



# Estrategias didácticas en plataformas educativas: experiencia de docentes de Licenciatura en Administración en universidad pública de Paraguay

## Didactic strategies in educational platforms: experience of Bachelor's Degree in Administration teachers at a public university in Paraguay.

Marisa Mabel Miranda Larroza<sup>1</sup>  , Mirna Estela Sanabria Zotelo<sup>1</sup>  

### RESUMEN

La pandemia de COVID-19 generó numerosos cambios en todos los sectores, incluyendo la educación. Este estudio se enfoca en describir las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de la Licenciatura en Administración en una universidad pública de Encarnación. Se realizó una revisión teórica como base para el estudio de campo, que consistió en cuestionarios a los docentes. Los resultados fueron analizados con un enfoque mixto, no experimental y descriptivo. Se encontró que las acciones para continuar las clases virtualmente se basaron en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) ya conocidas, así como en la incorporación de nuevas herramientas gratuitas y fáciles de usar. Las estrategias didácticas implementadas fueron diversas y utilizadas de manera similar por todos los docentes, siendo equivalentes a las utilizadas en la enseñanza presencial. La única diferencia fue en los medios utilizados para implementar estas estrategias, debido a la adaptación a la modalidad educativa virtual. Los docentes adquirieron habilidades tecnológicas a través de capacitaciones y el uso de productos de Google fue especialmente útil. La situación pandémica incentivó el aprendizaje de nuevas estrategias y herramientas, lo cual contribuyó a un mejor desempeño en la enseñanza virtual.

**Palabras clave:** Docente, estrategia de enseñanza, educación superior, habilidades tecnológicas del docente, plataformas educativas.

**Clasificación JEL:** I18, I21

**Recibido:** 10-10-2022

**Revisado:** 01-12-2023

**Aceptado:** 15-12-2023

**Publicado:** 04-07-2025

**Editor:** Carlos Alberto Gómez Cano 

<sup>1</sup>Universidad Nacional de Itapúa. Encarnación, Paraguay.

**Citar como:** Miranda, M. y Sanabria, M. (2025). Estrategias didácticas en plataformas educativas: experiencia de docentes de Licenciatura en Administración en universidad pública de Paraguay. Región Científica, 2(1), 202530. <https://doi.org/10.58765/rc202530>

### INTRODUCCIÓN

En Paraguay, son pocas las universidades que ofrecen carreras en modalidad virtual. La mayoría de las instituciones de educación superior llevan a cabo sus actividades presencialmente. Aunque muchas ya disponían de plataformas educativas, estas solían emplearse principalmente para complementar la enseñanza presencial. Las universidades públicas, en



Atribución No Comercial Compartir Igual 4.0 Internacional.

particular, se destacan por ofrecer casi la totalidad de sus programas mediante clases presenciales. Por esta razón, cuando la pandemia de COVID-19 impulsó la transición hacia la virtualidad, se presentó un desafío considerable para integrar a toda la comunidad académica en este nuevo paradigma.

La transformación de utilizar la tecnología solo como soporte en la educación a depender completamente de ella para la enseñanza y el aprendizaje generó desconcierto y enfrentó resistencias, lo que motiva un mayor interés en comprender este fenómeno (Bruggeman et al., 2022; Scherer et al., 2021; Scherer et al., 2019). Por ello, se seleccionó una universidad pública en la ciudad de Encarnación con el objetivo de investigar las repercusiones de este cambio abrupto en el método de enseñanza-aprendizaje, centrándose en las estrategias educativas, plataformas y habilidades tecnológicas desde la perspectiva docente.

La crisis sanitaria global empujó a los educadores a recurrir a herramientas tecnológicas que tal vez nunca habían considerado o incluso conocido. Sin embargo, para mantener la continuidad de sus programas, muchos aceptaron el desafío de adaptarse a entornos virtuales, construir comunidades y adoptar modelos educativos que hasta entonces eran poco utilizados o desconocidos (Gutiérrez-Páez et al., 2023). En este contexto, se plantea el cuestionamiento de cuáles fueron las estrategias didácticas empleadas en las plataformas educativas por los docentes de la Licenciatura en Administración en una Universidad Pública de Encarnación durante el primer semestre del año 2020. Así, la investigación se propone describir dichas estrategias y comprender a profundidad cómo se adaptaron y las implementaron en el marco de este nuevo escenario.

