




Perfil digital del docente de programas de posgrado a distancia (en línea) del Instituto Nacional de Educación Superior de Asunción (INAES)

Digital Profile of Teachers in Online Graduate Programs: A Case Study at the National Institute of Higher Education of Asuncion (INAES), Paraguay

Perfil digital dos professores dos programas de pós-graduação a distância (on-line) do Instituto Nacional de Ensino Superior de Assunção (INAES) do Paraguai

María Magdalena Aguilar Morínigo 
Instituto Nacional de Educación Superior Dr. Raúl Peña
docenciainaes@gmail.com

Delia Asunción Escobar Landolfi 
Instituto Nacional de Educación Superior Dr. Raúl Peña
alandolfipy@gmail.com

María Beatriz Brusquetti de Cáceres 
Instituto Nacional de Educación Superior Dr. Raúl Peña
beatrizb@inaesvirtual.edu.py

Aguilar Morínigo, M. M., Escobar Landolfi, D. A. y Brusquetti de Cáceres, M. B. (2025). Perfil digital del docente de programas de posgrado a distancia (en línea) del Instituto Nacional de Educación Superior de Asunción (INAES). *Kuaapy Ayvu (revista científico-pedagógica)*, vol. 16 (núm. 16), pp. 13-41.

<https://investigacioninaes.edu.py/KuaapyAyvu/index.php/ayvu/article/view/mademb>

Resumen

La pandemia del COVID-19, en 2020, ha desencadenado una serie de cambios con un impacto significativo en todos los niveles educativos, ubicando a las TIC como una de las protagonistas de las transformaciones en la forma de enseñar. Desde ese mismo año, las TIC se aplican en las carreras de grado y en los programas de posgrado del Instituto Nacional de Educación Superior Dr. Raúl Peña (INAES) de Paraguay. Luego de la pandemia, los programas de posgrado van adquiriendo la modalidad virtual, así, los docentes deben utilizar diversos recursos para enseñar en esta nueva forma. El objetivo de esta investigación es analizar el perfil digital de los docentes de cursos a distancia (en línea) de los programas de posgrado del INAES. El estudio posee un enfoque cuantitativo, diseño no experimental transversal y alcance descriptivo, aplicando una encuesta a través de un cuestionario a 24 profesores de los programas de especialización, maestría y doctorado ofrecidos por la institución. Los resultados indican que la mayoría de los docentes de posgrado son mujeres de nacionalidad paraguaya (aunque también participaron en el estudio docentes de otros países). En promedio, tienen 54 años, la mayoría posee el grado académico de doctor y cuentan con un promedio de ocho años de experiencia en entornos virtuales.

Palabras clave

Perfil digital; docencia en Paraguay; programas de posgrado; educación a distancia; educación en línea; educación superior

Abstract

The COVID-19 pandemic in 2020 has triggered a series of changes that have had a significant impact on all educational levels, placing ICT at the center of transformations in teaching practices. Since that same year, ICT has been integrated into both the undergraduate and postgraduate programs at the Dr. Raúl Peña National Institute of Higher Education (INAES). Following the pandemic, the postgraduate programs increasingly adopted online modality, requiring teachers to use diverse digital resources to support their instruction. This study aimed to analyze the digital profile of teachers in online postgraduate programs at INAES postgraduate programs. It employed quantitative, cross-sectional, non-experimental, descriptive design, applying a

survey questionnaire to 24 teachers from specializations, masters, and doctoral programs offered by the institution. The results indicate that many postgraduate teachers are women of Paraguayan nationality (although teachers from other countries also participate in the study). On average, they are 54 years old, most hold doctoral degrees, and they have eight years of experience in virtual environments. Their digital profile encompasses technological, pedagogical-curricular, informational, attitudinal-ethical and communicational dimensions.

Keywords

Digital profile; teaching in Paraguay; postgraduate programs; distance learning; distance education; higher education

Resumo

A pandemia da COVID-19, em 2020, desencadeou uma série de mudanças com impacto significativo em todos os níveis de ensino, colocando as TIC como uma das protagonistas das transformações na forma de ensinar. Desde esse mesmo ano, as TICs têm sido aplicadas em programas de graduação e pós-graduação no Instituto Nacional de Educação Superior Dr. Raúl Peña (INAES), no Paraguai. Após a pandemia, os programas de pós-graduação estão adquirindo a modalidade virtual, de modo que os docentes devem usar vários recursos para ensinar nesse novo formato. O objetivo desta pesquisa é analisar o perfil digital dos professores dos cursos de ensino a distância (on-line) dos programas de pós-graduação do INAES. Para isso, utilizou-se uma abordagem quantitativa, um desenho transversal não experimental e um escopo descritivo para realizar uma pesquisa por questionário com 24 professores dos programas de especialização, mestrado e doutorado oferecidos pela instituição. De acordo com os resultados do estudo, os professores dos programas de pós-graduação são, em sua maioria, mulheres, de nacionalidade paraguaia (embora também participem professores de outros países), com idade média de 54 anos e com título de doutorado. Eles têm, em média, 8 anos de experiência em ambientes virtuais. O perfil dos professores abrange as dimensões tecnológica, didático-curricular, informacional, atitudinal-ética e comunicacional.

Palavras-chave

Perfil digital; ensino no Paraguai; programas de pós-graduação; educação a distância; educação online; ensino superior

1. Introducción

Antes de 2020, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ya eran utilizadas en diversas áreas en la formación de los profesionales, como un recurso de apoyo a la enseñanza en todo el mundo. En 2020, con la pandemia del COVID-19, se ha desencadenado una serie de cambios con un impacto significativo en todos los niveles educativos, siendo las TIC unas de las protagonistas del cambio en la forma de enseñar.

