



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2025,
Volumen 9, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5

**LA CALIDAD DEL MÉTODO DE
ENSEÑANZA DESPUÉS DEL COVID-19:
CASO ESTUDIANTES DEL SEGUNDO CICLO
DE UNA UNIVERSIDAD ESTATAL**

**THE QUALITY OF THE TEACHING METHOD AFTER THE
COVID-19: CASE STUDENTS OF THE SECOND CYCLE OF A
STATE UNIVERSITY**

Jenny Carbajal Licas

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20008

La Calidad del Método de Enseñanza Después del Covid-19: Caso Estudiantes del Segundo Ciclo de una Universidad Estatal

Jenny Carbajal Licas¹jcarbajall@unmsm.edu.pe<https://orcid.org/0000-0002-3504-7049>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Perú

RESUMEN

El objetivo general del estudio fue describir el método de enseñanza en el aula y del segundo ciclo de un curso de una universidad estatal y sus desafíos que enfrenta. En esta investigación de naturaleza cualitativa, de alcance descriptivo el diseño es un Estudio de caso, se utilizó dos guías de entrevistas semiestructuradas dirigidas al docente y estudiantes. Entre los hallazgos más relevantes tenemos, no se tiene una planificación adecuada en las actividades debido a la falta de formación pedagógica. El mal diagnóstico en la evaluación dificulta la toma de decisiones respecto a las actividades del curso. Se concluyó que se necesita un acompañamiento continuo a los estudiantes para recabar información reflexiva sobre sus necesidades y sus avances; es necesario un trabajo articulado con la institución y docente respecto a la pedagogía docente reflexiva.

Palabras clave: enseñanza postpandemia, planificación de la enseñanza, estrategias didácticas, finalidad de evaluación

¹ Autor principal

Correspondencia: jcarbajall@unmsm.edu.pe

The Quality of the Teaching Method After the Covid-19: Case Students of the Second Cycle of a State University

ABSTRACT

The general objective of the study was to describe the teaching method in the classroom of the second cycle of a course of a state university in Lima and its challenges. In this research, of a qualitative descriptive nature, the design of a case study, a semi-structured interview guide for the teacher and students were used. Among the most relevant findings, there is no planning. regarding the course activities due to the lack of pedagogical training. The bad diagnosis in the evaluation makes it difficult to make decisions regarding the course activities. It was concluded that continuous monitoring of students is needed to gather reflective information about their needs and their progress; it is important articulated work with the institution and the teacher about their reflexive pedagogy.

Keywords: postpandemic teaching quality, teaching planning, teaching strategies, evaluation purpose

*Artículo recibido 02 setiembre 2025
Aceptado para publicación: 29 setiembre 2025*



INTRODUCCIÓN

La organización mundial de la Salud (OMS) a principio del 2020 declaró a nivel mundial la pandemia ocasionada por el virus del sars-cov -2. Con relación a la educación provocó el cierre de todas las instituciones educativas, dejando las clases presenciales y evidenciando las dificultades del sistema educativo, afectando en un 92% de los estudiantes según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (Pantoja et al., 2021) . El proceso de adaptación hacia la modalidad virtual fue un reto para los docentes y estudiantes, lo que obligó a una serie de cambios en la práctica de la enseñanza docente, es importante analizar el impacto de la pandemia en la educación superior y conocer cómo han aprendido los estudiantes y examinar su efectividad a través de la observación, que contribuirá a la reflexión y mejora de la educación (Iparraguirre et al., 2023).

En el ámbito Latinoamericano una ,la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, ([OCDE], 2019) a través del estudio internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (ITALIS) analiza la formación profesional inicial de los profesores, las prácticas de enseñanza y su impacto en los estudiantes. En relación a lo anterior, según Acevedo y Ortega, (2023) la mayoría de jóvenes no accede a una educación de calidad, dentro de este marco, desde el 2011 los países miembros de la OCDE y ministros de educación discuten políticas necesarias para la mejora de la enseñanza y aprendizaje en función del informe de ITALIS. La enseñanza es un problema complejo, se requieren profesores preparados a nivel mundial, con el objetivo de lograr una educación eficiente que contribuya a la formación de estudiantes competentes (Medina y Mollo, 2021).

En el ámbito local, La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos ([OCDE], 2017), señala que las políticas educativas deben estar articulados con los métodos de enseñanza y enfocados a los agentes involucrados. La calidad de los procesos implica una reforma metodológica, demandas que corresponden a cambios de infraestructura, materiales pedagógicos, capacitación como ejes primordiales en el cambio de la enseñanza docente, (Galindo et al., 2024). A tono con lo anterior, las instituciones educativas no están sincronizadas con las orientaciones generales de la sociedad. Existe una preocupación de garantizar la calidad de la práctica docente, esto va de la mano con la reflexión permanente de como enseñar, involucrando al estudiante en el aprendizaje motivando la



autoevaluación, (Vera et al., 2025). Sin embargo, el proceso de acreditación de la calidad de educación es voluntario, el desarrollo de la enseñanza engloba varios temas como: objetivos institucionales, evaluación de los programas, apoyo pedagógico a los profesores y refuerzo de los estudiantes, (Suárez et al., 2022).

Sobre la base de lo mencionado, hace falta incentivar la publicación de la investigación pedagógica, generar espacios de diálogo y discusión sobre la planificación y didáctica de enseñanza. De esta manera observar deficiencias con el objetivo de encontrar el perfil del buen docente y no perder el compromiso institucional. Por ello, cabe cuestionarnos, ¿Cómo está la enseñanza en el ámbito universitario? y ¿Cuáles son sus desafíos?