### **Breve abordaje teórico y del estado del arte**

El abrupto surgimiento de la pandemia de Covid-19 obligó a las instituciones educativas a realizar una transición rápida hacia la enseñanza a distancia y virtual (Fauzi, 2022; Veeramannickam y Ramesh, 2022). Dada esta situación, se exploró el marco normativo y conceptual que posibilitó a las instituciones de educación superior incorporar herramientas digitales durante la crisis sanitaria. Para profundizar en el tema, se revisaron estudios fundamentales que proporcionan antecedentes para la presente investigación.

Al respecto, Ordorika (2020) reflexionó sobre las adaptaciones en la educación superior a raíz de la pandemia de COVID-19, subrayando la imperatividad de decisiones reflexivas para el porvenir educativo. Se consultó también a Saza (2016), quien enfatiza la relevancia de las herramientas tecnológicas y el compromiso bidireccional de docentes y estudiantes en entornos virtuales. Adicionalmente, el estudio de Martínez et al. (2018) ofrece un análisis sobre estrategias pedagógicas para la educación superior en ámbitos digitales, poniendo de manifiesto la interacción entre los elementos sociales, culturales y tecnológicos. Sandí y Sanz (2018) proporcionaron perspectivas sobre las habilidades tecnológicas esenciales para los docentes en la región iberoamericana.

A nivel nacional en Paraguay, el estudio de Brítez (2020) analizó las respuestas educativas ante la pandemia, destacando desafíos en la implementación de tecnologías y brechas de acceso, especialmente en zonas rurales. Por su parte, Denis y Schaefer (2021) se centraron en la formación de docentes en relación con las TIC, identificando una variedad en la capacidad de integrar tecnologías en la enseñanza y resaltando la necesidad de capacitación continua, no solo en herramientas técnicas, sino también en metodologías pedagógicas para el aprendizaje virtual. Ambos trabajos subrayan la importancia de políticas educativas adaptativas para enfrentar crisis y garantizar una educación de calidad.

Es innegable que la educación superior enfrentó desafíos significativos debido a la pandemia de COVID-19 (Kapasias et al., 2020; Mishra et al., 2020; Wijesooriya et al., 2020). Según diversas fuentes, muchos países de la región optaron por suspender las clases presenciales, adoptando el aprendizaje en línea y priorizando la sostenibilidad (Benítez et al., 2020; Filho et al., 2021). Esta crisis exacerbó las dificultades ya existentes en diversos sectores, principalmente salud y educación (Benítez et al., 2020; Cimerman et al., 2020; Mirza et al., 2020).

Aunque la educación virtual y a distancia no es novedosa, su adopción y estudio se ha intensificado en las últimas décadas (De Pablos et al., 2019). Sin embargo, la irrupción de la pandemia catalizó una transformación social marcada por la dependencia de las TIC (De Luca, 2020). A pesar de que la transición hacia la integración tecnológica ya estaba en marcha (Kebritchi et al., 2017; St-Onge et al., 2022), las medidas de distanciamiento social aceleraron la adopción de plataformas virtuales como mecanismo de continuidad académica, presentando tanto oportunidades como desafíos para la academia latinoamericana (Cordova et al., 2021).

En Paraguay, la Ley General de Educación (Ley 1264/98) desempeñó un papel fundamental, delineando las políticas educativas en respuesta a la pandemia. Esta legislación reconoce a la educación a distancia y mixta como

modalidades esenciales en todo el sistema educativo, ratificado por el CONES en la Resolución 63/2016 (Benítez, 2019). Con las medidas preventivas en vigor, la vida diaria, y principalmente la educación, experimentaron un cambio radical. A nivel local, las universidades adaptaron sus estatutos y procedimientos, como la adopción de plataformas como Moodle para la instrucción.

La alfabetización tecnológica de los docentes no solo se refiere a la habilidad de utilizar herramientas digitales, sino también a la capacidad de integrarlas de forma pedagógica y significativa en el proceso educativo (UNESCO, 2020). La enseñanza actual exige un enfoque que combine la tecnología con la pedagogía, permitiendo crear ambientes de aprendizaje adaptados a las necesidades del siglo XXI. Por otro lado, aunque los estudiantes de hoy crecen inmersos en un mundo digital, su familiaridad con la tecnología se orienta predominantemente hacia el entretenimiento y la comunicación social. Esta predisposición no garantiza que puedan utilizar estas herramientas eficientemente en un contexto educativo. Por ende, existe un desafío implícito: los educadores no solo deben estar tecnológicamente capacitados, sino que también deben guiar y enseñar a los estudiantes sobre cómo aprovechar las TIC para potenciar su aprendizaje (Coppari y Bagnoli, 2020). Así, la formación continua de docentes en alfabetización tecnológica se convierte en una inversión esencial para garantizar una educación relevante y actualizada.

