2023). Estrategias de aprendizaje virtual y competencia digital en estudiantes de una universidad pública de Lima, 2022. VARONA, (76), 1-10. <https://www.redalyc.org/comocitar.oi?id=360674839009>.
- Cálix Serrano, D. C., Urquilla Guerrero, K.L., Velásquez Ayala, A. R. (2024). “La interacción en el proceso de formación profesional a través de los entornos virtuales de aprendizaje, en la Maestría en Dirección Estratégica de Empresas, en la Universidad Gerardo Barrios”. (Tesis de Maestría, Universidad Capitán General Gerardo Barrios) <https://rid.ugb.edu.sv/handle/123456789/395>.

Canagalaya, J. (2010). Estrategias de Aprendizaje de la Metodología Activa. Lima, Perú: Lima.

https://drive.google.com/file/d/1Uwq9PAvQ9PAK1j_JnezbZyXzd8Fpl6Fb/view.

Chacón Argueta, W. R., González Santos, L. F., Molina, Gutierrez, W., R.. (2022). “Uso y apropiación de las herramientas tecnológicas, proporcionadas a los estudiantes de la Maestría en Docencia con Enfoque en Entornos Virtuales de Aprendizaje, de la Universidad Gerardo Barrios”. (Tesis de Maestría, Universidad Capitán General Gerardo Barrios)

<https://rid.ugb.edu.sv/handle/123456789/199>.

Chávez, Yesenia & Nicte, Sac & Rodríguez, Ramírez. (2020). Estrategia del Aprendizaje Situado Bajo el Modelo de Educación Constructivista.

https://www.researchgate.net/publication/345703592_ESTRATEGIA_DEL_APRENDIZAJE_SITUADO_BAJO_EL_MODELO_DE_EDUCACION_CONSTRUCTIVISTA

Clemente Rivera, C. A., Linares Coto, F. A. (2023). “Perfil docente para una educación de calidad en los entornos virtuales de aprendizaje en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Centro Universitarios de Ahuachapán”. Docencia superior, perfil docente, competencias tecnológicas, entornos virtuales. (Tesis de Maestría, Universidad de El Salvador, Centro Universitario de Ahuachapán) <https://hdl.handle.net/20.500.14492/22703>.

Collazos, C. A. (2009). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. Educación y Educadores, 9 (2): (ed.). Bogotá (Colombia), Colombia: D - Universidad de La Sabana.

<https://elibro.net/es/ereader/biblioues/5870>.

Collazos, C., Muñoz, J., Hernández, Y., (2014). Aprendizaje Colaborativo Apoyado por Computador. LATIn Project. <https://hdl.handle.net/20.500.11785/585>.

Corredor Montagut, M. V. Pérez Angulo, M. I. y Arbeláez López, R. (2009). Estrategias de enseñanza y aprendizaje: (ed.). Bucaramanga, Ediciones UIS. <https://elibro.net/es/ereader/biblioues/111872>.

- Cotán Fernández, A., García-Lázaro, I., & Gallardo-López, J. (2021). Trabajo colaborativo en línea como estrategia de aprendizaje en entornos virtuales: una investigación con estudiantes universitarios de Educación Infantil y Educación Primaria. *Educación*, 30(58), 147-168. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/23575>.
- Crispín Bernardo, M.L; Doria Serrano, M. del C; Rivera Aguilera, A. B.; Garza Camino, M. T.; Carrillo Moreno, S.; Guerrero Guadarrama, L.; Patiño, H.; Caudillo Zambrano, L.; Fregoso Infante, A.; Martínez Sánchez, J.; Esquivel Peña, M.; Loyola Hermosilla, M.; Costopoulos de la Puente, Y.; Athié Martínez, M. J. (2011). TICs - Tecnologías de la Información y la Comunicación; Investigación; Escritura; Lectura; Comunicación oral; Estrategias educativas; Formación de docentes; Aprendizaje; Pensamiento crítico; Resolución de problemas; Creatividad; Toma de decisiones. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsyp-uia/20170517031227/pdf_671.pdf
- Defensoría de Derechos Universitarios, Universidad de El Salvador. (2017). "Legislación Universitaria. Libro Segundo: Recopilación Académica". <https://defensoria.ues.edu.sv/wp-content/uploads/sites/30/2021/11/Legislacion-UES-libro-segundo.pdf>.
- Delgado Sánchez, U., & Martínez Flores, F. G. (2021). "Entornos virtuales de aprendizaje adoptados en la universidad ante el COVID-19". Crisis educativa por enfermedades, EVA, técnicas de medición, estudiantes, educación superior. Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, 12(22). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.829>.
- Díaz Bordenave, J., Martins Pereira, A., E Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) (1996). Estrategias de enseñanza-aprendizaje. <https://hdl.handle.net/11324/15034>.
- Digión, L. B., & Álvarez, M. M. (2021). "Experiencia de enseñanza-aprendizaje con aula virtual en el acompañamiento pedagógico debido al Covid-19". *Apertura*, 13(1), 20-35. <https://doi.org/10.32870/Ap.v13n1.1957>.

Duarte Ayala, R. E. y Correa Solís, E. (2021). Trabajo colaborativo en educación universitaria: del modelo tradicional a los entornos virtuales: (1 ed.). Ciudad de México, Newton Edición y Tecnología Educativa. <https://elibro.net/es/ereader/biblioues/219531>.

Edel, R. (2004). El concepto de enseñanza aprendizaje. Red Científica: Ciencia, Tecnología y Pensamiento. : <https://aaym.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/06/redcientc3adfica-el-concepto-de-ensec3b1anza-aprendizaje.pdf>.

Estadístico de Estudiantes Inscritos por Carrera Facultad Multidisciplinaria Oriental Ciclo P-2023. (2023). <https://saa.ues.edu.sv/nosotros/estadistica/academica/inscritos>.

Facultad Multidisciplinaria Oriental, Escuela de Posgrado.
<http://fmoues.edu.sv/index.php/cursos/especialidades>
<https://oriente.ues.edu.sv/departamentos/escuela-de-postgrado-11>
<https://posgrado.fmoues.edu.sv/>

Feria-Marrugo, I. M., & Zúñiga López, K. S. (2016). Objetos virtuales de aprendizaje y el desarrollo de aprendizaje autónomo en el área de inglés. Praxis, 12(1), 63–77.
<https://doi.org/10.21676/23897856.1848>

Food & Agriculture Org., 1999. Elaboración participativa de planes de estudios para la educación y capacitación agrícola. <https://www.fao.org/4/w9693s/W9693S00.htm#Contents>.

Gallardo Vázquez, P. y Camacho Herrera, J. M. (2016). Teorías del aprendizaje y práctica docente: (ed.). Sevilla, Spain: Wanceulen Editorial. <https://elibro.net/es/ereader/biblioues/33745>.

Gallardo Vázquez, P. y Camacho Herrera, J. M. (2016). Teorías del aprendizaje y práctica docente: <https://elibro.net/es/ereader/biblioues/33745>.

García de Ceretto, J. J. (2009). Nuevos desafíos en investigación: teorías, métodos, técnicas e instrumentos: (ed.). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones. <https://elibro.net/es/ereader/biblioues/67085>.

García Mauri, Rigoberto David. (2020). Aprender a aprender. Referencia Pedagógica, 8(2), 203-218. Epub 21 de diciembre de 2021. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-30422020000200203&lng=es&tlng=es.

García Medina, R. y Parra Ortiz, J. M. (2010). Didáctica e innovación curricular: (1 ed.). Madrid, Los libros de la Catarata. <https://elibro.net/es/ereader/biblioues/248496>.

Gómez Goitia, J. M. (2020). Buena práctica docente para el diseño de aula virtual en Google Classroom. Revista Andina De Educación, 3(1), 64–66. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/1246>.

Gonzales Gutierrez, E. W., Quiroga, M. A., Vite Ayala, M., & Paredes, J. (2023). Estrategias virtuales en el aprendizaje a distancia. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(1), 972-997. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4450>.