Para comprender el sentido de la orientación del trabajo de investigación es necesario conceptualizar ciertos términos.

El concepto de enseñanza se apoya en la funcionalidad, eficacia y eficiencia. Así mismo, está relacionada con un conjunto de estándares como tener presente la diversidad del estudiante y comprometerlo en su aprendizaje. Para otros autores se relaciona con tener un dominio de los conocimientos, comunicación afectiva y elegir modos de cooperación, siendo estas las competencias que debe desarrollar el docente, (Lago et al., 2014). En ese sentido, la educación superior y la práctica docente se relaciona con los estilos de enseñanza, así como las competencias del docente universitario. La enseñanza es eficaz cuando se logra los objetivos curriculares y métodos que apoyen los objetivos de la asignatura, esta debe ser: discursiva, interactiva, adaptable y reflexiva. Para lograr un aprendizaje de calidad debe existir el trabajo cooperativo, (Ortega y González, 2017).

Planificación de la enseñanza

La planificación de la enseñanza definida por Del Valle (2016), consiste en organizar el proceso del aprendizaje para garantizar el logro de los objetivos. Es reflexionar sobre que se va a enseñar y asociar con hechos cotidianos. Dentro de los elementos a tomar en cuenta son: objetivos, contenidos, estrategias, actividades y recursos.

Según Molina y García (2019), la planificación parte del diseño, siendo los objetivos de mucha importancia dado su carácter orientador para con los estudiantes; es una labor realizada por el docente y compartida al inicio del curso.



Díaz,(2017) manifiesta que, el docente no tiene una visión amplia sobre planificar, evaluar y diseñar estrategias en la enseñanza universitaria. En tal sentido se requiere reformas estructurales en los programas y actividades de evaluación con base al funcionamiento de los aprendizajes con propósito de obtener una educación de calidad.

Para Pastora y Fuente, (2021), la planificación es un proceso anticipado contextualizado y responde a cambios constantes según las circunstancias que beneficie del estudiante. Se requiere habilidades para prever situaciones y se fundamente desde una perspectiva epistemológica. Al respecto se debe conocer los contenidos a seleccionar, formas organizativas y de evaluación. Para Herrera, (2022), el diagnóstico de los aprendizajes de los estudiantes es imprescindible para la planificación, esto conlleva a seleccionar métodos y lograr objetivos. Este proceso se nutre de contenidos principales y secundarios, considerando los aprendizajes esperados y los logrados. Los recursos pedagógicos utilizados por el docente guían a los estudiantes en el proceso del aprendizaje.

Así mismo, para Hernandez, (2019) la planificación de la enseñanza permite al docente identificar acciones procedimentales para impartir su clase considerando las exigencias curriculares, garantizando el protagonismo del estudiante en el aula. Esta acción identifica métodos, recursos, tácticas, estructuras organizativas y metodologías. La planificación es un proceso complejo que exigen una formación pedagógica en sus docentes, (Pérez et al. 2019). En ese sentido, los recursos didácticos son importantes pues genera atracción e interés del curso por parte de los estudiantes, guían las actividades planificadas por el docente y a partir de ellos se generan nuevos recursos y evaluaciones.

Estrategias didácticas de participación

Las universidades deben formar estudiantes autónomos con pensamiento de alto nivel, para tal efecto el docente tendrá que formalizar sus estrategias de participación de los estudiantes y abrirse a nuevas visiones de enseñanza. Uno de los indicadores de calidad docente es el logro académico de los estudiantes y su satisfacción de la enseñanza, (Carlos, 2011).

Dentro de las estrategias de participación se tiene el autoaprendizaje, que es el proceso de adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia. El autoaprendizaje permite al estudiante diseñar planteamientos en la solución de un problema, desarrollando las habilidades como autogestión y



autodirección. Las Tics colaboran al desarrollado de esta estrategia, lo que conlleva a la necesidad de potenciar las competencias digitales de los docentes,(Fernández, 2020)

En cuanto al aprendizaje interactivo como estrategia de participación, se define como un enfoque didáctico, basado en un estudiante que escucha, centrado en transmitir información mediante situaciones como discusión y foros dejando el aprendizaje pasivo. Para (Rodríguez et al.(2018) el uso de herramientas digitales ofrece dinamismo en la presentación de contenidos facilitando el trabajo asincrónico. Existe un empleo limitado por parte de los docentes en el uso de estos recursos, aun teniéndolos no se garantiza su buena aplicación.

Por su parte, Revelo et al., 2018) define el aprendizaje cooperativo como una estrategia de participación de carácter interactivo e invita a los estudiantes a construir conocimiento en forma grupal. El cual demanda esfuerzo, competencias y contribución individual, la utilización de técnicas que lleven al desarrollo de actividades como discusión grupales y chat.

Finalidad de evaluación

La evaluación es un proceso que conduce a la comprobación del logro de los conocimientos.(Garcia et al., 2020) . Por su parte, la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU) emitió criterios sobre la evaluación alineados a los estándares de calidad en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); dentro de ellos se tiene el uso de: la evaluación continua, pruebas individuales, valorar el logro de competencia y publicar los criterios de calificación. Tenemos varias acepciones de la evaluación, según su finalidad se divide en diagnóstica, sumativa y formativa. (Miranda, 2020).