Localizar docentes versados en la aplicación pedagógica de la tecnología es una tarea desafiante (Mirete, 2010). Las competencias tecnológicas engloban múltiples aspectos, desde el dominio de herramientas hasta la ética en su uso, la creación de entornos de aprendizaje propicios, la integración curricular de las TIC, y la evaluación continua (Sandí y Sanz, 2018; Morales-López, 2015). La efectividad de las TIC en la enseñanza no solo depende de la infraestructura tecnológica, sino también de la metodología pedagógica que las respalda (Coppari y Bagnoli, 2020; García, 2020). Los docentes con habilidades tecnológicas adecuadas tienen el potencial de revolucionar métodos de enseñanza tradicionales, implementando estrategias didácticas innovadoras y efectivas (Cruz, 2019)

## METODOLOGÍA

El presente estudio adoptó un diseño descriptivo, transversal y no experimental. Su objetivo fue analizar las estrategias didácticas que los docentes emplearon en plataformas virtuales. El foco se centró en los docentes pertenecientes a la Carrera de Licenciatura en Administración de una universidad pública situada en Encarnación.

La metodología empleada fue de carácter mixto, combinando enfoques cualitativos y cuantitativos. Sin embargo, predominó una perspectiva cuantitativa embebida, tal como lo proponen Creswell y Creswell (2017). Para recabar la información se diseñaron cuestionarios estructurados, los cuales incluyeron preguntas semi-cerradas y escalas Likert dirigidas a los docentes. Además, se recurrió a la revisión de archivos y documentos institucionales para enriquecer el contexto y comprensión de la situación.

Una vez recolectados, los datos fueron procesados y organizados utilizando herramientas digitales, como procesadores de texto y hojas de cálculo. Esto permitió generar representaciones visuales, como gráficos y tablas, para una interpretación más clara y concisa de los hallazgos. Aunque la población total de docentes de la carrera ascendía a 92, tras un proceso de depuración y eliminación de datos duplicados, se seleccionó de forma intencionada una muestra de 30 docentes para el análisis detallado. Esta selección se justificó por el carácter descriptivo del estudio y el objetivo de no generalizar los resultados

## RESULTADOS y DISCUSIÓN

El análisis de los resultados obtenidos en el estudio reveló aspectos importantes sobre el perfil de los docentes de la Carrera de Licenciatura en Administración. A continuación, se presentan los principales hallazgos de acuerdo con los bloques presentados:

### Información general y perfil docente

**Género:** Se registró un predominio de docentes femeninas en la carrera, lo que refleja el crecimiento continuo de la participación de las mujeres en el ámbito educativo. Estos datos corroboran el compromiso de las mujeres con la formación continua y su habilidad para adaptarse a las demandas de las TIC en la enseñanza moderna (Cabero-Almenara et al., 2021; Granda et al., 2019; Espinoza y Ricaldi, 2018).

**Antigüedad:** Una notable mayoría de los docentes posee más de 10 años de experiencia en la carrera, indicando una retención docente consistente y un cuerpo docente con vasta trayectoria. Lo que, en esencia, representa una fortaleza para la institución y la continuidad de los procesos.

Edad: La mayoría de los docentes se encuentra en el rango de edad de 40 a 49 años, lo que concuerda con su experiencia y sugiere un acceso a la docencia universitaria tras consolidar una carrera profesional. Estos hallazgos refuerzan la percepción de docentes comprometidos con la formación continua y la búsqueda de respuestas a retos pedagógicos (Cabero-Almenara et al., 2021; Espinoza y Ricaldi, 2018).

Grado académico: Es notorio que la mayoría de los docentes ha alcanzado niveles de posgrado, como maestrías y doctorados, reflejando un compromiso sólido con la formación continua y la innovación pedagógica (Espinoza et al., 2019; Granda et al., 2019).

Conectividad: En lo que respecta a la conectividad, la mayoría tiene acceso a WiFi en sus hogares, seguido por planes de Internet privados y corporativos. Según Sequera (2020), la banda ancha móvil es accesible para el 50% de la población urbana y para el 20% de la población rural en Paraguay.