Hernández, Pedro (2002). Psicología de la Educación. México: Editorial Trillas. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/20369/4/PSICOLOGI%CC%81A%20DE%20LA%20EDUCACIO%CC%81N%2018-8.pdf>

Hernández Martín, A. (2012). Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías: (ed.). Salamanca, Spain: Ediciones Universidad de Salamanca. <https://elibro.net/es/ereader/biblioues/55651>.

Hernández-Sellés, N., Muñoz-Carril, P., & González-Sanmamed, M. (2023). Roles del docente universitario en procesos de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 26(1), 39-58. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34031>.

Hernández, M., Palacios, J. y Reyes, R. (2014). Influencia de las metodologías activas empleadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos/as de segundo ciclo de Educación Básica del turno matutino, en las asignaturas de estudios sociales y matemática; de los centros escolares públicos del distrito 12-08 del municipio de San Miguel departamento de San Miguel. (Tesis de

- Maestría, Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria Oriental).
<http://ri.ues.edu.sv/10803/1/50108215.pdf>.
- Herrán Gascón, A. D. L. (2008). Didáctica general: la práctica de la enseñanza en educación infantil primaria y secundaria: (ed.). Madrid, Spain: McGraw-Hill España.
<https://elibro.net/es/ereader/biblioues/50155?page=155>.
- Hidalgo Apolo , G. A., Torres Díaz , S. E., y Espinoza Rojas, S. J. (2024). Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje en Modalidad a Distancia y en Línea en Educación Superior. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(1), 4846-4858.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/9821>.
- Labrador, J. y Andreu, M. (2008). Libro Metodologías Activas. Valencia, España: Universidad Politécnica de Valencia. <https://www.slideshare.net/JAIMEANGELORTIZDIAZ1/andreulabrador12008libro-metodologiasactivaspdf#8>.
- Lacolutti, M. y Avolio de Cols, S. (2006). Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Banco Interamericano de Desarrollo.
<https://www.oitcinterfor.org/node/6529>.
- Leiva Reyes, K. A., Gutiérrez Jiménez, A. E., Vásquez Rojas, C. del P., Chávez Lezama, S. E., & Reynosa Navarro, E. (2020). Aprendizaje colaborativo en línea y aprendizaje autónomo en la educación a distancia. Revista Científica Cultura, Comunicación Y Desarrollo, 5(3), 95–100. Recuperado a partir de <https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/267>.
- Lémus Ibáñez, T. M., Beltrán Linares, S. L..(2021). “Enfoques pedagógicos aplicados en las clases virtuales para la formación profesional de los estudiantes de segundo año de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador Facultad Multidisciplinaria de Occidente”. Enfoques pedagógicos, virtualidad, formación profesional,

- enseñanza. (Tesis de Maestría, Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria Occidental).
<https://hdl.handle.net/20.500.14492/22676>.
- Llanos Ceballos, A. (2014). La didáctica general en la clase: fundamentos y aplicación: (ed.). Bogotá, Colombia: Ediciones de la U. <https://elibro.net/es/ereader/biblioues/70206>.
- Lobato, C. (2006). El estudio y trabajo autónomo del estudiante. En De Miguel (Ed.), Métodos y modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Madrid, España: Alianza Universidad. <https://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/aprendizaje-autodirigido.pdf>
- López Ocampo, M. A. (2019). Estrategias de mediación tecnológica para promover el aprendizaje autónomo de los estudiantes universitarios: (ed.). Medellín, Universidad Católica Luis Amigó. <https://elibro.net/es/ereader/biblioues/126371?page=60>.
- Maldonado Pinto, J. E. (2018). Metodología de la investigación social: paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario: (ed.). Bogotá, Colombia: Ediciones de la U. <https://elibro.net/es/ereader/biblioues/70335>.
- Marcos Marín, B. (2011). Psicología del aprendizaje: (ed.). Santiago de los Caballeros, Universidad Abierta para Adultos (UAPA). <https://elibro.net/es/ereader/biblioues/176668>.
- Martí, E. (2000). “Metacognición y estrategias de aprendizaje”, en Pozo, J.I. y Monereo, C. El aprendizaje estratégico. Madrid: Aula siglo XXI, Santillana. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10213>
- Martínez, R., & Candia, G. (2023). “Implementación de entornos virtuales para la enseñanza aprendizaje en la Educación Superior”. REVISTA PARAGUAYA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (REPED), 4(2), 11–19. <https://doi.org/10.56152/reped2023-vol4num2-art2>.

Mejía Rivera, S. A. . (2024). La educación virtual en Nicaragua.: Un reto del docente universitario. Revista Digital De Investigación Y Postgrado, 5(10), 161-169. <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/131>.

Monterrosa Vanegas, W. S., Hernández Campos, I. B.. (2024). “Aplicación de los recursos educativos digitales por los estudiantes de maestría para adquirir aprendizajes significativos en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador”. (Tesis de Maestría, Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria Occidental) <https://hdl.handle.net/20.500.14492/30110>.

Navarrete-Mayeza, J. R. (2024). Estrategias didácticas virtuales y su importancia en el aprendizaje. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 9(17), 516–533. <https://fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/revistakoinonia/article/view/3374>.

Nolasco Rodríguez, C. R., Violantes Reyes, M. O.. (2024). “Los medios didácticos virtuales y su incidencia en el aprendizaje holístico de estudiantes de la Maestría en Formación para la Docencia Universitaria”. Aprendizaje, Holístico, Medios Didácticos, Virtuales, Incidencia. ”. (Tesis de Maestría, Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria Occidental) <https://hdl.handle.net/20.500.14492/30058>.

Osorio Gómez, L. A., Vidanovic Geremich, M. A. ., & Finol De Franco, P. M. . (2021). Elementos del proceso de enseñanza – aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. Revista Qualitas , 23(23), 001 - 011. <https://doi.org/10.55867/qual23.01>.

Pallisé, J. S. Benedí González, C. y Blanché Vergés, C. (2014). La semipresencialidad como respuesta a los nuevos retos de la universidad: (ed.). Barcelona, Spain: Ediciones Octaedro, S.L. <https://elibro.net/es/ereader/biblioues/61937>.

Pástor Ramírez, Danilo; Arcos Medina, Gloria de Lourdes y Lagunes Domínguez, Agustín. (2020). Desarrollo de capacidades de investigación para estudiantes universitarios mediante el uso de estrategias

- instruccionales en entornos virtuales de aprendizaje. *Apertura*, 12(1), pp. 6-21. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura//index.php/apertura/article/view/1842>.
- Pattier, D., & Ferreira, P. D. (2023). ¿Presencial, online o híbrida?: Percepciones y preferencias por parte de docentes y estudiantes de educación superior. *Revista complutense de educación*, 34(1), 69-79. <https://doi.org/10.5209/rced.76766>.
- Pimienta Prieto, Julio Herminio, (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. PEARSON EDUCACIÓN, México, ISBN: 978-607-32-0752-2.
- Pinto, N. (2012). El Acto Didáctico del Docente. Una Perspectiva Multidimensional. *Dialogica* 9 (2). 86 – 110. <http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/dialogica/article/view/1541/639>.
- Puerta Lopera, I. C. (Il.) y Betancur Arias, J. D. (Il.) (2022). *Educación y COVID-19: reflexiones académicas en tiempos de pandemia: (1 ed.)*. Medellín, Universidad Católica Luis Amigó. <https://elibro.net/es/ereader/biblioues/214517>.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.8 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [05/04/2025].
- Recio Mayorga, Joaquín; Gutiérrez-Esteban, Prudencia y Suárez-Guerrero, Cristóbal. (2021). Recursos educativos abiertos en comunidades virtuales docentes. *Apertura*, 13(1), pp. 101-117. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura//index.php/apertura/article/view/1921>.
- Rivera Tejada, H. S., Otiniano García, N. M. ., & Goicochea Ríos, E. del S. (2023). Estrategias didácticas de la educación virtual universitaria: Revisión sistemática. *EduTec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (83), 120–134. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/2683>
- Robert Hechavarría, R. E., Espinosa Telles, Y., Prado Sosa, O., y Barroso Palmero, M. (2020). Consideraciones generales de los métodos de enseñanza menos utilizados en la educación superior en Cuba. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2). <http://ref.scielo.org/574xi7>