En la relación a lo anterior, la evaluación diagnóstica tiene como finalidad recoger información al comenzar el ciclo académico y reconocer el nivel de competencia del estudiante, para orientar acciones en el proceso de enseñanza. Esta acción permite optimizar recursos y tiempo en el proceso de concebir planes, (Joya, 2020). Esta evaluación del aprendizaje que termina con un juicio de valor sobre el rendimiento del estudiante.

En cuanto a la evaluación formativa, Falcón et al.(2021) lo define como un proceso sistemático, permitiendo al docente emitir juicios de valor sobre los aprendizajes de los estudiantes gracias a su participación en ellas. Este proceso consiste en un acompañamiento continuo, permitiendo al



estudiante evidenciar que superó la dificultad, siendo la retroalimentación el proceso más significativo. Debido a la falta de claridad conceptual sobre la evaluación formativa se presenta resistencia por parte del docente en la aplicación y empoderamiento de esta evaluación. Para Molina y García, (2019), la evaluación formativa se centra en proporcionar al estudiante una mayor y mejor retroalimentación posible para el logro de sus aprendizajes.

Por otra parte, la evaluación es un proceso complejo que debe ser planificada a lo largo del proceso de enseñanza. Se debe insistir en una evaluación variada y diversa, que se aleje de las evaluaciones tradicionales. Contamos con una diversidad de herramientas, las instituciones deben motivar al docente en el uso de estas. En relación con la problemática, López, (2008) menciona que la evaluación es uno de los puntos débiles del docente universitario siendo esta una tarea poco grata dejándolo en el último lugar de la labor docente. Esto significa que el docente está siguiendo únicamente las actividades estructuradas establecidas en los planes de estudios.

En relación con nuestro trabajo de investigación presentamos algunos estudios relacionados a nuestro tema, Aranda y Torres (2024) sostienen que la gestión administrativa en la calidad de la enseñanza universitaria. Dando como resultado que la evaluación y planeación se debe la gestión. Como se puede observar, la calidad de la enseñanza está relacionada con un conjunto de estándares, la percepción de esta es compleja. A esta situación se suma, la falta de conocimiento sobre los objetivos planteados dentro de una institución educativa y la falta de apoyo en la formación pedagógica de los docentes.

De esta manera este artículo tiene por objetivo describir la calidad del método de enseñanza en el aula del segundo ciclo de una universidad estatal, por lo tanto describe la planificación de la enseñanza empleada por el docente, describe las estrategias didácticas de participación de los estudiantes e identifica la finalidad de evaluación que aplica el docente en el aula.

METODOLOGIA

Enfoque de la investigación

La presente investigación corresponde al enfoque cualitativo, de alcance descriptivo el diseño es el Estudio de caso.



El enfoque cualitativo se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados. No se efectúa una medición numérica por lo cual no hay análisis estadístico, se fundamenta más en un proceso inductivo, explorar, describir y luego generar perspectivas teóricas. Este enfoque evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad. Utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes (Hernández et al., 2018).

Según Martínez,(2004), la investigación descriptiva encaja dentro del enfoque cualitativo. Su objetivo es recopilar datos que describen un evento observado para organizarlo en patrones que surgen del análisis. Esta investigación puede incluir múltiples variables, sin embargo, a diferencia de otros métodos requiere de una sola. Su objetivo principal radica en describir, explicar y validar.

Dentro de las técnicas de recolección de datos tenemos la encuesta, entrevista y observación

El estudio de caso permite comprender la realidad de una situación específica y generar teorías con alcances exploratorios, descriptivos o explicativos. No busca probar una hipótesis, sus hallazgos fortalecen el crecimiento y el desarrollo de teorías, (Saavedra, 2017). Este diseño no es un proceso lineal, parte de un plan bien definido, preparación para la recolección de información precisa para dar respuesta a las preguntas de la investigación.

Informantes

Los informantes son 5 estudiantes y un docente. El muestreo es no probabilístico intencional. Nuestro estudio vendrá delimitado por la experiencia de estudiantes del curso del segundo ciclo de una universidad estatal de Lima. El modelo educativo de esta institución se enfoca en la formación basada en competencias cuya visión educativa es la formación integral con el objetivo de responder a contextos complejos

Categorías

Para el desarrollo del estudio, se tomaron en cuenta tres categorías apriorísticas: planificación de la enseñanza, estrategias didácticas de participación y finalidad de evaluación. En la tabla 1, presentamos las subcategorías consideradas.



Tabla1. Categorías y subcategorías de estudio

Categorías	Subcategorías
Planificación de la enseñanza,	▪ Objetivos ▪ Organizar contenidos ▪ Actividades ▪ Recursos
Estrategias didácticas de participación	▪ Autoaprendizaje ▪ Aprendizaje interactivo ▪ Aprendizaje colaborativo
Finalidad de evaluación	▪ Diagnóstica ▪ Sumativa ▪ Formativa

Tabla 2. Subcategorías emergentes:

Categorías	Subcategorías emergentes
Planificación de la enseñanza,	▪ Formación pedagógica
Estrategias didácticas de participación	▪ Aprendizaje usando Tics

Técnicas e instrumentos de investigación

Teniendo en cuenta los objetivos que se pretende realizar en este estudio se aplicó la técnica de la entrevista semiestructurada con preguntas relacionadas a cada categoría, como instrumento se utilizó dos guías de entrevistas semiestructurada. Para ello, pedimos al docente y estudiantes que respondan doce y quince preguntas respectivamente orientadas a describir la planificación de la enseñanza empleada por el docente, las estrategias didácticas de participación de los estudiantes y la finalidad de evaluación. En palabras, Piza et al.(2019)la entrevista semiestructurada: presentan un grado mayor de flexibilidad, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con el fin de motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.