En resumen, el perfil docente en la Carrera de Licenciatura en Administración se caracteriza no solo por una notable trayectoria en la enseñanza, sino también por un nivel académico elevado, evidenciado en la adquisición de grados de posgrado. Además, la representación equitativa de género subraya el progreso y balance en la inclusión y participación de ambos géneros en roles educativos. Estos elementos, tomados en conjunto, subrayan una perspectiva enriquecedora para el programa académico, destacando la importancia de la inversión en docentes que combinan experiencia, formación y diversidad, garantizando así una educación de vanguardia para los estudiantes. Plataformas educativas

Con respecto a las plataformas educativas utilizadas por los docentes en el primer semestre del año 2020, fueron abordadas las herramientas tecnológicas más utilizadas en el ámbito educativo. Se tuvo en cuenta la importancia de conocer el grado de eficiencia en la utilización de éstas por parte de estos, en especial en tiempos de crisis como en la pandemia.

Grado de eficiencia en el uso de las plataformas: Según los datos recopilados, se observó que la mayoría de los docentes (86.7%) posee un buen o excelente manejo de las plataformas utilizadas (Tabla 1). Estos resultados pueden atribuirse al alto porcentaje de docentes con nivel de posgrado, lo cual indica que han adquirido conocimientos en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Esta competencia en el manejo de las plataformas digitales se alinea con los estándares propuestos por la UNESCO en relación con las competencias en TIC para docentes (UNESCO, 2020).

**Tabla 1.**  
*Frecuencias y porcentajes de grado de eficiencia en el uso de plataformas educativas*

	Frecuencias y porcentajes de Respuestas								Total
	Excelente	%	Bueno	%	Regular	%	Deficiente	%	
Ingreso a la plataforma virtual utilizada en mi facultad	18	60,0	8	26,7	1	3,3	3	10,0	30
Creación de asignaturas como salas virtuales y su configuración	5	50,0	12	40,0	2	6,7	1	3,3	30
Creación de recursos como archivos, presentaciones, PDF, videos, en la plataforma	14	46,7	14	46,7	1	3,3	1	3,3	30
Asignación de tareas sincrónicas y asincrónicas a través de la plataforma utilizada	12	40,0	15	50,0	2	6,7	1	3,3	30
Utilización de video conferencia desde la plataforma si este lo permite	12	40,0	11	36,7	6	20,0	1	3,3	30
Promedio	14	47,3	12	40,0	2	8,0	1	4,7	30,0

Fuente: elaboración propia

Tipos de plataformas y herramientas utilizadas: Antes de la pandemia, se encontró que las plataformas más utilizadas por los docentes eran Google Classroom (23.3%) y Moodle (20%) (Tabla 7). Sin embargo, durante el primer semestre de 2020, se observó un aumento significativo en el uso de Google Classroom (53.3%) y Moodle (36.7%) (Tabla 2). Esto indica que estas plataformas se convirtieron en las principales herramientas para el desarrollo de las clases virtuales. Es importante destacar que la elección de las plataformas puede estar influenciada por su disponibilidad, accesibilidad y familiaridad por parte de los docentes (Expósito y Marsollier, 2020).

**Tabla 2.***Frecuencia de utilización de plataformas antes de la pandemia por los docentes*

Plataformas	Frecuencias y porcentajes de Respuestas								Total
	Muy frecuentemente	%	Frecuentemente	%	Poco frecuente	%	Nada Frecuente	%	
Blackboard Learn	1	3,3	1	3,3	1	3,3	27	90,0	30
Claroline	2	6,7	2	6,7	4	13,3	22	73,3	30
Moodle	6	20,0	3	10,0	9	30,0	12	40,0	30
Canvas LMS	1	3,3	3	10,0	4	13,3	22	73,3	30
Schoology	2	6,7	1	3,3	2	6,7	25	83,3	30
Google Classroom	7	23,3	8	26,7	7	23,3	8	26,7	30
Edmodo	1	3,3	2	6,7	3	10,0	24	80,0	30
Atutor	1	3,3	1	3,3	1	3,3	27	90,0	30
Chamilo	1	3,3	1	0,3	1	0,3	27	90,0	30
Ilias	1	0,3	1	3,3	1	3,3	27	90,0	30
Microsoft Teams	2	6,7	5	16,7	4	13,3	19	63,3	30
Promedio	2	7,3	3	8,2	3	10,9	22	72,7	30

Fuente: elaboración propia

Aplicaciones de videoconferencia: En cuanto al uso de aplicaciones de videoconferencia para clases sincrónicas, se encontró que Google Meet fue la herramienta más utilizada (53.3%), seguida de Duo y Zoom (ambas con un 40%) (Tabla 3). Esto sugiere que los docentes optaron por herramientas confiables y seguras para la comunicación en tiempo real con sus estudiantes.