El uso de las TIC se generalizó en todos los niveles educativos convirtiendo la mayoría de los cursos presenciales en la modalidad a distancia (en línea). En el Paraguay, la práctica del uso de las TIC quedó instalada en las ofertas educativas de educación superior, especialmente, en los programas de posgrado, por eso se requiere que los docentes de este nivel, particularmente los que enseñan en entornos virtuales, adquieran y fortalezcan sus competencias digitales. Esto es esencial para potenciar la calidad de la enseñanza en línea, una modalidad que se encuentra ampliamente difundida y altamente demandada por los estudiantes adultos que combinan la actividad laboral con la formación profesional.

En el Instituto Nacional de Educación Superior Dr. Raúl Peña (INAES), institución formadora de profesionales de la educación, el uso de las TIC se aplicaba ya desde antes de 2020 en las carreras de grado y en los programas de posgrado. Luego de la pandemia, estos últimos van adquiriendo la modalidad a distancia (en línea) y para el efecto los docentes deben utilizar diversos recursos digitales tales como las plataformas educativas, las videoconferencias, los recursos para la comunicación y la colaboración, etc., en los procesos de enseñanza.

En 2022, dos participantes de la maestría en Investigación educativa del INAES, Nimrod Aguilar y Claudia López, realizaron una

investigación con el objetivo de analizar la gestión de la plataforma educativa virtual *Moodle* por los estudiantes y docentes de la maestría del INAES. Entre sus hallazgos señalan que tanto los docentes como los estudiantes usan a la plataforma virtual *Moodle* como herramienta digital y recurso pedagógico de manera muy superficial, es decir, el aprovechamiento de su potencial es mínimo.

A partir de lo expuesto se plantea el objetivo de esta investigación que es analizar el perfil digital de los docentes de cursos a distancia (en línea) de los programas de posgrado del INAES, para ello se realiza un estudio con enfoque cuantitativo, diseño no experimental transversal, de alcance descriptivo, aplicando una encuesta a través de un cuestionario, utilizando el formulario de *Google* dirigido a 24 docentes de los programas de especialización, maestría y doctorado ofrecidos por el INAES.

2. Marco teórico

El inicio del siglo XXI ha permitido dar numerosos y agigantados pasos en el mundo de la ciencia, facilitando la introducción de numerosas innovaciones que benefician la vida de las personas en todo el planeta. En este contexto, los avances en las TIC han sido uno de los mayores aportes que han brindado oportunidades y desafíos en las diversas áreas de la sociedad, por supuesto, entre ellas, la educación, que especialmente durante la pandemia, en 2020, ha modificado la forma en que se han venido desarrollando las clases en todos los niveles educativos que, posteriormente, en el caso paraguayo, se han mantenido en la modalidad a distancia (en línea), particularmente en los programas de posgrado.

La educación a distancia o no presencial asumida en la educación superior en Paraguay es entendida como un «diálogo didáctico mediado entre docentes de una institución y los estudiantes que, ubicado en espacio diferente al de aquellos, aprende de forma independiente o grupal» (García Aretio, 2014, CONES, 2016, citado por Montiel, Fonseca Feris y Arrúa Jacquet, 2020, p. 44). En este contexto, el Consejo Nacional de la Educación Superior (CONES) dice que «la educación a distancia es flexible y personalizada y su diseño está centrado en el estudiante» (*Resolución n.º 63*, art. 7).

Es así como la educación a distancia (en línea) requiere que los docentes desarrollen numerosas competencias que les permitan enseñar en entornos virtuales con criterios de calidad, que son cada vez más demandados en la educación superior. En este sentido, numerosos autores hablan del perfil digital que deberían reunir los docentes, tema que se desarrolla en el siguiente apartado.

2.1. Rol del docente de educación superior

Sin duda, la introducción de las TIC y de Internet, en particular en la educación superior, ha reconfigurado el rol del docente, ya que este ha dejado de ser experto en contenidos para convertirse en facilitador de aprendizajes, y los estudiantes deben aprender a aprender de manera continua, para producir nuevos conocimientos y destrezas.

De acuerdo con el CONES, el rol del docente en la educación a distancia consiste en facilitar y guiar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes (*Resolución n.º 63*, art. 17).

El nuevo rol del docente consiste, fundamentalmente, en la formación de:

Un alumno autónomo, capaz de aprender a aprender, es decir, capaz de obtener y organizar información; distinguir hechos y ficciones, fuentes primarias y secundarias, correlaciones y causalidades, afirmaciones directas y supuestos sentidos; reconocer los prejuicios y establecer comparaciones globales; identificar y desarrollar soluciones poco convencionales; formarse una opinión y defenderla; resolver problemas de forma autónoma y hacer gala de un comportamiento responsable. (García, 2009, citado por Rangel Baca, 2015, p. 238)

2.2. Perfil y competencias digitales de los docentes

Antes de definir el perfil y competencias digitales, es importante conocer el concepto de competencia que diversos autores. Algunos, como Perrenoud, Zabala y Arnau (2007), Guzmán y Marín (2011), entre otros, coinciden en que debe ser redefinido debido a que, en el contexto actual, ya no solo se debe hablar de «saber hacer», sino que deben incluirse aspectos relacionados con el comportamiento de

las personas. Así, la competencia es definida como «la capacidad del ser humano para realizar un conjunto de acciones, mediante la articulación de sus múltiples recursos personales (actitudes, conocimientos, emociones, habilidades, valores...), con el propósito de lograr una respuesta satisfactoria a un problema planteado en un contexto determinado» (Rangel Baca, 2015, p. 237).

Teniendo presente el concepto anterior, las competencias que debería tener el docente de educación superior abarcan las dimensiones que se resumen en la tabla 1, a continuación.