Esta labor fue realizada por la investigadora del estudio y duró tres semanas. Así mismo la validación del instrumento fue a través de la técnica de juicio de expertos, en la que se contó con la participación de tres especialistas, quienes brindaron sus observaciones y sugerencias en cada ítem.



Para la fiabilidad del instrumento se utilizó la triangulación de informantes, que permitió la contrastación de los resultados de la investigación con otros autores brindando una consistencia interna del estudio.

Procedimiento de recolección y procesamiento de datos

Para la recolección de datos se pidió permiso al docente, quien aceptó la ejecución del estudio en el aula del curso de la institución. Así mismo, él comunicó a sus estudiantes que de manera voluntaria accedieron a la entrevista y se les brindó mi correo institucional para coordinar el día y la hora de la entrevista a través del Google Meet. La primera entrevista fue realizada al docente y luego a los estudiantes, esta actividad duró cuatro semanas.

Luego de la recopilación de datos, se procedió al procesamiento de la información, para lo cual se utilizó el Atlas ti versión 8.4, software que permitió la integración y relación entre los datos cualitativos. Así mismo, para lograr una mayor comprensión sobre la realidad estudiada, se utilizó la triangulación de datos para el análisis e interpretación de la información, para tal efecto se empleó matrices de organización con el objetivo de identificar aspectos comunes y llegar a conclusiones rigurosas y profundas de los datos obtenidos por los instrumentos de investigación aplicados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Después de haber definido la metodología de la presente investigación y de haber realizado una exhaustiva recopilación de datos, se puede dar paso al proceso de análisis de los resultados, que permitirá fundamentar las conclusiones de este trabajo.

El análisis se efectuó considerando las categorías apriorísticas como planificación de la enseñanza siendo las subcategorías: objetivos, organizar contenidos, actividades y recursos, obteniendo una subcategoría emergente denominada formación pedagógica; la categoría estrategias didácticas de participación tiene como subcategorías: autoaprendizaje, aprendizaje interactivo y aprendizaje colaborativo, evidenciando una subcategoría emergente aprendizaje usando Tics; la categoría finalidad de evaluación presenta como subcategorías: diagnóstica, sumativa y formativa. Cabe aclarar que, para resguardar la privacidad de los informantes, no se han incluido los nombres verdaderos de los estudiantes ni del docente, aludiendo al docente con la inicial «JRL» y a los estudiantes con las



siglas «LVJ», «SGA», «SRD», «AGE» y «LHE». A continuación presentamos los resultados según las categorías específicas en la Tabla 1.

Planificación de la enseñanza

La intención de describir la planificación de la enseñanza empleada por el docente motivó el presente trabajo. Con relación a los objetivos, los participantes manifestaron que recibieron poca información y presentados de manera aislada, según comentarios dados por los estudiantes: “*Nos lo dice dentro de su presentación*” (LVJ), “*sabemos el título de la clase*” (SGA).

Así mismo, durante la entrevista se manifestó que, organizar los contenidos del curso se relaciona con brindar información desmenuzada, siendo de suma importancia el conocimiento y preparación del docente. La presentación de los contenidos a desarrollarse guarda relación con el uso adecuado y variado de los recursos pertinentes, como lo señala el docente en la entrevista: “*...darle una información detallada y desmenuzada.... planificar y preparar tu clase...*” (JRL), lo que lo avala los estudiantes en sus declaraciones “*El profesor deja la Ppt de la clase para repasar*” (SGA) y “*...nos daba métodos para resolver más cortos...*” (SRD).

Continuando con lo dicho por el docente “*El contenido está en el silabo...*” (JRL) y el estudiante “*...nos dijo todo lo que íbamos a prender y todo el silabo...*” (SRD), se evidenció que el silabo el único instrumento utilizado para dicho propósito. Aun con todo lo anterior se muestra una apreciación positiva en cuanto a la explicación de los contenidos, esta postura se sostiene en las respuestas dadas por los estudiantes: “*...nos dijo todo lo que íbamos a prender y todo el silabo...*” (SRD) y “*El profesor explica más y dice de donde saca la información...*” (LHE).

Por otro lado, se aprecia una subcategoría emergente *formación pedagógica*, la carencia de los docentes al elaborar los recursos y la falta de orientación al elaborar sus recursos pedagógicos es en base la experiencia en las aulas, esto se fundamenta en la declaración del docente: “*mi pedagogía es base a mi experiencia y lo que he percibido de la institución...*”, “*...el que tiene formación pedagógica en educación, conocen las rúbricas y foros...*” (JRL),

En cuanto a las actividades señalaron que estas se planifican teniendo como apoyo del silabo, dejando claro que existe una dependencia en cuanto a los recursos elaborados por la institución o coordinador del curso, quien asume la responsabilidad de planificación de la asignatura.



Los informantes manifestaron que algunas actividades van surgiendo en la clase como intervenciones o presentación de ejercicios: “...deja cada miércoles ejercicios para presentar en cada clase” (SGA) y “...agarraba ejercicios de la guía de práctica que lo subía...” (SRD).