- Rodríguez Amaya, N., J., Peraza de Hernández, P., N., Martínez Ortiz, S., A. (2022). Estrategias didácticas para la educación virtual que motivan el aprendizaje de los estudiantes de la Maestría en Docencia con Enfoque en Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Universidad Gerardo Barrios, durante el período 2021-2022. (Tesis de Maestría, Universidad Capitán General Gerardo Barrios) <https://rid.ugb.edu.sv/handle/123456789/323>.
- Rubio Serrano, L. (Coord.) y Escofet Roig, A. (Coord.) (2017). Aprendizaje-servicios (ApS): claves para su desarrollo en la universidad: (ed.). Barcelona, Ediciones Octaedro, S.L. <https://elibro.net/es/ereader/biblioues/158279?page=13>.
- Rué, J. (2016). El aprendizaje autónomo en educación superior: (ed.). Madrid, Spain: Narcea Ediciones. <https://elibro.net/es/ereader/biblioues/45946>.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2013). Metodología de la investigación cualitativa: (5 ed.). Bilbao, Spain: Publicaciones de la Universidad de Deusto. <https://elibro.net/es/ereader/biblioues/34009>.
- Ruiz Quizhpe, R., Sarango Solano, F. E., & Chumbay Guncay, J. (2024). Empoderamiento docente en Educación Virtual: avances y desafíos del aprendizaje durante toda la vida. Revista Varela, 24(67), 18–24. <https://zenodo.org/records/10429095>.
- Sáez López, J. M. (2018). Estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza. <https://elibro.net/es/ereader/biblioues/129726>.
- Salgado Aráuz, . G. J. . (2024). El aprendizaje autónomo frente a la evolución de las modalidades de estudio en la educación superior de Nicaragua. Revista científica De Estudios Sociales, 3(5), 151-166. <https://doi.org/10.62407/rces.v3i5.140>
- Sánchez Soto, M. A. Zumba, G. R. y Mora Aristega, A. M. (2021). Estrategias y metodologías de enseñanza para el aprendizaje activo en la Educación Superior: (ed.). Amarillo, Texas, Editorial Tecnocientífica Americana. <https://elibro.net/es/ereader/biblioues/190038>.

Sierra Varón, C. A. (2012). Educación virtual, aprendizaje autónomo y construcción de conocimiento: (ed.).

Bogotá, Colombia: Editorial Politécnico Grancolombiano.

<https://elibro.net/es/ereader/biblioues/70988>.

Sierra Varón, C. A. (2012). Educación virtual, aprendizaje autónomo y construcción de conocimiento: (ed.).

Bogotá, Colombia: Editorial Politécnico Grancolombiano.

<https://elibro.net/es/ereader/biblioues/70988>.

Silva Quiroz, J. (2011). Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA): (ed.). Barcelona,

Spain: Editorial UOC. <https://elibro.net/es/ereader/biblioues/33530>.

Solórzano-Mendoza, Y. D. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. Dominio De Las Ciencias, 3(1),

241–253. <https://doi.org/10.23857/dc.v3i1.390>

Sucari, W. et al. (2024). Enfoques pedagógicos contemporáneos y posmodernos: propedéutica elemental

para la cultura pedagógica. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú.

https://editorial.inudi.edu.pe/plus/detalles_univ.php?id=NA==.

Tintaya Condori¹, Porfidio. (2016). Enseñanza y desarrollo personal. Revista de Investigacion Psicologica,

(16), 75-86. Recuperado en 05 de abril de 2025.

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-

[30322016000200005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322016000200005&lng=es&tlng=es).

UNIMINUTO - Centro de Innovación Educativa y Excelencia Profesorada (2024). Cartilla metodologías

activas de aprendizaje. [https://centroinnovacioneducativa.uniminuto.edu/wp-](https://centroinnovacioneducativa.uniminuto.edu/wp-content/uploads/2024/05/Cartilla-metodologias-activas-de-aprendizaje.pdf)

[content/uploads/2024/05/Cartilla-metodologias-activas-de-aprendizaje.pdf](https://centroinnovacioneducativa.uniminuto.edu/wp-content/uploads/2024/05/Cartilla-metodologias-activas-de-aprendizaje.pdf).

UNIR. (2016). Didáctica general y formación del profesorado. [https://www.unir.net/wp-](https://www.unir.net/wp-content/uploads/2016/07/DIDACTICA_GENERAL_baja.pdf)

[content/uploads/2016/07/DIDACTICA_GENERAL_baja.pdf](https://www.unir.net/wp-content/uploads/2016/07/DIDACTICA_GENERAL_baja.pdf).

- Valdés Fernández, J. A. (2009). La gestión del conocimiento y la educación superior: fundamentos teóricos de los entornos virtuales de aprendizaje: (ed.). Buenos Aires (Argentina), Argentina: El Cid Editor | apuntes. <https://elibro.net/es/ereader/biblioues/31071>.
- Valdés Fernández, J. A. (2009). La gestión del conocimiento y la educación superior: fundamentos teóricos de los entornos virtuales de aprendizaje: (ed.). Buenos Aires (Argentina), Argentina: El Cid Editor | apuntes. <https://elibro.net/es/ereader/biblioues/31071>.
- Varela Echeverria, A. (2025). El arte de enseñar: metodologías y habilidades para la docencia: (1 ed.). RA-MA Editorial. <https://elibro.net/es/ereader/biblioues/279006>.
- Vega Umaña, L., Barrantes Aguilar, L. E.. (2022). “Percepción del estudiantado universitario sobre la virtualización de la enseñanza de la metodología de la investigación científica en la educación superior”. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 22(3), 1-28. Doi. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i3.50638>.
- Véliz Salazar, Miriam Iliana y Gutiérrez Marfileño, Victoria Eugenia. (2021). Modelos de enseñanza sobre buenas prácticas docentes en las aulas virtuales. Apertura, 13(1), pp. 150-165. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1987>.
- Yanez, P. (2016). El proceso de aprendizaje: fases y elementos fundamentales/The learning process: phases and key elements. Revista San Gregorio, 1(11), 70–81. <https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/19>.
- Zumba, G. R. Mora Aristega, A. M. y Sánchez Soto, M. A. (2021). Estrategias y metodologías de enseñanza para el aprendizaje activo en la Educación Superior: (ed.). Amarillo, Texas, Editorial Tecnocientífica Americana. <https://elibro.net/es/ereader/biblioues/190038>.

ANEXOS

ANEXO A: FICHA DOCUMENTAL**Universidad de El Salvador****Facultad Multidisciplinaria Oriental****Escuela de Posgrado****Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior****Ficha de Revisión Documental**

Tema de Investigación: Estudio de las Metodologías Docentes Implementadas en Programas Académicos de Maestría de la Facultad Multidisciplinaria Oriental Administrados Bajo Entornos Virtuales, y su Impacto en el Aprendizaje Autónomo y Colaborativo. Años 2023-2025: Estudio de Caso.

Objetivo: Obtener información de los documentos normativos y curriculares del Programa de la Maestría en Gerontología Clínica y Social acerca de las metodologías que proponen para el desarrollo de los contenidos haciendo uso de entornos virtuales de aprendizaje.

Número de Ficha:	
Tipo de Documento:	
Título del Documento:	
Autor:	
Descripción General del Documento:	
Metodologías Didácticas que propone:	
Fecha de Consulta:	
Elaborado por:	

ANEXO B: GUIA DE LA ENTREVISTA PARA DOCENTES**Universidad de El Salvador****Facultad Multidisciplinaria Oriental****Escuela de Posgrado****Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior****Guía de Entrevista Docente**

Tema de Investigación: Estudio de las Metodologías Docentes Implementadas en Programas Académicos de Maestría de la Facultad Multidisciplinaria Oriental Administrados Bajo Entornos Virtuales, y su Impacto en el Aprendizaje Autónomo y Colaborativo. Años 2023-2025: Estudio de Caso.

Objetivo: Obtener información de docentes titulares de la Maestría en Gerontología Clínica y Social acerca de los métodos, técnicas y herramientas que utilizan para el desarrollo de sus cátedras bajo entorno virtuales de aprendizaje.