Tabla 1

Dimensiones de competencias digitales de los docentes

Autores	Dimensiones	Concepto
Hernández, 2008 Marqués, 2008 Unesco, 2008 International Society for Technology in Education (ISTE), 2008	Tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos de carácter instrumental para el manejo de los sistemas informáticos (software, hardware y redes). • Conocimientos para la instalación, mantenimiento y seguridad de los equipos informáticos.
Hernández, 2008 Marqués, 2008 Unesco, 2008 ISTE, 2008	Didáctico-curricular	Integración de las TIC a la planificación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza, así como para el desarrollo profesional del docente.
Hernández, 2008 Marqués, 2008 Unesco, 2008 ISTE, 2008	Informacional	Conocimientos y acceso a las fuentes de información y recursos digitales.
Hernández, 2008 Marqués, 2008 Unesco, 2008 ISTE, 2008	Actitudinal-ética	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud abierta y crítica ante la sociedad actual y la tecnología. • Interés en el aprendizaje continuo y la actualización permanente, así como a la investigación para aprovechar al máximo las posibilidades didácticas de los apoyos que proporcionan las TIC y para actuar con prudencia en el uso de estas.

Autores	Dimensiones	Concepto
		<ul style="list-style-type: none">• Respeto por los derechos de autor, la propiedad intelectual y la documentación apropiada de las fuentes de información.• Atención de las necesidades de todos los aprendices empleando estrategias centradas en el estudiante y ofreciendo acceso equitativo a recursos y herramientas digitales apropiadas.
Hernández, 2008 Marqués, 2008 Unesco, 2008 ISTE, 2008	Comunicacional	Realización de actividades de aprendizaje de mayor complejidad, de manera colaborativa y basadas en proyectos que puedan ir más allá del aula, es decir, que incluyen colaboraciones en el ámbito local o global.

Nota. Dimensiones de las competencias docentes digitales basadas en diversos autores, como se citó en Rangel Baca (2015, pp. 239-241).

Autores como Lara Rivera y Cabero Almenara (2021) enfatizan que la actitud del docente es esencial para la inclusión de las TIC en la enseñanza. Igualmente, refieren que la edad de los docentes es uno de los factores que incide en el uso de las TIC, además del sexo. Ellos, a partir del análisis de siete investigaciones sobre el tema, expresaron que: «los docentes de mayor edad y con mayor experiencia docente, poseen un perfil de formación en TIC mucho más bajo que aquellos que son más jóvenes, quienes suelen tener más competencias instrumentales y didácticas para la incorporación de las TIC» (p. 3). En lo que respecta al sexo, los estudios no aportan una conclusión definitiva, ya que ambos sexos están en igualdad de saberes digitales.

Por su parte, el Ministerio de Educación y Formación Profesional y Administraciones educativas de las comunidades autónomas de España presentó el *Marco de referencia de la competencia digital docente*, en 2022, para los docentes de la educación formal del sistema educativo español. Los principios que rigen este marco son: «1) desarrollo de las competencias del alumnado; 2) promoción del aprendizaje entre iguales; 3) orientación al éxito educativo de todo el alumnado; y 4) estimulación del protagonismo del alumnado y de su

motivación» (Ministerio de Educación y Formación Profesional y Administraciones de las comunidades autónomas, 2022, p. 10).

La estructura del Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRCDD) tiene seis áreas, que son cada una de las categorías en las que se organizan las competencias digitales de los docentes dentro del marco y se centran en diferentes aspectos de las actividades profesionales de los docentes:

Área 1: Compromiso profesional. Uso de las tecnologías digitales para la comunicación; la coordinación, participación y colaboración dentro del centro educativo y con otros profesionales externos; la mejora del desempeño a partir de la reflexión sobre la propia práctica; el desarrollo profesional y la protección de los datos personales, la privacidad y la seguridad y el bienestar digital del alumnado en el ejercicio de sus funciones.

Área 2: Contenidos digitales. Búsqueda, modificación, creación y compartición de contenidos digitales educativos.

Área 3: Enseñanza y aprendizaje. Gestión y organización del uso de las tecnologías digitales en la enseñanza y el aprendizaje.

Área 4: Evaluación y retroalimentación. Utilización de tecnologías y estrategias digitales para mejorar la evaluación, tanto del aprendizaje del alumnado como del propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Área 5: Empoderamiento del alumnado. Uso de las tecnologías digitales para mejorar la inclusión, la atención a las diferencias individuales y el compromiso activo del alumnado con su propio aprendizaje.

Área 6: Desarrollo de la competencia digital del alumnado. Capacitación de los estudiantes para utilizar de forma creativa y responsable las tecnologías digitales para la información, la comunicación, la participación segura en la sociedad digital, la creación de contenidos, el bienestar, la preservación de la privacidad, la resolución de problemas y el desarrollo de sus proyectos personales. (Ministerio de Educación y Formación Profesional y Administraciones

educativas de las comunidades autónomas, 2022, p. 10)

Las seis áreas, presentadas por el máximo organismo educativo de España, están organizadas en tres bloques, que son:

- Competencias profesionales de los docentes. Tienen un carácter complementario a las competencias específicas de la profesión, aunque son indispensables para su ejercicio.
- Competencias pedagógicas de los docentes. Son aquellas específicamente centradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, en los aspectos definitorios y diferenciadores del ejercicio de la profesión docente.
- Competencias docentes para el desarrollo de la competencia digital del alumnado. Se trataría de las competencias pedagógicas del profesorado aplicadas de forma concreta a la consecución de los objetivos de aprendizaje relacionados con el desarrollo de la competencia digital del alumnado. (Ministerio de Educación y Formación Profesional y Administraciones, 2022, p. 11)

3. Metodología

El estudio se realizó utilizando el enfoque cuantitativo ya que este permite generalizar los resultados. Para el efecto se consideró el diseño no experimental transversal, es decir, no se manipularon las variables y los datos se recogieron en un momento único. El alcance fue descriptivo, con el que se especifica y caracteriza a la población en estudio considerando el perfil digital de 24 (veinticuatro) docentes de los programas de posgrado del INAES.

La técnica utilizada para la recolección de datos fue la encuesta y el instrumento fue el cuestionario con preguntas cerradas, aplicado electrónicamente a través del formulario de Google.

El instrumento fue validado por juicio de expertos, quienes plantearon algunos ajustes que fueron considerados en los apartados correspondientes a las distintas dimensiones estudiadas.