Ahora bien, en cuanto a los recursos utilizados en clase, los hallazgos como “...nos muestra la pizarra...” (LHE), “...sube la Ppt...” (AGE) y “Se refiere al silabo...” (LVJ) ; muestran que, el uso de estos medios empleados en el aula es escaso y la declaración del docente “...el que conoce de pedagogía en educación elabora tiene más recursos...” (JRL), deja en claro que es una necesidad la formación pedagógica en el docente. Los recursos apoyan el desarrollo del curso, permite guiar el proceso de aprendizaje, no solo basta demostrar conocimiento si no saber que hacer en ella.

Estrategias didácticas de participación

En cuanto a la planificación del autoaprendizaje como estrategia de participación, los informantes reconocen que está en función del conocimiento de métodos y capacitaciones que brinda cada institución como lo expresan: “En algunas universidades hay métodos como el aula invertida que consiste en que tú le das el material a los alumnos...” (LVJ) y “el método tradicional es el que persiste en la universidad” (LVJ). Esta estrategia se relaciona con dinámicas realizadas en el momento de desarrollar las clases, como lo señalan los estudiantes: “hace preguntas del tema de índole práctica, y ejercicios propuestos” (SGA), “mandaba un reto una pregunta suelta” (SRD) y “deja problemas para intentar, cada uno expone un problema y ahí evalúa” (AGE).

Con relación a la estrategia del aprendizaje interactivo, es una actividad incentivada por el docente, basada en preguntas espontáneas, la participación suele ser voluntaria cuya compensación se da en las evaluaciones, según informa el estudiante “Cada que se puede participo para obtener puntos adicionales y subir mi puntaje” (SGA). Esta actividad tiene por objetivo verificar si el estudiante está atendiendo la clase, según declara el docente: “por este medio no se puede percibir si está atendiendo, o solo prendieron su cámara” (LVJ). Es común las exposiciones centrándose en el protagonismo de los estudiantes según afirman los estudiantes: “...cada clase hay una exposición de los ejercicios...” (JRL) y “Cada uno expone sus problemas...” AGE

Respecto al aprendizaje colaborativo radica en actividades grupales, que permite el intercambio de ideas para lograr los objetivos e incentiva el aprendizaje mediante el intercambio de ideas, así lo



afirman los estudiantes: *“nos divide por grupos”* (AGE), *“Cada uno se repartía los ejercicios y lo trabajamos en grupo para luego presentarlo en Pdf”* (SRD), esto lo corrobora el docente *“lo hace por grupo cada uno expone un ejercicio”* (JRL).

Por otra parte, se aprecia la falta de uso de recursos tecnológico que impide la dinámica en el aula *“las tareas sólo presento a través de classroom”* (LHE), y la escasa participación por otros medios tecnológicos *“era activo en el chat, cualquier duda quería que interrumpamos la clase”* (SRD). El cumplimiento de las tareas y actividades no era compartido a los estudiantes como lo evidencia *“...eso creo o hace lo anota en un cuaderno”* (SGA). Es claro la necesidad de superar deficiencia surgiendo una categoría emergente: aprendizaje usando las Tics.

Finalidad de evaluación

Es preciso afirmar que la evaluación diagnóstica tiene la misión de comprobar los conocimientos del curso anterior; y la detección de las dificultades que se presentan para subsanar en el momento. El diagnóstico permite organizar el contenido del curso, manifestaciones dada por el docente: *“Haciendo una pregunta a lo que concierne al tema y aclarando un concepto que ellos llevaron o estudiaron...”* (LVJ), *“En ocasiones pregunta lo último que vimos la clase pasada”* (JRL). Evidencia un desconocimiento de la función de la evaluación diagnóstica, pues es vista como un repaso de temas anteriores. Las dificultades del curso se exteriorizan con respuestas a preguntas realizadas por el docente en clase, para luego ser resueltas en el momento, así lo señalan los informantes: *“Sólo resuelve las inquietudes en el momento...”* (SGA) y *“Comenta escribe los temas anteriores, pone la fórmula al costado de su pizarra”* (LHE)

En relación con la evaluación sumativa, los informantes concuerdan que son evaluaciones estipuladas en el silabo y otras adicionales de carácter individual o grupal durante el ciclo académico, permitiendo evidenciar los conocimientos logrados: *“la práctica calificada y el trabajo grupal”* (SGA) y *“la evaluación continua”* (SRD).

Respecto a la evaluación formativa, las expresiones dadas por el docente *“...en la clase se le pregunta de frente...”* (LVJ) y de los estudiantes *“Si nos equivocamos, nos indica en que parte nos equivocamos y nos da la respuesta...”* (SGA) y *“...nos da sugerencia para usar otro método...”* (AGE), se concluye que es considerado como una explicación y sugerencias dadas al estudiante ante



una dificultad presentada sobre alguna duda en clase. El modo de comprobar si superó la dificultad es a través de la presentación de un trabajo o actividad, siendo anotado en su registro, como lo expresan los entrevistados: *“cuando nos corregía, nos daba la oportunidad de presentarlo de una manera correcta”* (SRD) y *“nos dice ahora ustedes resuelvan y terminenlo”* (AGE). El apoyo al estudiante respecto a los errores cometidos en el desarrollo de un problema se realiza en clases, apoyado por sugerencias o métodos más simples. No existe otro momento donde el estudiante evidencie que comprendió el problema.