Datos Generales de la Entrevista	
Lugar y Fecha:	
Ciclo y Año Académico:	
Entrevistado:	
Entrevistador:	
Modalidad de Entrevista:	

Parte I. Datos generales del entrevistado

1. ¿Cuál es su grado académico?
2. Estudios de posgrado ¿En qué áreas?
3. Años de ejercer la docencia a nivel de posgrado.
4. ¿Tiene formación en entornos virtuales de aprendizaje?, ¿Explique?

Parte II. Información sobre el uso de tecnologías y plataformas para para el desarrollo de las asignaturas

5. En la Maestría de Gerontología Clínica y Social, ¿Qué asignatura/s ha impartido?
6. ¿Actualmente se encuentra impartiendo alguna asignatura en la Maestría de Gerontología Clínica y Social? ¿Cuál?
7. Para la actividad académica virtual, ¿Qué tipo de actividad/enseñanza utiliza (síncrona, asíncrona, ambas) y en qué porcentajes?
8. La Escuela de Posgrado le proporciona algún Entorno Virtual de Aprendizaje (Plataforma de Aula Virtual) para el desarrollo de sus actividades académicas. ¿Cuál o cuáles?
9. ¿Recibe algún tipo de inducción o capacitación para el uso de los Entornos y Herramientas Virtuales de Aprendizaje por parte de la Escuela de Posgrado?
10. ¿Qué herramientas digitales utiliza regularmente para desarrollar las actividades académicas, tanto de manera síncrona y asíncrona? (Ejemplo síncronas: chats, videoconferencias google meet, big blue button, teams, etc. Ejemplo asíncronas: foros, buzón de tareas, cuestionarios en google forms)
11. ¿Las herramientas virtuales que utiliza para el desarrollo de su labor académica están en correspondencia con las propuestas en el programa de la materia?
12. ¿Considera que estas herramientas han facilitado o dificultado la implementación de metodologías activas? ¿Por qué?
13. ¿Qué nivel de dominio tecnológico percibe en los estudiantes y cómo influye eso en su aprendizaje?

Parte III. Información sobre las metodologías utilizadas en el Programa de Maestría

14. ¿Qué metodologías específicas utiliza usted habitualmente en las asignaturas que imparte en esta maestría? (Ej. foros, debates, videoconferencia, estudio de casos colaborativos, proyectos de investigación individual y grupal, diarios de campo, portafolios, etc.)
15. ¿Utiliza las mismas metodologías en todas las asignaturas o las adapta según la naturaleza de cada una de ellas?
16. ¿Qué criterios utiliza para seleccionar las metodologías que implementa en sus asignaturas/módulos?
17. ¿Las metodologías y actividades que ha utilizado en las asignaturas que ha trabajado son las que están propuestas en el plan de estudio de la Maestría?

18. ¿Ha incorporado en sus actividades académicas metodologías y actividades distintas a las propuestas en el programa de las asignaturas? ¿Cuáles y por qué?

Parte IV. Información sobre el aprendizaje autónomo

19. De estas metodologías mencionadas, ¿Cuáles considera que están más orientadas a promover el aprendizaje autónomo?
20. Puede darme ejemplos concretos de cómo implementa alguna de las metodologías, particularmente de aquellas que promueven el aprendizaje autónomo.
21. ¿Ha observado un desarrollo en la capacidad de aprendizaje autónomo de sus estudiantes gracias a las metodologías que implementa? ¿Cómo lo percibe?

Parte V. Información sobre el aprendizaje colaborativo

22. De las metodologías mencionadas, ¿Cuáles están más orientadas a promover el aprendizaje colaborativo?
23. ¿Cuáles son algunas estrategias y herramientas virtuales específicas que utiliza para promover el aprendizaje colaborativo?
24. ¿Ha notado mejoras en sus habilidades de comunicación o resolución conjunta de problemas y en su capacidad para trabajar en equipo y colaborar? ¿Cómo lo percibe?

Parte VI. Evaluación de las metodologías y sugerencias para su mejora

25. ¿Considera usted que las metodologías implementadas en sus asignaturas fomentan de manera efectiva el aprendizaje autónomo y colaborativo? ¿Por qué?
26. Desde su experiencia ¿Qué metodologías o actividades considera más útiles para fomentar el aprendizaje autónomo y colaborativo en los estudiantes? ¿Por qué?
27. ¿Qué recursos (capacitación, herramientas, apoyo institucional) considera que necesitaría para implementar mejoras para potenciar el aprendizaje autónomo y colaborativo en los estudiantes?
28. ¿Qué mejoras sugeriría usted para que las clases virtuales o semipresenciales fomenten un aprendizaje autónomo y significativo en los estudiantes?

¡Gracias por su colaboración!

¡Hacia la libertad por la cultura!

ANEXO C: GUIA DE ENTREVISTA AL COORDINADOR DE LA MAESTRIA

Universidad de El Salvador

Facultad Multidisciplinaria Oriental

Escuela de Posgrado

Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior

Guía de Entrevista Coordinador

Tema de Investigación: Estudio de las Metodologías Docentes Implementadas en Programas Académicos de Maestría de la Facultad Multidisciplinaria Oriental Administrados Bajo Entornos Virtuales, y su Impacto en el Aprendizaje Autónomo y Colaborativo. Años 2023-2025: Estudio de Caso.

Objetivo: Obtener información del Coordinador de la Maestría en Gerontología Clínica y Social acerca de los métodos, técnicas y herramientas que se utilizan para el desarrollo de los programas de las materias bajo entorno virtuales de aprendizaje.

Datos Generales de la Entrevista	
Lugar y Fecha:	
Ciclo y Año Académico:	
Entrevistado:	
Entrevistador:	
Modalidad de Entrevista:	

Parte I. Datos generales del entrevistado

1. ¿Cuál es su grado académico?
2. Estudios de posgrado ¿En qué áreas?
3. ¿Tiene formación en entornos virtuales de aprendizaje?, ¿Explique?

Parte II. Información sobre la provisión, planificación y uso de tecnologías y plataformas para para el desarrollo de las asignaturas

4. ¿Cuáles son los criterios o lineamientos para la asignación de asignaturas a los docentes en la Maestría de Gerontología Clínica y Social?
5. De acuerdo con el Plan de Estudio de la Maestría de Gerontología Clínica y Social está diseñada bajo la modalidad semipresencial, ¿En la práctica se está desarrollando en dicha modalidad?
6. Para las actividades académicas virtuales, ¿qué tipo de actividad/enseñanza se sugiere (síncrona, asíncrona, ambas) para el desarrollo de los programas de las asignaturas, y en qué porcentajes?
7. ¿Qué Entornos Virtuales de Aprendizaje (Plataformas de Aula Virtual) proporciona o gestiona la Escuela de Posgrado para el desarrollo de las actividades académicas en la Maestría? ¿Existe alguna política al respecto?
8. ¿Qué tipo de inducción o capacitación se ofrece a los docentes por parte de la Escuela de Posgrado para el uso de los Entornos y Herramientas Virtuales de Aprendizaje?
9. ¿Considera que la infraestructura tecnológica y las herramientas disponibles han facilitado o dificultado la implementación de metodologías activas en la maestría? ¿Por qué?

Parte III. Información sobre la selección planificación y aplicación de Implementación de Metodologías

10. ¿Qué metodologías específicas se promueven o sugieren en los programas de estudio de la Maestría? (Ej. foros, debates, videoconferencia, estudio de casos colaborativos, proyectos de investigación individual y grupal, diarios de campo, portafolios, etc.)
11. ¿Se espera que los docentes utilicen las mismas metodologías en todas las asignaturas o se fomenta la adaptación según la naturaleza de cada una de ellas? ¿Existen directrices al respecto?
12. ¿Qué criterios se consideran desde la coordinación para la selección y promoción de las metodologías que se implementan en las asignaturas/módulos?
13. ¿Cómo se asegura que las metodologías y actividades que los docentes utilizan en las asignaturas sean las propuestas en el plan de estudio de la Maestría? ¿Hay mecanismos de supervisión o acompañamiento?
14. ¿Se fomenta que los docentes incorporen en sus actividades académicas metodologías y actividades distintas a las propuestas en el programa de las asignaturas, siempre que estén justificadas? ¿Qué proceso se sigue para ello?