**Tabla 3.***Frecuencia de utilización de plataformas*

Plataformas	Frecuencias y porcentajes de Respuestas								Total
	Muy frecuente	%	Frecuente	%	Poco frecuente	%	Nada Frecuente	%	
Claroline	2	6.7	0	0.0	3	10.0	25	83.3	30
Moodle	11	36.7	8	26.7	5	16.7	6	20.0	30
Google Classroom	16	53.3	6	20.0	5	16.7	3	10.0	30
Edmodo	1	3.3	1	3.3	1	3.3	27	90.0	30
Chamilo	1	3.3	1	3.3	1	3.3	27	90.0	30
Microsoft Teams	4	13.3	2	6.7	5	16.7	19	63.3	30
Promedio	6	19.4	3	10.0	3	11.1	18	59.4	30.0

Fuente: elaboración propia

Utilización de aplicaciones como recursos: En cuanto a las aplicaciones utilizadas como recursos para el desarrollo de las clases virtuales, WhatsApp fue la herramienta más utilizada (83.3%), seguida del correo electrónico (63.3%) y Google Drive (53.3%) (Tabla 4). Estas herramientas fueron utilizadas para compartir información, organizar recursos y facilitar la comunicación entre docentes y estudiantes.

Tabla 4.  
Utilización de aplicaciones como recursos.

Herramientas de Videoconferencia	Frecuencias y porcentajes de Respuestas								Total
	Muy frecuente	%	Frecuente	%	Poco frecuente	%	Nada Frecuente	%	
Cisco Webex Meeting	7	23,3	2	6,7	7	23,3	14	46,7	30
Google Meet	16	53,3	7	23,3	6	20,0	1	3,3	30
Zoom	12	40,0	9	30,0	8	26,7	1	3,3	30
Duo	12	40,0	9	30,0	1	3,3	8	26,7	30
Hangouts	1	3,3	1	3,3	2	6,7	26	86,7	30
Skype	2	6,7	1	3,3	3	10,0	24	80,0	30
Telegram	2	6,7	4	13,3	1	3,3	23	76,7	30
WhatsApp	4	13,8	2	6,9	15	51,7	8	27,6	29
Jitsi Miting	2	6,7	1	3,3	5	16,7	22	73,3	30
Big Blue Buton	1	3,3	1	3,3	3	10,0	25	83,3	30
Promedio	6	19,7	4	12,4	5	17,2	15	50,8	29,9

Fuente: elaboración propia

Se observó que los docentes de la Carrera de Licenciatura en Administración demostraron un buen manejo de las plataformas educativas, especialmente durante la transición hacia la enseñanza virtual debido a la pandemia. Las herramientas más utilizadas fueron Google Classroom, Moodle y Google Meet, lo que refleja la preferencia por herramientas accesibles y confiables. Estos resultados respaldan la importancia de la competencia en TIC para los docentes y la elección de herramientas tecnológicas adecuadas para la enseñanza en entornos virtuales (UNESCO, 2020; Expósito y Marsollier, 2020).

En el estudio realizado sobre las habilidades tecnológicas de los docentes se encontró que la mayoría de los docentes posee habilidades tecnológicas básicas para el manejo del paquete ofimático. Según la Tabla 5, el 90% de los docentes tiene un manejo excelente del procesador de texto (Microsoft Word), mientras que el 73.3% tiene un manejo excelente de los procesadores de planillas de cálculos (Microsoft Excel) y de presentaciones (Microsoft PowerPoint). Sin embargo, el procesador de diseño gráfico (Microsoft Publisher) es el programa con un manejo más deficiente, con un promedio de 66% entre bueno y regular.