4. Resultados

4.1. Datos demográficos de los docentes de los programas de posgrado

La mayoría de los docentes de los programas de posgrado del INAES son de nacionalidad paraguaya (87,5 %); sin embargo, también participan docentes de otras nacionalidades debido a la incorporación de invitados de otros países, por ejemplo, Chile, Bélgica y España. La edad promedio de los profesores es de 54 años. En consonancia con la tendencia general del sector educativo paraguayo, la mayoría de los docentes son mujeres (70,8 %). El 75 % de los docentes poseen el grado de doctor, siendo este el título académico predominante entre ellos. Es decir, se cuenta con un plantel docente calificado para ofrecer una educación de calidad, así como oportunidades para el desarrollo profesional continuo del educador.

4.2. Programas de posgrado

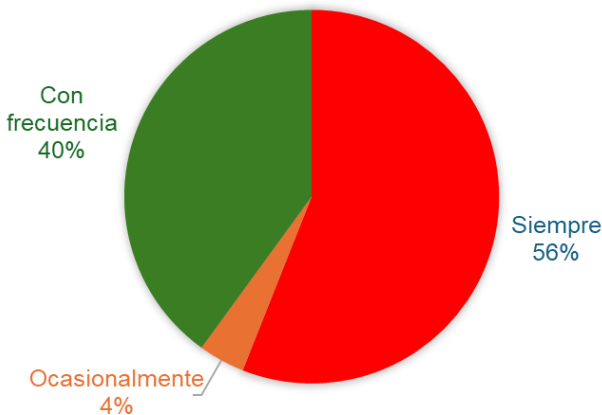
Dada la diversidad de ofertas de programas de posgrado en especialización y maestría, la mayoría de los docentes se encuentra en estos (36,36 % y 39,39 %, respectivamente). Forma parte del plantel del doctorado el 21,21 % (solo se oferta un programa).

El promedio de años de experiencia de los docentes en entornos virtuales es de 8 años; entre ellos, un docente tiene más de 15 años y otro docente tiene 1 año de experiencia.

4.3. Principales respuestas

Un 96 % de los docentes encuestados dice que no utiliza solo ocasionalmente herramientas digitales para el desarrollo de las clases virtuales. Por otra parte, lo hace «siempre» una porción ligeramente superior a la mitad del total.

Figura 1
Frecuencia de uso de las herramientas digitales (plataformas de aprendizaje en línea, aplicaciones multimedia, redes sociales, videoconferencias, etc.) utilizadas por los docentes



Sobre las herramientas preferidas por los docentes para el desarrollo de los contenidos de los módulos dados por ellos, se encontraron tres, en el primer lugar, que son las plataformas de gestión del aprendizaje (Moodle, Classroom, Edmodo), las videoconferencias (Zoom, Teams, Google Meet, etc.) y los presentadores de contenidos (PowerPoint, Genially, Canva, Prezi). También destacan a los navegadores y a las herramientas para compartir videos (YouTube, Vimeo y Dailymotion). Sorpresivamente, la respuesta con menor número es la de herramientas de colaboración (Google Docs, Padlet, Jamboard, Google Slides).

Figura 2

Porcentaje de docentes que utilizan las herramientas tecnológicas en los cursos a distancia

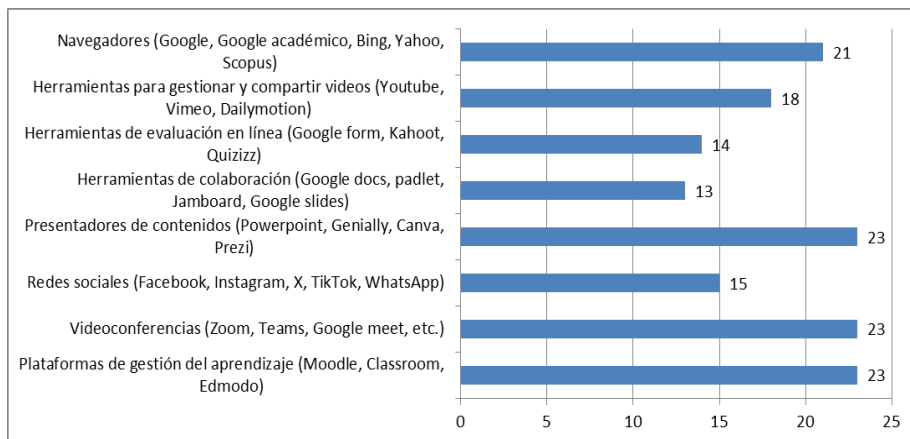
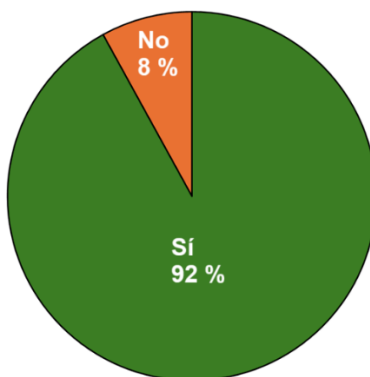


Figura 3

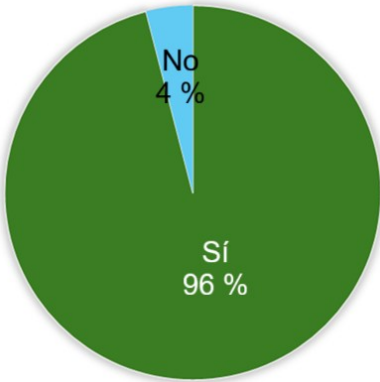
Términos de búsqueda precisos utilizados por los docentes para encontrar información relacionada con el área de enseñanza



Los docentes no utilizan términos de búsqueda precisos para encontrar información relacionada con el área de enseñanza. A la consulta de por qué no utilizan términos precisos de búsqueda en caso de respuesta negativa, señalaron por falta de conocimiento (50 %) o por no considerarlo necesario (50 %).