Parte IV. Información sobre el Fomento del Aprendizaje Autónomo y Colaborativo

15. ¿Qué metodologías o estrategias se consideran que están más orientadas a promover el aprendizaje autónomo en los estudiantes?
16. ¿Qué ejemplos concretos de directrices o recursos se proporcionan a los docentes para la implementación de metodologías que promuevan el aprendizaje autónomo?

17. ¿Qué metodologías o estrategias se consideran más orientadas a promover el aprendizaje colaborativo?
18. ¿Qué ejemplos de actividades o herramientas virtuales específicas se sugieren o facilitan para promover el aprendizaje colaborativo?
19. ¿Se monitorea o evalúa de alguna manera el desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo y colaborativo de los estudiantes a lo largo de la maestría?

Parte V. Evaluación y Sugerencias de Mejora desde la Coordinación

20. Desde su perspectiva como coordinador, ¿considera que las metodologías implementadas en la maestría fomentan de manera efectiva el aprendizaje autónomo y colaborativo? ¿Por qué?
21. Basado en la experiencia de la maestría, ¿qué metodologías o actividades considera más útiles para fomentar el aprendizaje autónomo y colaborativo en los estudiantes de posgrado? ¿Por qué?
22. ¿Qué mejoras, recursos (capacitación, herramientas, apoyo institucional, presupuesto) considera que necesitaría la coordinación o los docentes para implementar mejoras y potenciar el aprendizaje autónomo y colaborativo en los estudiantes?

¡Gracias por su colaboración!

¡Hacia la libertad por la cultura!

ANEXO D: CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

Universidad de El Salvador

Facultad Multidisciplinaria Oriental

Escuela de Posgrado

Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior

Cuestionario Estudiante

Tema de Investigación: Estudio de las Metodologías Docentes Implementadas en Programas Académicos de Maestría de la Facultad Multidisciplinaria Oriental Administrados Bajo Entornos Virtuales, y su Impacto en el Aprendizaje Autónomo y Colaborativo. Años 2023-2025: Estudio de Caso.

Objetivo: Obtener la percepción de los estudiantes de la Maestría en Gerontología Clínica y Social acerca de los métodos, técnicas y herramientas que sus docentes utilizan para el desarrollo de sus cátedras bajo entorno virtuales de aprendizaje y su impacto en el aprendizaje autónomo y colaborativo.

Género	Edad	Ciclo Académico

Parte I. Preguntas sobre el programa de la maestría y el uso de herramientas virtuales de aprendizaje.

Indicaciones: Lea y reflexione sobre las siguientes interrogantes y seleccione la respuesta que mejor describa su experiencia. Marque con una X.

1. ¿Su docente le da a conocer el programa de la materia al inicio del ciclo académico?

Nunca

Casi nunca

A veces

Frecuentemente

Siempre

2. ¿Con qué frecuencia participa en las actividades virtuales de tipo síncronas? (en tiempo real, ej. videollamadas, chats en vivo)

Nunca

Casi nunca

- A veces
- Frecuentemente
- Siempre
3. ¿Con qué frecuencia participa en las actividades virtuales de tipo asíncronas? (a tu propio ritmo, ej. foros, tareas en plataforma)
- Nunca
- Casi nunca
- A veces
- Frecuentemente
- Siempre
4. ¿Los docentes le proporcionan algún Entorno Virtual de Aprendizaje (Aula Virtual) que facilita el acceso a los materiales y actividades de las asignaturas?
- Si
- No
5. ¿Tiene disponibilidad en todo el ciclo del programa de las asignaturas que cursa, de los recursos y materiales digitales en un Entorno Virtual de Aprendizaje (Aula Virtual)?
- Nunca
- Casi nunca
- A veces
- Frecuentemente
- Siempre
6. ¿Utiliza su docente diversas herramientas digitales para las actividades síncronas? (ej. Google Meet, Zoom, Teams).
- Nunca
- Casi nunca
- A veces
- Frecuentemente
- Siempre
7. ¿Utiliza su docente diversas herramientas digitales para las actividades asíncronas? (ej. foros, buzones de tareas, cuestionarios en línea).
- Nunca

- Casi nunca
- A veces
- Frecuentemente
- Siempre
8. ¿Recibe por parte de sus docentes indicaciones claras y precisas que le permitan desarrollar las actividades académicas asíncronas a plenitud?
- Nunca
- Casi nunca
- A veces
- Frecuentemente
- Siempre
9. ¿Qué Entornos Virtual de Aprendizaje (Aula Virtual) utilizan sus docentes para desarrollar su cátedra? Puede marcar más de una opción.
- Moodle
- Google Classroom
- Blackboard
- Edmodo
- Otros _____
10. ¿Qué tipo de herramientas virtuales utilizan sus docentes para mantener comunicación síncrona con usted y sus compañeros? Puede marcar más de una opción.
- Zoom
- Google Meet
- Microsoft Teams
- Discord
- WhatsApp
- Skype
- Otras _____
11. ¿Qué tipo de herramientas virtuales utiliza su docente para mantener comunicación asíncrona con usted y sus compañeros? Puede marcar más de una opción.
- Foros de consultas
- Correos electrónicos

- Blogs
- Wikis
- Otras _____

Parte II. Uso de metodologías docentes

12. ¿Con qué frecuencia sus docentes utilizan una variedad de metodologías de enseñanza activas, por ejemplo, foros, debates, estudios de caso, proyectos en las asignaturas que les han impartido?

- Nunca
- Casi nunca
- A veces
- Frecuentemente
- Siempre

13. ¿Percibe usted, que las metodologías utilizadas por sus docentes en las diferentes asignaturas son variadas?

- Si
- No
- Parcialmente

14. ¿Qué metodologías suelen emplear con más frecuencia los docentes para impartir sus asignaturas?

Puede marcar más de una opción.

- Aprendizaje basado en problemas
- Estudios de caso
- Trabajo colaborativo
- Clase expositivas
- Proyectos de investigación individual y grupal
- Portafolios
- Otras _____

15. ¿Las metodologías y actividades de enseñanza que utilizan los docentes se ciñen estrictamente a lo propuesto en el programa de las asignaturas?

- Si
- No
- Parcialmente
- Desconozco

16. ¿Sus docentes incorporan actividades o enfoques de enseñanza que no están explícitamente en el programa original de la materia?

- () Si
 () No
 () Parcialmente
 () Desconozco

Parte III. Percepción sobre impacto de las metodologías docentes en el aprendizaje autónomo y colaborativo

Indicaciones: Marque con una X la opción que mejor refleje su experiencia en cada afirmación. Tenga en cuenta la siguiente escala de Likert:

- 1 = Totalmente en desacuerdo.
 2 = En desacuerdo.
 3 = Ni de acuerdo ni desacuerdo.
 4 = De acuerdo.
 5 = Totalmente de acuerdo.

No	Afirmaciones	Escala				
		1	2	3	4	5
17.	Las metodologías que aplican mis docentes de la maestría me motivan a buscar información y recursos adicionales por cuenta propia.					
18.	Las metodologías que aplican mis docentes me impulsan a gestionar mi propio tiempo y ritmo de estudio.					
19.	Los recursos digitales utilizados por mis docentes han sido apropiados para mi proceso de aprendizaje.					
20.	Las actividades pedagógicas propuestas por mis docentes fomentan el trabajo en equipo y la colaboración.					

21.	Me he sentido acompañado/a por mis docentes durante mi proceso de aprendizaje autónomo.					
22.	La modalidad de estudio de esta maestría me ha permitido desarrollar mayor autonomía en mis estudios.					
23.	Las metodologías que utilizan mis docentes facilitan la interacción entre compañeros.					
24.	Las metodologías utilizadas por mis profesores favorecen la adquisición de un aprendizaje autónomo y colaborativo.					
25.	Las metodologías utilizadas por mis profesores son apropiadas para la formación profesional en la maestría que estoy cursando (gerontología).					