A partir de los resultados, presentaremos la discusión, con relación a la categoría de planificación de la enseñanza, se presenta una subcategoría emergente siendo esta la formación pedagógica. El hallazgo sobre la falta de formación pedagógica del docente guarda relación con Alarcón et al. (2018) quienes sostienen que, el docente no tiene clara la idea de lo que implica planificar el proceso de enseñanza, para garantizar la calidad en la enseñanza es necesario una evaluación permanente. Así mismo, Martínez et al. (2022), comentan que cambiar la forma de pensar y trabajar en el aula constituye un desafío. Mostrar competencia docente en el aula, no basta con ser un erudito en una disciplina, consiste en utilizar instrumentos pedagógicos para lograr los objetivos cognitivos, procedimentales y actitudinales; la universidad tiene un gran reto sobre la formación pedagógica del docente. Así mismo, las entrevistas realizadas a los participantes muestran un escaso conocimiento de los recursos pedagógicos, siendo el silabo el medio elaborado por el coordinador del curso convirtiéndose en una herramienta de apoyo al docente. Esto implica una necesidad de guiar a los docentes en prácticas interpersonales de los estudiantes, existiendo un desequilibrio entre la práctica y la pedagogía esto va de la mano lo dicho por (Jara y Sánchez, 2025) quien evidenció que la gestión administrativa influye sobre la calidad de enseñanza con relación a la dimensión de coordinación.

En relación con lo anterior, la gestión administrativa de cada institución tiene como tarea importante designar responsables en cada curso, quien tendrá la tarea de coordinar, guiar y diseñar pautas que orienten el desarrollo de la asignatura. Esto demanda criterios para tal designación, como tener una formación pedagógica o conocimientos afines, que permita realizar una buena gestión de planificación y guía para los docentes del curso, que muchas veces son docentes que no cuentan con un perfil pedagógico.



Otro aspecto que considerar, son los hallazgos que muestran un escaso dominio del uso de las Tics, la debilidad de las competencias docentes en el uso de recursos tecnológicos no permite consolidar una enseñanza creativa e innovadora. Esto guarda relación con Araya y Majano (2022), quienes señalan que, la implementación de recursos virtuales en el aula es incipiente, aun si la institución posee una aula virtual esta no es aprovechado por el docente, los recursos tecnológicos contribuyen al aprendizaje autónomo fomentando la auto cognición y autoorganización. La elaboración de medios interactivos propicia el atraído colaborativo aumenta la interacción ente docente y estudiante facilitando la mediación pedagógica.

Por otro lado, con relación a la categoría de estrategias didácticas de participación aplicada por el docente, a partir de los hallazgos se puede afirmar que no se tiene una planificación respecto a estas actividades. Estos resultados guardan relación con los resultados de,Souza (2020) quien encontró una baja satisfacción de los estudiantes perteneciente a instituciones públicas con respecto a las actividades prácticas en los cursos, en contraposición, con los estudiantes de instituciones privadas quienes mostraron satisfacción con relación a los recursos tecnológicos que los docentes aplican, dado que proyectan más recursos en las instalaciones educativas.

De la misma forma, el aprendizaje cooperativo es una estrategia reiterativa en el desarrollo del curso, siendo perjudicial pues no se desarrollan otras habilidades. Así mismo, se evidencia el uso escaso de las tecnologías para el desarrollo de las estrategias de participación. Según (Rodríguez et al.(2018) es necesario cambiar la concepción pedagógica centrada en una pizarra en el aula, los estudiantes deben aprender a seleccionar y procesar la información. Vygotsky, (1979) concibe el aprendizaje como un proceso que va de lo interpersonal a lo intrapersonal, las interacciones entre sujeto generan conocimientos. El aprendizaje que usa las Tics generan un ambiente en línea permitiendo las interacciones y compartir información facilitando el trabajo interactivo.

Dentro de este marco, el contexto en la educación universitaria ha cambiado, existe una necesidad de diagnosticar al estudiante y conocer cómo enfrentan el proceso de enseñanza aprendizaje, las estrategias de participación fomenta la construcción del conocimiento. Mejorar las estrategias de participación están orientadas al desarrollo de un aprendizaje profundo y la calidad en la educación. A partir de los hallazgos se puede afirmar que el autoaprendizaje como estrategia de participación no es



una actividad planificada, se realiza de forma espontánea en función de los avances del desarrollo del curso y no de las necesidades del estudiante, como tal lo plantea (Piñeiro (2011) que el autoaprendizaje es considerado como una estrategia que se basa en las experiencias previas del estudiante. Para, Sánchez et al. (2022) la evaluación es un componente esencial en el proceso de enseñanza ya que determina el ajuste de los procesos didácticos, no solo basta revisar los trabajos realizados por el estudiante es importante motivar el diálogo entre estudiante y docente para conocer sus necesidades, el aprendizaje autorregulado controla el autoaprendizaje.

Según Herrera (2022) surge un desafío para el docente, el análisis de la información recabada, lo que implica una profunda reflexión para encontrar significados que contribuya la reelaboración de las estrategias de participación y reestructuración del proceso de enseñanza. Las competencias pedagógicas son vitales para tomar decisiones sobre los diferentes contextos que se presentan en el aula

En cuanto a la finalidad de evaluación, se puede afirmar que, no se está realizando un diagnóstico planificado que permita identificar deficiencias y superar dificultades, lo que obstaculizando la planificación del curso. Por su parte, Miranda (2020) manifiestan que la planificación de la enseñanza es resultado del diagnóstico, pues le permite seleccionar métodos y recursos pedagógicos que guiarán a los estudiantes en el proceso del aprendizaje.