Figura 4

Búsqueda de información sobre contenidos desarrollados en fuentes relevantes

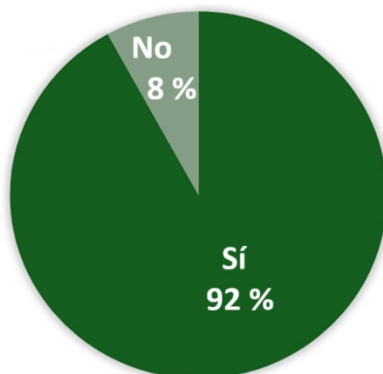


La respuesta positiva es de un total de 24 docentes, sobre la realización de «búsqueda de información sobre contenidos desarrollados en fuentes relevantes», como son Google Académico, las bibliotecas virtuales de distintas instituciones, Centro de Información Científica del CONACYT (CICCO, del gobierno paraguayo) y SciELO.

Los docentes que no buscan información en fuentes confiables señalan que no lo hacen porque no tienen tiempo para dedicar a la lectura de los materiales, igualmente, porque creen tener dificultad para encontrar información relevante o de interés.

Figura 5

Análisis de la procedencia, actualidad, fiabilidad, autoría y licencia de las fuentes de información consultadas

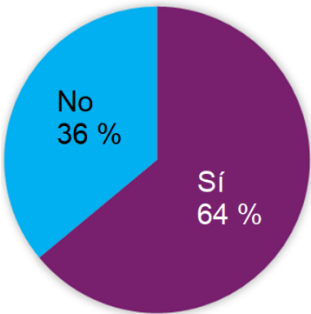


En este caso, 23 docentes analizan la procedencia, actualidad, fiabilidad, autoría y licencia de las fuentes de información consultadas. Mientras que solo 4 dicen que no analizan la procedencia de las fuentes de información refieren que no consideran necesario o por motivos no especificados.

Por otro lado, todos los docentes localizan en las páginas web recursos digitales como archivos de audio, video, infografías y otros formatos digitales para el desarrollo de los módulos a su cargo.

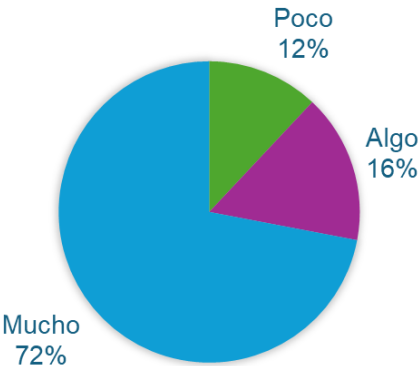
Igualmente, todos los docentes dicen reconocer el derecho de autor y utilizar la información de manera ética, citando adecuadamente las fuentes cuando corresponde.

Figura 6
Uso de filtros y etiquetas en el correo electrónico



La afirmación corresponde a 16 docentes, quienes dicen utilizar filtros y etiquetas en el correo electrónico para organizar y recuperar con mayor eficacia la información que necesite. Los docentes que responden negativamente sobre los filtros y etiquetas expresan que no lo hacen por falta de conocimiento, no lo consideran necesario, no se ocupan del tema, no lo habían considerado o implementan su propio método.

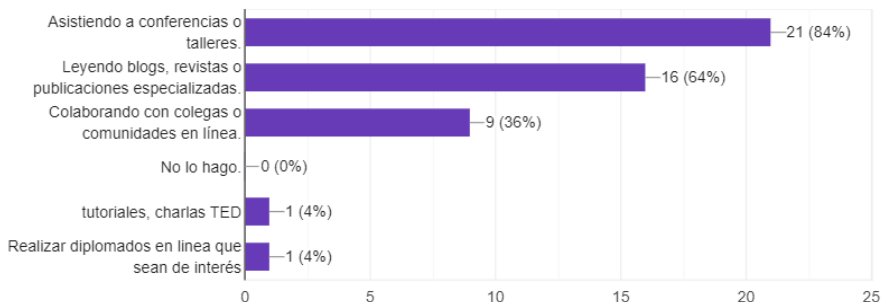
Figura 7
Enseñanza del uso crítico de la información en línea



Son 18 los docentes que dicen enseñar «mucho» a los estudiantes a evaluar críticamente la información encontrada en línea.

Figura 8

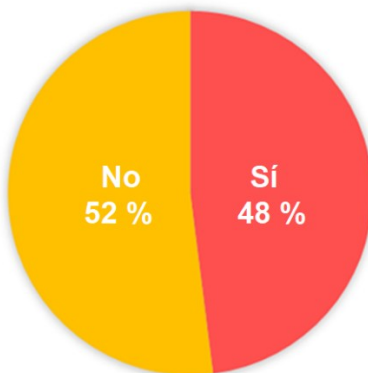
Actualización en el uso de las tecnologías y tendencias actuales en el área de enseñanza



Sobre la actualización en el uso de las tecnologías y tendencias actuales para su área de enseñanza, la mayoría dice asistir a conferencias o talleres o leer blogs, revistas o publicaciones especializadas. Un porcentaje ínfimo responde que lo hace a través de charlas TED, tutoriales y realización de diplomados en línea que sean de interés.

Figura 9

Participación en comunidades en línea relacionadas con el área de enseñanza

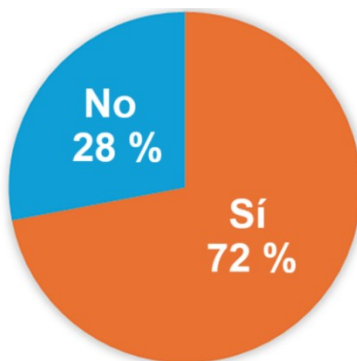


Unos 13 docentes no participarían activamente en comunidades en línea relacionadas con su área de enseñanza. Las comunidades o redes en las que participan los docentes son propias

de cada área de formación o interés de estos. Mencionan su participación en las siguientes comunidades, que no necesariamente son en línea: Latam, AUGM (representante del núcleo TIC por la UNA), Academia.edu, comunidad Moodle, Sociedad Científica del Paraguay, RedDOLAC, REDIC, Juntos por la Educación (blog, conferencias, RRSS; Maestro, Profesores, Docentes (FB); IDPPS (grupo de trabajo), Educación Hoy (FB), Red de Historiografía/Jornadas Virtuales de Historia de América, Red Iberoamericana de Pedagogía, WhatsApp, Sociedad Internacional de Psicología (que aglutina varias áreas), Whatsapp temáticos, red RECLA, Cyted, Tik Tok temáticos.