Tabla 5.  
Eficiencia en el uso de equipos informáticos del paquete ofimático

Programas	Frecuencias y porcentajes de Respuestas								Total
	Excelente	%	Bueno	%	Regular	%	Deficiente	%	
Proceso de texto de (M. Word)	27	90.0	3	10.0	0	0.0	0	0.0	30
Planillas de Cálculos (M. Excel)	22	73.3	8	26.7	0	0.0	0	0.0	30
Procesador de Presentaciones (M. Power Point)	22	73.3	8	26.7	0	0.0	0	0.0	30
Procesador de Diseño Gráfico (M. Publisher)	2	0.6	8	26.7	7	23.3	13	43.3	30
Promedio	18	59.3	7	22.5	2	5.8	3	0.0	30.0

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las habilidades tecnológicas para el desarrollo de clases virtuales, los docentes también identificaron un nivel destacado. Según la Tabla 6, el 76.7% de los docentes tiene una habilidad excelente en la navegación por internet, utilización de buscadores, descarga de recursos y subida de información. Además, el 66.7% tiene una

habilidad excelente para compartir recursos por redes sociales, y el 53.3% muestra un excelente manejo enlazando recursos didácticos a las plataformas virtuales.

**Tabla 6.**

*Habilidades en el uso de las herramientas tecnológicas para el desarrollo de clases virtuales.*

Tipos de Habilidades	Frecuencias y porcentajes de Respuestas								Total
	Excelente	%	Bueno	%	Regular	%	Deficiente	%	
Habilidad para la navegación por internet, utilización de buscadores, descarga de recursos, subida de información.	23	76.7	4	13.3	3	10.0	0	0.0	30
Habilidad para compartir recursos por redes sociales (videos, documentos, audios, ppt).	20	66.7	7	23.3	3	10.0	0	0.0	30
Habilidad para enlazar recursos didácticos a las plataformas virtuales (Google drive, videos de YouTube, mapas conceptuales de Mindomo, clases gravadas de la disciplina).	16	53.3	10	33.3	3	10.0	1	3.3	30
Promedio	20	65.6	7	23.3	3	10.0	0	1.1	30.0

Fuente: elaboración propia.

Los resultados subrayan la importancia de la capacitación en tecnología educativa para potenciar el desempeño docente, en línea con las observaciones de San Román-Lopez et al. (2020), quienes sugieren que la edad puede influir en las competencias tecnológicas. Durante la pandemia por COVID-19, se ha enfatizado la necesidad de formar a los docentes en herramientas tecnológicas que fortalezcan el aprendizaje. En este marco, el estudio evaluó la participación docente en formaciones durante el primer semestre de 2020, centradas en mejorar sus destrezas con plataformas educativas.

Según la Tabla 7, la mayoría de los docentes participó en capacitaciones ofrecidas por su propia facultad en la utilización de herramientas de videoconferencia y plataformas educativas. El 73.3% de los docentes informó haber participado muy frecuentemente en estas capacitaciones, mientras que el 20% lo hizo frecuentemente. Además, el 66.7% de los docentes participó en cursos relacionados con el uso de plataformas educativas impartidos por otras instituciones, con un 30% haciéndolo frecuentemente. En cuanto a las capacitaciones relacionadas con la creación y compartición de recursos en las plataformas educativas, el 63.3% de los docentes participó muy frecuentemente, el 16.7% lo hizo frecuentemente y otro 16.7% lo hizo poco frecuentemente. Por último, el 53.3% de los docentes participó muy frecuentemente en cursos relacionados con el mejoramiento de sus habilidades tecnológicas, como la creación de canales, captura de pantallas en video y manejo de enlaces.

En cuanto a la transmisión de los contenidos programáticos, se observó que los docentes utilizaron una variedad de estrategias. Estas estrategias fueron empleadas con frecuencia por más del 70% de los docentes, como se muestra en la Tabla 9.

Para activar el conocimiento previo, los docentes implementaron estrategias como compartir videos motivadores y textos célebres. Según los resultados presentados en la Tabla 10, estas estrategias fueron utilizadas frecuentemente y muy frecuentemente por más del 70% de los docentes.

En relación con las estrategias de enseñanza situada, se constató que los docentes aplicaron diversas estrategias, tales como la asignación de proyectos, el análisis de casos, la resolución de problemas y las tutorías. Estas estrategias fueron empleadas a menudo y muy frecuentemente por más del 60% de los docentes, como se muestra en la Tabla 11.

Tabla 7.