Según García et al. (2020) la aplicación de los diferentes instrumentos de evaluación debe estar subordinada a los objetivos institucionales y la creatividad del docente, que se adapte a las diversas situaciones que se presentan en el aula. Para Sánchez et al., (2022) la evaluación sumativa mantiene una resistencia sobre la formativa, el docente se limita a documentar el logro, lo que le impide reorientar el proceso de enseñanza. La carencia teórica que se tiene sobre la evaluación formativa le impide obtener información mediante el monitorio y observación sobre los aprendizajes de los estudiantes.

Se puede afirmar que no se está realizando un acompañamiento continuo a los estudiantes, esto se debe a la falta de claridad del concepto sobre la finalidad de la evaluación formativa, siendo su base principal la retroalimentación y confundiéndose con la retroalimentación.



Estos resultados guardan relación con Souza, (2020) sobre la falta de acompañamiento individual por parte del docente, las dudas frecuentes son realizadas fuera del aula. A diferencia de países europeos donde se dispone de una cultura de tutoría u orientación del curso.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, para lograr una mejora del método de enseñanza empleado en el aula, es necesario un trabajo articulado entre la institución y el docente. Existen muchos factores involucrados como unificar criterios respecto a los objetivos del curso. La fortaleza del docente es el dominio del contenido del curso, pero presenta un desafío a enfrentar, que es su falta de formación pedagógica poniendo en riesgo su trabajo en el aula. Es deber de la institución concientizar a los docentes en el cambio de paradigma de la evaluación, vista siempre como una actividad sumativa y sancionadora; siendo una desventaja para los estudiantes pues no se valora su proceso de mejora. No se realiza un acompañamiento continuo y no se recaba una información reflexiva sobre las necesidades de los estudiantes y sus avances.

Para finalizar, entre las limitaciones del presente estudio, se tiene la falta de compromiso del docente por participar en las entrevistas. Al realizar un estudio de caso no se puede generalizar sus conclusiones. Estos resultados pueden contribuir a nuevas investigaciones que aporten planes de acción para resolver la problemática observada en el contexto educativo universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abreu J. (2012). Hipótesis, método y diseño de investigación. *International Journal of Good Conscience*. 7(2), 187-197.
- Acevedo, A., & Ortega, A. . (2023). *Calidad Educativa Y Covid-19 : Desafíos De Las Instituciones*. 16. <https://doi.org/10.33571/revistaluciernaga.v15n30.a4>
- Alarcón, H. (2018). Perú: Política que asegure la calidad en la educación superior. *Prevista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 24(47), 17-35.
- Aranda, A., & Torres, E. (2024). Logros, dificultades y retos de la docencia e investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 5-23. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.5>



- Araya, I., & Majano, J. (2022). University Didactics in Virtual Environments. Experience in Social Sciences. *Revista Electronica Educare*, 26(3), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.28>
- Carlos, J. (2011). Reflexiones para una evaluación constructivista. *Perfiles Educativos*, 23, 129-141.
- Del Valle, C. (2016). El aprendizaje dialógico en la interacción socio-educativa: espacio vital en la producción de conocimientos. *Revista Ciencias de la Educación*, 26(47), 1316-5917.
- Díaz, M. (2017). *Estilos de aprendizaje y metodos pedagogicos en educacion superior* [(Tesis doctoral) Progrsma de Doctorado]. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-Educac-Madiaz/DIAZ_DIAZ_MARCO_ANTONIO_Tesis.pdf
- Falcón, Y., Aguilar, J., Luy, C., & Flores, J. (2021). La evaluación formativa, ¿Realidad o buenas intenciones? Estudio de caso en docentes del nivel primario. *Propósitos y Representaciones*, 9(1). <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1041>
- Fernández, E. (2020). Análisis de estrategias metodológicas docentes innovadoras apoyadas en el uso de TIC para fomentar el Aprendizaje Cooperativo del alumnado universitario del Grado de Pedagogía. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.*, 34(2), 79-100. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77628>
- Galindo, H., Galarraga, H., Sainz, M., & Losada, D. (2024). Principales conflictos en los trabajos grupales y modos de resolución: el Aprendizaje Cooperativo como reto en la formación de futuros docentes. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 57-67. <https://doi.org/10.5209/rced.82542>
- Garcia, F., Corell, A., Abella, V., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID 19. *Ediciones Universidad Salamanca*, 2, 1-26.
- Hernandez, G. (2019). *Competencia docente y su relación con la evaluación formativa en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos Para optar el Grado Académico de Mag* [(Tesis de maestria). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/de50af38-1928-40c9-a65c-96db7bd11764>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2018). *Metodología de la investigación* (6ta ed). McGraw-Hill.