Figura 10

Uso de la inteligencia artificial para el acceso a informaciones sobre el área de enseñanza



Son 18 docentes los que señalan que utilizan la inteligencia artificial para acceder a informaciones sobre su área de enseñanza. La no utilización, por su parte, se debería a la falta de conocimiento o a que no lo consideran necesario.

Figura 11

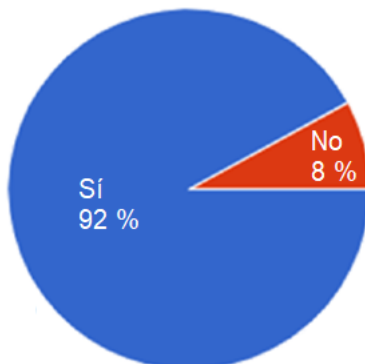
Uso de la inteligencia artificial para generar recursos para el área de enseñanza



Declararon no utilizar la inteligencia artificial para generar recursos (video, audio, presentación) para su área de enseñanza unos 15 docentes, señalando que no lo hacen por falta de conocimiento o porque no lo consideran necesario.

Figura 12

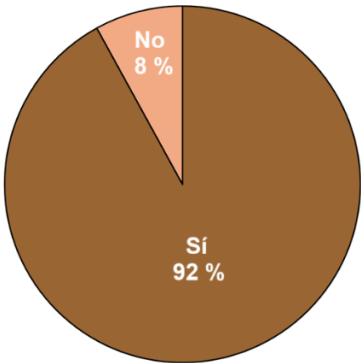
Adaptación de materiales de enseñanza tradicionales al entorno virtual



Son 23 los docentes que refieren adaptar los materiales de enseñanza tradicionales al entorno virtual, y solo 2 quienes responden negativamente.

Figura 13

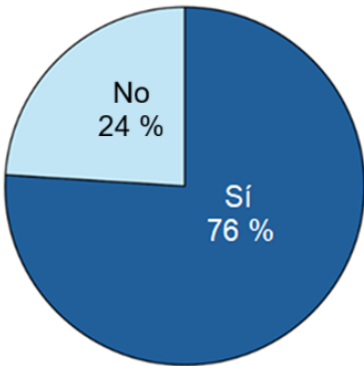
Generación de debates en línea a partir de contenidos del módulo que produzcan conocimientos o los verifiquen



Dicen que sí unos 23 docentes, sobre que generan debates en línea a partir de contenidos del módulo que produzcan conocimientos o los verifiquen.

Figura 14

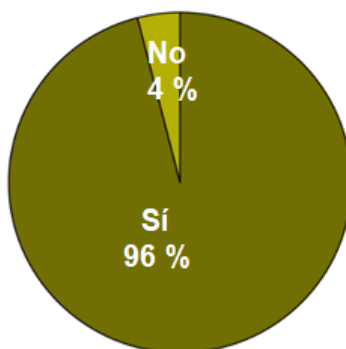
Evaluación de los aprendizajes con instrumentos o recursos en línea



Los resultados indican que 19 docentes evaluarían los aprendizajes con instrumentos o recursos en línea. Los docentes que no evalúan con estos, no lo hacen porque no tienen conocimientos o no lo consideran necesario.

Figura 15

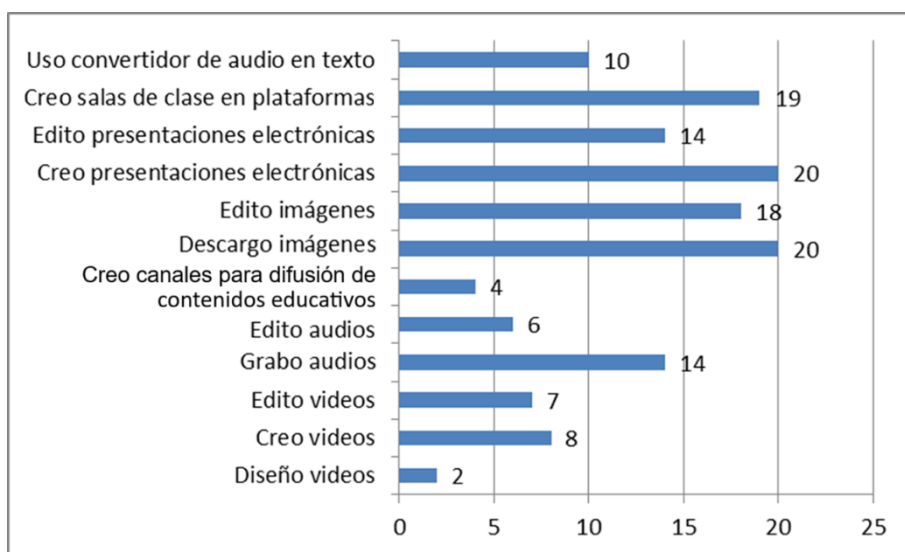
Comunicación con los estudiantes utilizando herramientas en línea



Un total de 24 los docentes declaran que se comunican con los estudiantes utilizando herramientas en línea, mientras que solo hubo una respuesta negativa.