Parte VI. Preguntas abiertas

Indicación: Responda de acuerdo con sus expectativas.

26. ¿Qué metodologías o actividades considera más útiles para su aprendizaje autónomo? ¿Por qué?

27. ¿Qué tipo de dinámicas grupales han favorecido más su aprendizaje colaborativo?

28. ¿Qué mejoras sugieres para el desarrollo de las clases del programa de la Maestría en Gerontología Clínica y Social, a fin de fomentar más el aprendizaje autónomo y el aprendizaje colaborativo?

¡Gracias por su colaboración!

¡Hacia la libertad por la cultura!

ANEXO E: INFORMACION OBTENIDA DE LOS DOCUMENTOS NORMATIVOS Y CURRICULARES**Universidad de El Salvador****Facultad Multidisciplinaria Oriental****Escuela de Posgrado****Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior****Ficha de Revisión Documental 1**

Tema de Investigación: Estudio de las Metodologías Docentes Implementadas en Programas Académicos de Maestría de la Facultad Multidisciplinaria Oriental Administrados Bajo Entornos Virtuales, y su Impacto en el Aprendizaje Autónomo y Colaborativo. Años 2023-2025: Estudio de Caso.

Objetivo: Obtener información de los documentos normativos y curriculares del Programa de la Maestría en Gerontología Clínica y Social acerca de las metodologías que proponen para el desarrollo de los contenidos haciendo uso de entornos virtuales de aprendizaje.

Número de Ficha:	1
Tipo de Documento:	Normativo
Título del Documento:	El Reglamento General del Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad de El Salvador
Autor:	Asamblea General Universitaria de la Universidad de El Salvador
Descripción General del Documento:	El Reglamento General del Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad de El Salvador tiene por objeto establecer el régimen jurídico para regular la organización, funcionamiento y administración del sistema de estudios de posgrado de la Universidad de El Salvador.

Metodologías Didácticas que propone:	<p>-Los estudios de Maestría se orientan fundamentalmente a profundizar sistemáticamente en un área de conocimiento de las Ciencias y Humanidades, con el objetivo de formar profesores, investigadores y profesionales de alto nivel académico, con capacidad innovadora en las ciencias, técnicas y metodología científica, incluyendo el desarrollo de la investigación Art. 26</p> <p>- Contenido de los planes de estudio de posgrado: “...” Así mismo, debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución de tiempo y los criterios de evaluación y administración de acuerdo con el proyecto educativo institucional y las disposiciones legales vigentes. Art. 30</p>
Fecha de Consulta:	08 de octubre de 2025
Elaborado por:	Nestor Armando Berrios Campos



Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria Oriental
Escuela de Posgrado
Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior

Ficha de Revisión Documental 2

Número de Ficha:	2
Tipo de Documento:	Curricular
Título del Documento:	Plan de Estudio Maestría en Gerontología Clínica y Social
Autor:	Coordinación del programa de la Maestría de la FMO
Descripción General del Documento:	El plan de estudio es esencialmente la hoja de ruta académica que detalla la estructura, el contenido, los requisitos de un programa de posgrado, algunos componentes esenciales de este tipo de documento son: objetivos del programa, perfil de ingreso y egreso, requisitos de admisión, estructura curricular, metodología de enseñanza, sistema de evaluación, programas de las materias, etc.
Metodologías Didácticas que propone:	<p>-La metodología sugerida en el plan de estudio de la maestría estará orientada hacia un abordaje teórico-práctico en los distintos programas de las asignaturas. Los programas de las asignaturas tendrán la metodología específica según las circunstancias de cada uno.</p> <p>-Desarrollará sus clases presenciales y virtuales.</p> <p>-La metodología se complementará con el análisis de casos, desarrollo y aplicación práctica de gerontología clínica y social, foros, debates virtuales, evaluaciones, controles de lectura.</p> <p>-La didáctica en clase, será con ponencias interactivas, actividades de laboratorio, bajo la guía de docentes, investigadores y expertos en el área del conocimiento a impartir.</p>
Fecha de Consulta:	15 de julio de 2025
Elaborado por:	Nestor Armando Berrios Campos



Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria Oriental
Escuela de Posgrado
Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior

Ficha de Revisión Documental 3

Número de Ficha:	3
Tipo de Documento:	Curricular
Título del Documento:	Programa de Anatomía y Fisiología de la Vejez - AFV011
Autor:	Coordinación del programa de la Maestría de la FMO
Ubicación del documento:	Plan de Estudio Maestría en Gerontología Clínica y Social, 2021
Descripción General del Documento:	Documento detallado que contiene las generalidades, la descripción de la asignatura, los objetivos, los contenidos, la metodología, la evaluación y las referencias bibliográficas específicas de la asignatura Anatomía y Fisiología de la Vejez dentro del plan de estudio de la Maestría en Gerontología Clínica y Social.
Metodologías Didácticas que propone:	Se abordará a través del método problémico, utilizando la combinación de teoría y práctica, estimulando la investigación y exposición del estudiante, a través de clases magistrales teóricas, clases prácticas en laboratorios y al finalizar se integrarán conceptos, procedimientos y actitudes en una feria científica.
Fecha de Consulta:	15 de julio de 2025
Elaborado por:	Nestor Armando Berrios Campos



Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria Oriental
Escuela de Posgrado
Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior

Ficha de Revisión Documental 4

Número de Ficha:	4
Tipo de Documento:	Digital
Título del Documento:	Programa de Sociología del Envejecimiento - SE012
Autor:	Coordinación del programa de la Maestría de la FMO
Ubicación del documento:	Plan de Estudio Maestría en Gerontología Clínica y Social, 2021
Descripción General del Documento:	Documento detallado que contiene las generalidades, la descripción de la asignatura, los objetivos, los contenidos, la metodología, la evaluación y las referencias bibliográficas específicas de la asignatura Sociología del Envejecimiento dentro del plan de estudio de la Maestría en Gerontología Clínica y Social.
Metodologías Didácticas que propone:	Se abordará a través del método problémico, utilizando la combinación de teoría y práctica, estimulando la investigación y exposición del estudiante, a través de clases magistrales teóricas, clases prácticas en laboratorios y al finalizar se integrarán conceptos, procedimientos y actitudes en la elaboración de un ensayo.
Fecha de Consulta:	15 de julio de 2025
Elaborado por:	Nestor Armando Berrios Campos



Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria Oriental
Escuela de Posgrado
Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior

Ficha de Revisión Documental 5

Número de Ficha:	5
Tipo de Documento:	Digital
Título del Documento:	Programa de la Filosofía de la Vejez - FV013
Autor:	Coordinación del programa de la Maestría de la FMO
Ubicación del documento:	Plan de Estudio Maestría en Gerontología Clínica y Social, 2021
Descripción General del Documento:	Documento detallado que contiene las generalidades, la descripción de la asignatura, los objetivos, los contenidos, la metodología, la evaluación y las referencias bibliográficas específicas de la asignatura Filosofía de la Vejez dentro del plan de estudio de la Maestría en Gerontología Clínica y Social.
Metodologías Didácticas que propone:	Se abordará a través del método problémico, utilizando la combinación de teoría y práctica, estimulando la investigación y exposición del estudiante, a través de clases magistrales teóricas, debates, panel fórum, cine fórum y sociodramas y al finalizar se integrarán conceptos, procedimientos y actitudes en un ensayo escrito.
Fecha de Consulta:	15 de julio de 2025
Elaborado por:	Nestor Armando Berrios Campos



Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria Oriental
Escuela de Posgrado
Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior

Ficha de Revisión Documental 6

Número de Ficha:	6
Tipo de Documento:	Digital
Título del Documento:	Programa de Psicología del Envejecimiento - PE014
Autor:	Coordinación del programa de la Maestría de la FMO
Ubicación del documento:	Plan de Estudio Maestría en Gerontología Clínica y Social, 2021
Descripción General del Documento:	Documento detallado que contiene las generalidades, la descripción de la asignatura, los objetivos, los contenidos, la metodología, la evaluación y las referencias bibliográficas específicas de la asignatura Psicología del Envejecimiento dentro del plan de estudio de la Maestría en Gerontología Clínica y Social.
Metodologías Didácticas que propone:	Se abordará a través del método problémico, utilizando la combinación de teoría y práctica, estimulando la investigación y exposición del estudiante, a través de clases magistrales teóricas, debates, panel fórum, cinefórum y sociodramas y al finalizar se integrarán conceptos, procedimientos y actitudes en un ensayo escrito.
Fecha de Consulta:	15 de julio de 2025
Elaborado por:	Nestor Armando Berrios Campos



Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria Oriental
Escuela de Posgrado
Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior

Ficha de Revisión Documental 8

Número de Ficha:	8
Tipo de Documento:	Digital
Título del Documento:	Programa de Gerontología I - GERI021
Autor:	Coordinación del programa de la Maestría de la FMO
Ubicación del documento:	Plan de Estudio Maestría en Gerontología Clínica y Social, 2021
Descripción General del Documento:	Documento detallado que contiene las generalidades, la descripción de la asignatura, los objetivos, los contenidos, la metodología, la evaluación y las referencias bibliográficas específicas de la asignatura Gerontología I, dentro del plan de estudio de la Maestría en Gerontología Clínica y Social.
Metodologías Didácticas que propone:	Se abordará a través del método problémico, utilizando la combinación de teoría y práctica, estimulando la investigación y exposición del estudiante, a través de clases magistrales teóricas, debates, panel fórum, cinefórum y sociodramas y al finalizar se integrarán conceptos, procedimientos y actitudes en un ensayo escrito.
Fecha de Consulta:	15 de julio de 2025
Elaborado por:	Nestor Armando Berrios Campos



Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria Oriental
Escuela de Posgrado
Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior

Ficha de Revisión Documental 9

Número de Ficha:	9
Tipo de Documento:	Digital
Título del Documento:	Programa de Antropología Cultural de la Vejez - ACV022
Autor:	Coordinación del programa de la Maestría de la FMO
Ubicación del documento:	Plan de Estudio Maestría en Gerontología Clínica y Social, 2021
Descripción General del Documento:	Documento detallado que contiene las generalidades, la descripción de la asignatura, los objetivos, los contenidos, la metodología, la evaluación y las referencias bibliográficas específicas de la asignatura Antropología Cultural de la Vejez, dentro del plan de estudio de la Maestría en Gerontología Clínica y Social.
Metodologías Didácticas que propone:	Se abordará a través del método problémico, utilizando la combinación de teoría y práctica, estimulando la investigación y exposición del estudiante, a través de clases magistrales teóricas, debates, panel fórum, cinefórum y sociodramas y al finalizar se integrarán conceptos, procedimientos y actitudes en un ensayo escrito.
Fecha de Consulta:	15 de julio de 2025
Elaborado por:	Nestor Armando Berrios Campos



Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria Oriental
Escuela de Posgrado
Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior

Ficha de Revisión Documental 10

Número de Ficha:	10
Tipo de Documento:	Digital
Título del Documento:	Programa de Geriatría I - GERI023
Autor:	Coordinación del programa de la Maestría de la FMO
Ubicación del documento:	Plan de Estudio Maestría en Gerontología Clínica y Social, 2021
Descripción General del Documento:	Documento detallado que contiene las generalidades, la descripción de la asignatura, los objetivos, los contenidos, la metodología, la evaluación y las referencias bibliográficas específicas de la asignatura Geriatría I, dentro del plan de estudio de la Maestría en Gerontología Clínica y Social.
Metodologías Didácticas que propone:	Se abordará a través del método problémico, utilizando la combinación de teoría y práctica, estimulando la investigación y exposición del estudiante, a través de clases magistrales teóricas, debates, panel fórum, cine fórum y sociodramas y al finalizar se integrarán conceptos, procedimientos y actitudes en una feria científica.
Fecha de Consulta:	15 de julio de 2025
Elaborado por:	Nestor Armando Berrios Campos



Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria Oriental
Escuela de Posgrado
Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior

Ficha de Revisión Documental 11

Número de Ficha:	11
Tipo de Documento:	Digital
Título del Documento:	Programa de Fundamentos Ético-Morales y Envejecimiento - FEE024
Autor:	Coordinación del programa de la Maestría de la FMO
Ubicación del documento:	Plan de Estudio Maestría en Gerontología Clínica y Social, 2021
Descripción General del Documento:	Documento detallado que contiene las generalidades, la descripción de la asignatura, los objetivos, los contenidos, la metodología, la evaluación y las referencias bibliográficas específicas de la asignatura Fundamentos Ético-Morales y Envejecimiento, dentro del plan de estudio de la Maestría en Gerontología Clínica y Social.
Metodologías Didácticas que propone:	Se abordará a través del método problémico, utilizando la combinación de teoría y práctica, estimulando la investigación y exposición del estudiante, a través de clases magistrales teóricas, debates, panel fórum, cinefórum y sociodramas y al finalizar se integrarán conceptos, procedimientos y actitudes en un ensayo escrito.
Fecha de Consulta:	15 de julio de 2025
Elaborado por:	Nestor Armando Berrios Campos



Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria Oriental
Escuela de Posgrado
Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior

Ficha de Revisión Documental 12

Número de Ficha:	12
Tipo de Documento:	Digital
Título del Documento:	Programa de Gerontología II - GII031
Autor:	Coordinación del programa de la Maestría de la FMO
Ubicación del documento:	Plan de Estudio Maestría en Gerontología Clínica y Social, 2021
Descripción General del Documento:	Documento detallado que contiene las generalidades, la descripción de la asignatura, los objetivos, los contenidos, la metodología, la evaluación y las referencias bibliográficas específicas de la asignatura Gerontología II, dentro del plan de estudio de la Maestría en Gerontología Clínica y Social.
Metodologías Didácticas que propone:	Se abordará a través del método problémico, utilizando la combinación de teoría y práctica, estimulando la investigación y exposición del estudiante, a través de clases magistrales teóricas, debates, panel fórum, cine fórum y sociodramas y al finalizar se integrarán conceptos, procedimientos y actitudes en un ensayo escrito.
Fecha de Consulta:	15 de julio de 2025
Elaborado por:	Nestor Armando Berrios Campos



Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria Oriental
Escuela de Posgrado
Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior

Ficha de Revisión Documental 13

Número de Ficha:	13
Tipo de Documento:	Digital
Título del Documento:	Programa de Geriatría II - GERII032
Autor:	Coordinación del programa de la Maestría de la FMO
Ubicación del documento:	Plan de Estudio Maestría en Gerontología Clínica y Social, 2021
Descripción General del Documento:	Documento detallado que contiene las generalidades, la descripción de la asignatura, los objetivos, los contenidos, la metodología, la evaluación y las referencias bibliográficas específicas de la asignatura Geriatría II, dentro del plan de estudio de la Maestría en Gerontología Clínica y Social.
Metodologías Didácticas que propone:	Se abordará a través del método problémico, utilizando la combinación de teoría y práctica, estimulando la investigación y exposición del estudiante, a través de clases magistrales teóricas, debates, panel fórum, cinefórum y sociodramas y al finalizar se integrarán conceptos, procedimientos y actitudes en un ensayo escrito.
Fecha de Consulta:	15 de julio de 2025
Elaborado por:	Nestor Armando Berrios Campos



Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria Oriental
Escuela de Posgrado
Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior

Ficha de Revisión Documental 14

Número de Ficha:	14
Tipo de Documento:	Digital
Título del Documento:	Programa de Asistencia Gerontológica I - AGEI033
Autor:	Coordinación del programa de la Maestría de la FMO
Ubicación del documento:	Plan de Estudio Maestría en Gerontología Clínica y Social, 2021
Descripción General del Documento:	Documento detallado que contiene las generalidades, la descripción de la asignatura, los objetivos, los contenidos, la metodología, la evaluación y las referencias bibliográficas específicas de la asignatura Asistencia Gerontológica I, dentro del plan de estudio de la Maestría en Gerontología Clínica y Social.
Metodologías Didácticas que propone:	Se abordará a través del método problémico, utilizando la combinación de teoría y práctica, estimulando la investigación y exposición del estudiante, a través de clases magistrales teóricas, debates, panel fórum, cinefórum y sociodramas y al finalizar se integrarán conceptos, procedimientos y actitudes en un ensayo escrito.
Fecha de Consulta:	15 de julio de 2025
Elaborado por:	Nestor Armando Berrios Campos



Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria Oriental
Escuela de Posgrado
Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior

Ficha de Revisión Documental 15

Número de Ficha:	15
Tipo de Documento:	Digital
Título del Documento:	Programa de Gerontología Educativa - GED041
Autor:	Coordinación del programa de la Maestría de la FMO
Ubicación del documento:	Plan de Estudio Maestría en Gerontología Clínica y Social, 2021
Descripción General del Documento:	Documento detallado que contiene las generalidades, la descripción de la asignatura, los objetivos, los contenidos, la metodología, la evaluación y las referencias bibliográficas específicas de la asignatura Gerontología Educativa, dentro del plan de estudio de la Maestría en Gerontología Clínica y Social.
Metodologías Didácticas que propone:	Se abordará a través del método problémico, utilizando la combinación de teoría y práctica, estimulando la investigación y exposición del estudiante, a través de clases magistrales teóricas, debates, panel fórum, cinefórum y sociodramas y al finalizar se integrarán conceptos, procedimientos y actitudes en un ensayo escrito.
Fecha de Consulta:	15 de julio de 2025
Elaborado por:	Nestor Armando Berrios Campos



Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria Oriental
Escuela de Posgrado
Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior

Ficha de Revisión Documental 16

Número de Ficha:	16
Tipo de Documento:	Digital
Título del Documento:	Programa de Arquitectura Gerontológica - ARG042
Autor:	Coordinación del programa de la Maestría de la FMO
Ubicación del documento:	Plan de Estudio Maestría en Gerontología Clínica y Social, 2021
Descripción General del Documento:	Documento detallado que contiene las generalidades, la descripción de la asignatura, los objetivos, los contenidos, la metodología, la evaluación y las referencias bibliográficas específicas de la asignatura Arquitectura Gerontológica, dentro del plan de estudio de la Maestría en Gerontología Clínica y Social.
Metodologías Didácticas que propone:	Se abordará a través del método problémico, utilizando la combinación de teoría y práctica, estimulando la investigación y exposición del estudiante, a través de clases magistrales teóricas, debates, panel fórum, cine fórum y sociodramas y al finalizar se integrarán conceptos, procedimientos y actitudes en la elaboración de un anteproyecto sobre un diseño de un espacio gerontológico.
Fecha de Consulta:	15 de julio de 2025
Elaborado por:	Nestor Armando Berrios Campos



Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria Oriental
Escuela de Posgrado
Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior

Ficha de Revisión Documental 17

Número de Ficha:	17
Tipo de Documento:	Digital
Título del Documento:	Programa de Rehabilitación Geriátrica - REG043
Autor:	Coordinación del programa de la Maestría de la FMO
Ubicación del documento:	Plan de Estudio Maestría en Gerontología Clínica y Social, 2021
Descripción General del Documento:	Documento detallado que contiene las generalidades, la descripción de la asignatura, los objetivos, los contenidos, la metodología, la evaluación y las referencias bibliográficas específicas de la asignatura Rehabilitación Geriátrica, dentro del plan de estudio de la Maestría en Gerontología Clínica y Social.
Metodologías Didácticas que propone:	Se abordará a través del método problémico, utilizando la combinación de teoría y práctica, estimulando la investigación y exposición del estudiante, a través de clases magistrales teóricas, debates, panel fórum, cine fórum y sociodramas y al finalizar se integrarán conceptos, procedimientos y actitudes en un ensayo escrito.
Fecha de Consulta:	15 de julio de 2025
Elaborado por:	Nestor Armando Berrios Campos



Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria Oriental
Escuela de Posgrado
Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior

Ficha de Revisión Documental 18

Número de Ficha:	18
Tipo de Documento:	Digital
Título del Documento:	Programa de Investigación en Gerontología - IGE044
Autor:	Coordinación del programa de la Maestría de la FMO
Ubicación del documento:	Plan de Estudio Maestría en Gerontología Clínica y Social, 2021
Descripción General del Documento:	Documento detallado que contiene las generalidades, la descripción de la asignatura, los objetivos, los contenidos, la metodología, la evaluación y las referencias bibliográficas específicas de la asignatura Investigación en Gerontología, dentro del plan de estudio de la Maestría en Gerontología Clínica y Social.
Metodologías Didácticas que propone:	Se abordará a través del método problémico, utilizando la combinación de teoría y práctica, estimulando la investigación y exposición del estudiante, a través de clases magistrales teóricas, debates, panel fórum, cine fórum y sociodramas y al finalizar se integrarán conceptos, procedimientos y actitudes en la elaboración de artículo científico.
Fecha de Consulta:	15 de julio de 2025
Elaborado por:	Nestor Armando Berrios Campos




Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria Oriental
Escuela de Posgrado
Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior

Ficha de Revisión Documental 19

Número de Ficha:	19
Tipo de Documento:	Digital
Título del Documento:	Programa de Práctica Gerontológica Clínica y Social - PGC051
Autor:	Coordinación del programa de la Maestría de la FMO
Ubicación del documento:	Plan de Estudio Maestría en Gerontología Clínica y Social, 2021
Descripción General del Documento:	Documento detallado que contiene las generalidades, la descripción de la asignatura, los objetivos, los contenidos, la metodología, la evaluación y las referencias bibliográficas específicas de la asignatura Práctica Gerontológica Clínica y Social, dentro del plan de estudio de la Maestría en Gerontología Clínica y Social.
Metodologías Didácticas que propone:	Se abordará a través de los métodos problémico y participativo, auxiliados por la estrategia tutorial, utilizando la exposición de las experiencias de aprendizaje obtenidas en las pasantías y al finalizar se entregará un informe final de la investigación realizada por medio de las actividades de la pasantía.
Fecha de Consulta:	15 de julio de 2025
Elaborado por:	Nestor Armando Berrios Campos

ANEXO F: MALLA CURRICULAR MAESTRÍA EN GERONTOLOGÍA CLÍNICA Y SOCIAL

	UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR		Número correlativo código	
			Nombre de la asignatura	
		Unidades valorativas Prerrequisito		
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA ORIENTAL	Plan de Estudio: 2021	Modalidad de Entrega: Semi Presencial		-A.: Grado Académico -(*) Cada Asignatura se desarrollará secuencialmente -(**) Para cursar el siguiente ciclo y año es necesario haber aprobado todas las asignaturas del ciclo o año anterior
Carrera: Maestría en Gerontología clínica y social	Código: M50110P	Nota Mínima de Aprobación: 7.0		
Total Asignaturas: 16	Total U.V.: 80	CUM Mínimo Exigible: 7.0		
Título a Otorgar: Máster en Gerontología clínica y social	Duración de la Carrera: 2 Años 6 meses	Total Horas Sociales: 200 horas		
		CUM: Coeficiente de Unidades de Mérito		

Primer año				Segundo año				Tercer año	
CI		CII		CIII		CIV		CV	
1	AFV011	5	GERI021	9	GII031	12	GED041	16	PGC051
Anatomía y fisiología de la vejez		Gerontología I		Gerontología II		Gerontología Educativa		Práctica gerontológica clínica y social	
4	GA	5	(**)	6	(**)	5	(**)	12	(**)
2	SE012	6	ACV022			13	ARG042		
Sociología del envejecimiento		Antropología Cultural y la vejez				Arquitectura gerontológica			
4	GA	3	(**)			4	(**)		
3	FV013	7	GERI023	10	GERII032	14	REG043		
Filosofía de la vejez		Geriatría I		Geriatría II		Rehabilitación Geriátrica			
4	GA	5	(**)	6	(**)	6	(**)		
4	PE014	8	FEE024	11	AGEI033	15	IGE044		
Psicología del envejecimiento		Fundamentos éticos morales y envejecimiento		Asistencia Gerontológica I		Investigación en Gerontología			
4	GA	3	(**)	5	(**)	4	(**)		