- Herrera, D. (2022). Perspectivas e investigación reciente sobre retroalimentación en el aula: Consideraciones para un enfoque pedagógico y dialógico. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14547>
- Iparraguirre, J., Salazar, I., Gomez, F., & Rios, P. (2023). Educación superior, modalidad híbrida en tiempos de pospandemia: Una revisión sistemática. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25-28. <http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>
- Jara, X., & Sánchez, G. (2025). Pedagogical Reflection in the Practice of Novice Teachers: Triggers and Difficulties. *Qualitative Research in Education*, 14(2), 77-95. <https://doi.org/10.17583/qre.14566>
- Joya, M. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. *Revista Scientific*, 5(6), 179-193. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.9.179-193>
- Lago, D., Gamoba, A., & Montes, A. (2014). Calidad de la educación superior: un análisis de sus principales determinantes. *Saber, ciencia y libertad*, 8(2), 157-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5104971>
- López, M. (2008). El espacio europeo de educación superior y su impacto en la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje O espaço europeu de educação superior e seu impacto na avaliação do processo ensino-aprendizagem. *ETD - Educação Temática Digital*, 9, 50-67. <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/727>
- Martínez, E., Quispe, R., Gutiérrez, J., & García, C. (2022). Educational management and competencies: conceptions of university teachers. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(Edición Especial 7), 266-280. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.18>
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la Metodología cualitativa*. (6ta. ed). Trillas.
- Medina, P., & Mollo, M. (2021). Práctica reflexiva docente: eje impulsador de la retroalimentación formativa. *Conrado*, 17(81), 179-186. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000400179&lng=es&nrm=iso&tlng=es



- Miranda, A. (2020). *La evaluación formativa y emancipadora en la cultura docente del profesorado universitario. Un proceso de innovación evaluativa a través de la investigación-acción en la Escuela Politécnica de Pernambuco (Brasil)*. (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, España.
- Molina, P., & García, I. (2019). El proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Dominio de la Ciencias*, 5(1), 394-413. <https://doi.org/10.36229/978-65-5866-068-2.cap.07>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). El trabajo de la OCD sobre Educación y competencias. En *OCDE* (Vol. 63, Número 1).
- Ortega, R., & González, K. (2017). Calidad en la enseñanza en educación superior del Centro Universitario del Norte, Universidad de Guadalajara, México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 9-22. <https://doi.org/10.35362/rie741623>
- Pantoja, M., Lucero, J., Alvares, S., & Enríquez, J. (2021). Education and Pandemic : Challenge for Teachers of Basic higher y bachillerato de la ciudad de Ibarra, Ecuador. *Revista Conrado*, 17(81), 307-313.
- Pastora, B., & Fuente, A. (2021). La planificación de estrategias de enseñanza en un entorno virtual de aprendizaje. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 59-76. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.341>
- Pérez, A., Valdés, M., & Garriga, A. (2019). Estrategia didáctica para enseñar a planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática. *Revista Educación*, 43(2), 31. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32236>
- Piñeiro, T. (2011). Estrategias docentes. La Potenciación de destrezas Digitales A través del Autoaprendizaje. *Revista Comunicación Vivat academia*, 117, 327-336. <http://dx.doi.org/10.15178/va.2011.117E.327-336>
- Piza, D., Amaiquema, F., & Beltrán, G. (2019). Medios y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Revista Conrado*, 15(40), 455-459.
- Revelo, O., Collazos, C., & Jiménez, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje: una revisión sistemática de literatura. *Redipe*, 21(41), 115-134.



- Rodríguez, R., Iglesias, M., & Juanes, B. (2018). Estrategia didáctica para el aprendizaje interactivo en ambientes en línea en el postgrado. *Instituto Tecnológico Metropolitano*, 21(41), 115-134.
<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1120700020921110%0Ahttps://doi.org/10.1016/j.euma.2018.06.001%0Ahttps://doi.org/10.1016/j.arth.2018.03.044%0Ahttps://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1063458420300078?token=C039B8B13922A2079230DC9AF11A333E295FCD8>
- Saavedra, M. (2017). El estudio de caso como diseño de investigación en las Ciencias Administrativas. *Iberoamerican Business Journal*, 1(1), 72-97.
<https://doi.org/10.22451/3002.ibj2017.vol1.1.11005>
- Sánchez, G., González, M., & Bustamante, J. . (2022). Formative assessment in the classroom: an analysis of what it means for preschool educators in training. *Formacion Universitaria*, 15(3), 69-78. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000300069>
- Souza, M. (2020). *Evaluación del aprendizaje en estudiantes de pedagogía en Sao Luis, Maranhao-Brasil*. [(Tesis doctoral). Universidad de Granada].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=289174>
- Suárez, V., Martinez, M., & Rodriguez, A. (2022). *The teaching manager and his influence on the educational management and pedagogical practice of teachers: analysis from the use of technology*. 7(E51), 185-197.
- Vera, S., Romera, A., Vega-Muñoz, A., & Gil-Marín, M. (2025). Aprendizaje-servicio como práctica pedagógica para el fomento de competencias genéricas en estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Formación universitaria*, 18(3), 11-24. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062025000300011>
- Vygotsky, L. (1979). Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. En *The American Journal of Psychology* (2da ed, Vol. 92, Número 1). Cambridge.
<https://doi.org/10.2307/1421493>



- Tasara C. (2017). *Percepción de la calidad de servicio en la enseñanza universitaria y su relación con la fidelidad de los estudiantes de ingeniería electrónica de una universidad privada de Lima metropolitana*. (Tesis de maestría) Universidad Ricardo Palma
- Torres C. (2017) *Análisis de la calidad educativa en Andalucía desde la perspectiva del profesorado de educación primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla
- Torres C. y García A. (2019) Reflexiones sobre los materiales didácticos virtuales adaptativos. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(3), SN
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000300002
- Yin R, (2018). *Case study research and APPLICATIONS: Design and Methods*, (6 ta) Saga Publications
- Zabalza A. (2003) “*Competencias docentes del profesorado universitaria. Calidad y desarrollo profesional*”. Narcea, España.