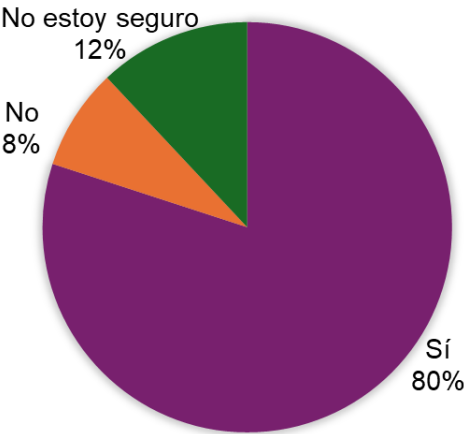
Figura 16

Porcentaje de docentes con habilidades multimedia



Las habilidades predominantes de los docentes en el uso de multimedia son la creación de presentaciones electrónicas y descarga de imágenes, pero también resaltan la creación de salas de clase en plataformas, edición de imágenes, grabación de audios y uso de convertidor de audio en texto.

Figura 17
Observación de impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes al utilizar herramientas digitales en las clases de posgrado



Los docentes que no observan o no están seguros de observar un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes al utilizar herramientas digitales en las clases de posgrado fueron solo 5 de 25 (la quinta parte).

4.4. Debilidades de las clases en la modalidad virtual de los programas de posgrado

Además, a los docentes se les consultó acerca de las debilidades y fortalezas de las clases en la modalidad virtual. Para la presentación de las respuestas, estas fueron agrupadas en varias categorías. Por otro lado, los docentes también plantearon algunas sugerencias.

4.4.1. Participación de los estudiantes en clases sincrónicas

Las debilidades que los docentes encuentran al desarrollar las clases en la modalidad virtual (en línea) son:

- Asistencia, pues los participantes no encienden sus cámaras, lo que dificulta el contacto docente-alumno y la participación de este último, ya que no hablan, y alegan problemas de conectividad en las localidades donde se encuentran.
- Dificultad para evidenciar que los participantes siguen de manera formal el desarrollo de las clases.
- Falta de compromiso de los participantes para presentar los trabajos en los plazos establecidos.
- Multitareas de los participantes (realizan otras actividades durante la clase sincrónica).

4.4.2. Recursos tecnológicos

Debilidades en cuanto a recursos tecnológicos, son:

- Mala conectividad de Internet en los distintos puntos desde los que se conectan los participantes.
- Falta de conocimiento de las herramientas digitales de los docentes y de la mayoría de los participantes. Esta situación se convierte en un desafío tecnológico y la falta de interacción personal para crear una comunidad sólida.

4.4.3. Estrategias de enseñanza

- Poca práctica en la utilización de las estrategias didácticas que implica el uso de recursos tecnológicos (vídeos / audios / trabajos colaborativos en línea, etc.).
- La metodología de enseñanza implementada por la mayoría de los docentes es la misma, se da una clase magistral como si se estuviera en la presencialidad. No se observa la didáctica interactiva de la modalidad virtual.

- Clases limitadas a las presentaciones digitales con ejemplos, no se usa variedad de herramientas digitales.
- Muchas horas dedicadas a las clases virtuales sincrónicas lo cual no es pertinente cuando son clases nocturnas.

4.5. Fortalezas de las clases en la modalidad virtual de los programas de posgrado

4.5.1. Recursos tecnológicos

- Diversidad de recursos didácticos para el desarrollo de las clases.
- Flexibilidad en el espacio y el tiempo para realizar tareas.
- Capacidad de analizar y decidir la información pertinente. En este sentido, los participantes avanzan de acuerdo con su disponibilidad de tiempo, al igual que pueden retroalimentar los conocimientos viendo las grabaciones de las clases.
- La plataforma institucional está bien organizada.

4.5.2. Acceso a las ofertas académicas de posgrado

- Acceso a participantes de diversos lugares del país, dando la posibilidad de conectarse a las clases sincrónicas y a la ruptura del espacio físico y temporal, facilitando la participación, promoviendo el debate y la reflexión.

4.6. Sugerencias

Los docentes sugieren lo siguiente que las grabaciones de las clases sean subidas a la plataforma en un máximo de 24 horas después de finalizadas estas, asimismo, el aplicativo de videoconferencia debería proporcionar un listado de los asistentes a la clase.

5. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos de la encuesta aplicada a los docentes permiten expresar lo que sigue.

El perfil de los docentes abarca las dimensiones tecnológica, didáctico-curricular, informacional, actitudinal-ética y comunicacional.

Los docentes cuentan con los conocimientos necesarios para manejar diversos sistemas informáticos como plataformas de gestión del aprendizaje, videoconferencias, presentadores de contenido, buscadores, herramientas para gestionar y compartir videos, redes sociales, así como herramientas de evaluación en línea y de colaboración. La mayoría de los docentes también posee habilidades multimedia que abarcan la creación de presentaciones electrónicas, la descarga y edición de imágenes, la organización de aulas virtuales en plataformas de aprendizaje, la grabación de audios y el uso de convertidores de audio a texto.

El perfil tecnológico de los docentes en programas de posgrado es adecuado para gestionar entornos de aprendizaje efectivos en la modalidad en línea y adaptarse a los constantes cambios tecnológicos. Esto les permite no solo implementar clases en línea de manera eficaz, sino también ajustar su enseñanza a las necesidades de un contexto educativo en constante evolución.

La dimensión didáctico-curricular incluye la integración de las TIC en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Este tiene la capacidad de enseñar a sus estudiantes a evaluar críticamente la información en línea, aunque algunos aún no desarrollan completamente esta habilidad.

Los docentes tienen la capacidad para adaptar sus materiales de enseñanza tradicionales a las exigencias del entorno virtual, utilizando diversas tecnologías para enriquecer el proceso de aprendizaje. Un grupo de docentes utiliza la inteligencia artificial para crear recursos educativos y recursos en línea para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes.

Los docentes reconocen el impacto positivo que la integración de tecnologías tiene en el aprendizaje de los estudiantes.