*Participación en procesos de capacitación y perfeccionamiento.*

Capacitaciones	Frecuencias y porcentajes de Respuestas								Total
	Muy frecuente	%	Frecuentemente	%	Poco frecuente	%	Nada Frecuente	%	
Participé de capacitaciones en la utilización de Herramientas de videoconferencia y plataformas educativas impartidas por mi Facultad.	22	73.3	6	20.0	2	6.7	0	0.0	30
Participé de cursos relacionados a la utilización de plataformas educativas impartidas por otras instituciones.	20	66.7	9	30.0	1	3.3	0	0.0	30
Participé de capacitaciones relacionadas a crear y compartir recursos en las plataformas educativas impartidas por mi facultad.	19	63.3	5	16.7	5	16.7	1	3.3	30
Participé de otros cursos relacionados para mejorar mis habilidades tecnológicas como, creación de canal, captura de pantallas en video, enlaces etc.	16	53.3	12	40.0	2	6.7	0	0.0	30
Promedio	19	64.2	8	26.7	3	8.3	0	0.8	30.0

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 8.***Acciones implementadas por los docentes en el proceso de migración a las clases virtuales*

Acciones	Frecuencias y porcentajes de Respuestas								Total
	Muy importante	%	Moderadamente importante	%	De poca importancia	%	Sin importancia	%	
Registrarse en una plataforma educativa	24	80.0	6	20.0	0	0.0	0	0.0	30
Crear grupos de alumnos en redes sociales	22	73.3	7	23.3	1	3.3	0	0.0	30
Descargar y registrarse en una aplicación de videoconferencia	17	56.7	13	43.3	0	0.0	0	0.0	30
Organizar los contenidos programáticos de su disciplina	27	90.0	3	10.0	0	0.0	0	0.0	30
Ajustar el plan de clase para modalidad virtual	27	90.0	3	10.0	0	0.0	0	0.0	30
Digitalización de los contenidos para las clases a impartir en las plataformas educativas	25	83.3	5	16.7	0	0.0	0	0.0	30
Promedio	24	75.0	6	24.2	0	0.8	0	0.0	30.0

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 9.**  
Forma de transmisión de su contenido programático en las clases virtuales.

Frecuencias y porcentajes de Respuestas									
Formas de transmisión de contenido programático	Muy frecuente	%	Frecuente	%	Poco frecuente	%	Nada Frecuente	%	Total
Grabación de clase en audio.	7	23.3	7	23.3	11	36.7	5	16.7	30
Grabación de la clase en video.	13	43.3	11	36.7	5	16.7	1	3.3	30
Clases sincrónicas por videoconferencia.	21	70.0	8	26.7	1	3.3	0	0.0	30
Elaboración de resúmenes compartidos por plataforma (PDF)	14	46.7	13	43.3	3	10.0	0	0.0	30
Elaboración de gráficos (cuadros sinópticos, diagramas de flujo, esquemas y mapas conceptuales).	10	33.3	10	33.3	8	26.7	2	6.7	30
Recursos compartidos en la plataforma a través de enlaces/ links.	17	56.7	10	33.3	3	10.0	0	0.0	30
Infografías.	4	13.3	7	23.3	6	20.0	13	43.3	30
Promedio	12	45.8	9	32.5	5	16.7	3	5.0	30.0

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 10.**  
Estrategias para activar conocimiento en su disciplina en las clases virtuales.

Frecuencias y porcentajes de Respuestas									
Estrategia	Muy frecuente	%	Frecuente	%	Poco frecuente	%	Nada Frecuente	%	Total
Compartir videos motivadores	8	26.7	14	46.7	7	23.3	1	3.3	30
Compartir imagen como estrategia rompe hielo	3	10.0	14	46.7	12	40.0	1	3.3	30
Compartir sonido (música, audio).	3	10.0	9	30.0	14	46.7	4	13.3	30
Compartir juegos (crucigramas, laberintos, otros) de otras plataformas	2	6.7	3	10.0	18	60.0	7	23.3	30
Compartir texto, (frases motivadoras o celebres, una consigna).	7	23.3	11	36.7	9	30.0	3	10.0	30
Promedio	5	13.3	10	33.3	12	42.5	3	10.8	30.0

Fuente: elaboración propia.

Respecto a las orientaciones proporcionadas por la institución, los docentes recibieron sugerencias y recomendaciones en relación con las estrategias de enseñanza y las metodologías aplicables en la educación virtual. Estas orientaciones resultaron relevantes para orientar las prácticas pedagógicas de los docentes, como se aprecia en la Tabla 12.