En la dimensión informacional, los docentes utilizan términos de búsqueda precisos sobre los contenidos de los módulos que desarrollan en fuentes confiables, como Google Académico, bibliotecas virtuales, CICC0 y SciELO. Igualmente, los docentes dicen tener la habilidad de localizar recursos digitales como archivos de audio, video e infografías. Organizan y recuperan información de sus correos con filtros y etiquetas, así como también emplean la inteligencia artificial para acceder a información sobre su área de enseñanza.

En la dimensión actitudinal ética, los docentes afirman evaluar la procedencia, actualidad, fiabilidad, autoría y licencia de las fuentes de información que consultan, reconocen el derecho de autor y utilizan la información de manera ética, citando adecuadamente las fuentes cuando es necesario.

Por otro lado, manifiestan que se actualizan sobre el uso de las tecnologías y las tendencias en su área de enseñanza a través de conferencias, talleres, lecturas de blogs, revistas o publicaciones especializadas, así como colaboración con colegas o participación en comunidades en línea.

6. Recomendaciones

A partir de las debilidades señaladas por los docentes, se plantean realizar capacitaciones en los siguientes temas:

1. **Búsqueda, selección y tratamiento efectivo de la información aplicando la inteligencia artificial.** El uso educativo de la inteligencia artificial en el Paraguay es relativamente reciente, lo cual requiere que los docentes sean capacitados para un uso eficiente de esta herramienta en las aulas virtuales, incluyendo además el uso ético y responsable de la información arrojada por ella.
2. **Uso de herramientas para la organización de datos en línea.** Formar a los docentes en el uso de diversas herramientas digitales para la organización y presentación de contenidos que se adapten al contexto de la educación superior y faciliten la interacción en línea con los participantes.
3. **Uso de las tecnologías para la evaluación en línea.** Es necesario que

los docentes utilicen los recursos de evaluación disponibles en línea para facilitar la interacción docente-participante y la optimización del tiempo real del docente lo que ayudará al participante a conocer los resultados de su evaluación a la brevedad.

Declaración sobre posibles conflictos de intereses

Para precautelar posibles conflictos de intereses, las investigadoras no forman parte del plantel docente de los programas de posgrado; los docentes participantes (encuestados) lo hicieron de manera anónima con su previo consentimiento.

Bibliografía

- Bautista Cedillo, J. (2021). *Formación en TIC para profesores de posgrado de la UPN Unidad 281*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://upn281victoria.edu.mx/wp-content/uploads/2024/03/Formacion-tic-profesores.pdf>
- Carrera Farrán, F. X. y Coiduras Rodríguez, J. L. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las Ciencias Sociales. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 273-298. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6108>
- Guzmán, I. y Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 151-163. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017192012.pdf>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Instituto Nacional de Educación Superior. (2021). *Manual de investigación* (3.^a ed.). INAES Publicaciones. <https://inaes.edu.py/investigacion/manual-de-investigacion/>

- Lara Rivera, J. A. y Cabero Almenara, J. (2021). Saberes digitales en el profesorado universitario. Estudio en una escuela mexicana. *Revista de Educación a Distancia*, 21 (66).
<http://dx.doi.org/10.6018/red.447911>
- López R., C. E. y Aguilar Benítez, N. R. (2022). *Gestión de la plataforma educativa virtual Moodle en la maestría del INAES, año 2022* [Tesis de maestría, no publicada]. Instituto Nacional de Educación Superior Dr. Raúl Peña, Asunción del Paraguay.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional y Administraciones educativas de las comunidades autónomas. (2022). *Marco de referencia de la competencia digital docente*.
https://intef.es/wp-content/uploads/2023/05/MRCDD_GTTA_2022.pdf
- Montiel Domínguez, M. de las N., Fonseca Feris, R. y Arrúa Jacquet, K. (2020). De la presencialidad a la virtualidad. Impacto de la pandemia de COVID-19 en los estudiantes de educación superior, Asunción, 2020. *Kuaapy Ayvu*, 11 (11), 39-62.
<https://www.investigacioninaes.edu.py/KuaapyAyvu/index.php/ayvu/article/view/monfonarrua>
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Rangel Baca, A. (2015). Competencias docentes digitales: propuesta de un perfil. *Revista de Medios y Educación* (46), 235-248.
<https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.15>
- Resolución CONES n.º 63. *Reglamento de la educación superior a distancia y semipresencial*. Consejo Nacional de la Educación Superior. (Par.). (2016, 26 de febrero).
https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10319.pdf
- Romero García, C. y Manzanal Martínez, A. I. (2020). Competencias docentes en entornos virtuales de educación superior. *Conocimiento Global*, 5 (2), 49-62.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8684696>
- Soto, C. (2021). Retos y perspectivas para la Educación Superior en Paraguay en un escenario postpandémico. *Revista Integración y Conocimiento*, 10 (2), 255-263.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8171328>

Autoras

María Magdalena Aguilar Morínigo

Licenciada en Psicología. Especialista en Metodología de la investigación. Magíster en Educación. Doctora en Educación por el Instituto Nacional de Educación Superior Dr. Raúl Peña (INAES). Docente-investigadora del INAES.

Delia Asunción Escobar Landolfi

Licenciada en Análisis de Sistemas Informáticos. Actualización en Didáctica universitaria. Magíster en Gestión educacional por el Instituto Nacional de Educación Superior Dr. Raúl Peña (INAES). Docente técnica de la Unidad de Tecnología Educativa del INAES.

María Beatriz Brusquetti de Cáceres

Licenciada en Análisis de sistemas informáticos, con capacitación docente en habilitación pedagógica para egresados universitarios. Magíster en Gestión educacional por el Instituto Nacional de Educación Superior Dr. Raúl Peña (INAES). Coordinadora y docente técnica de la Unidad de Tecnología Educativa del INAES.



Esta obra se publica en 2025 bajo licencia

Creative Commons

Reconocimiento – No comercial –
Compartir igual 4.0 Internacional
(CC BY-NC-SA 4.0)

ISSN-L 2224 7408

eISSN 3078 4913