**Tabla 11.**

*Estrategias de enseñanza situada aplicada en su disciplina para el alcance del aprendizaje significativo en entornos virtuales.*

	Frecuencias y porcentajes de Respuestas								Total
	Muy frecuente	%	Frecuente	%	Poco frecuente	%	Nada Frecuente	%	
Asignación de Proyectos.	6	20.0	11	36.7	8	26.7	5	16.7	30
Asignación de análisis de casos.	10	33.3	16	53.3	3	10.0	1	3.3	30
Foros de preguntas.	4	13.3	12	40.0	10	33.3	4	13.3	30
Presentaciones con recursos multimediales.	11	36.7	14	46.7	4	13.3	1	3.3	30
Tutorías	10	33.3	13	43.3	5	16.7	2	6.7	30
Resolución de problemas.	11	36.7	14	46.7	4	13.3	1	3.3	30
Glosario colaborativo.	3	10.0	7	23.3	12	40.0	8	26.7	30
Juego de roles.	2	6.7	7	23.3	9	30.0	12	40.0	30
Portafolio de evidencias	10	33.3	8	26.7	7	23.3	5	16.7	30
Trabajos de investigación con retroalimentación.	10	33.3	9	30.0	8	26.7	3	10.0	30
Exposición virtual.	11	36.7	9	30.0	5	16.7	5	16.7	30
Promedio	8	25.8	11	44.2	7	20.8	4	9.2	30.0

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 12.**

*Recibió orientación por parte de la institución en cuanto a estrategias didácticas a ser implementadas en la virtualidad*

Orientación institucional	Frecuencias y porcentajes de Respuestas								Total
	Muy frecuente	%	Frecuente	%	Poco frecuente	%	Nada Frecuente	%	
Sugerencias y orientaciones relacionadas con las estrategias de enseñanza.	12	40.0	16	53.3	2	6.7	0	0.0	30
Sugerencias y orientaciones relacionadas a cómo implementar las estrategias de enseñanza	7	23.3	18	60.0	5	16.7	0	0.0	30
Sugerencias y orientaciones sobre diferentes metodologías aplicables para impartir clases en forma virtual, (sincrónica y asincrónica).	13	43.3	13	43.3	4	13.3	0	0.0	30
Promedio	11	35.6	16	52.2	4	12.2	0	0.0	30.0

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, se llega al análisis de las estrategias didácticas, en este aspecto la mayoría de los docentes manifestaron recibir orientaciones y sugerencias de la institución con respecto a estrategias y metodologías de enseñanza. Sin embargo, al igual que con las plataformas y herramientas tecnológicas, la elección de la mejor estrategia quedó a cargo de cada docente, nunca hubo imposición de parte de la carrera. Esto se entiende debido a la diversidad de disciplinas que incluye la Licenciatura en Administración, las cuales requieren formas distintas de desarrollo. Por otra parte, también destacan estrategias comunes como la asignación de análisis de casos; resolución de problemas, exposición virtual de los resultados y tutorías personalizadas.

## CONCLUSIONES

La pandemia de COVID-19 no solo aceleró la integración de herramientas digitales en la educación superior

sino que también revolucionó las estrategias didácticas empleadas. Durante el periodo analizado, se evidenció un notable aumento en la adopción de estas tecnologías. Los docentes, más allá de mostrar competencias tecnológicas esenciales como el manejo de procesadores de texto y navegación web, demostraron adaptabilidad, transformando sus métodos pedagógicos hacia un modelo virtual, pero sin perder la esencia y efectividad de sus enfoques presenciales. Las videoconferencias en tiempo real y los videos grabados para sesiones asincrónicas se convirtieron en prácticas habituales, mientras que compartir materiales en PDF a través de plataformas educativas se consolidó como una técnica recurrente, contribuyendo al aprendizaje profundo y significativo.

Este cambio paradigmático en la enseñanza se consolidó gracias al apoyo y capacitación brindada por las entidades educativas. Las pautas y recomendaciones proporcionadas por la Facultad, abarcando desde metodologías hasta la correcta implementación de técnicas pedagógicas en ambientes virtuales, resultaron cruciales para la adaptabilidad y el crecimiento docente en este nuevo escenario. Los resultados obtenidos enfatizan la necesidad de investigaciones adicionales que aborden la infraestructura tecnológica, ponderando aspectos como la disponibilidad de dispositivos adecuados y una conectividad óptima, para garantizar una educación digital inclusiva y de calidad.

#### REFERENCIAS

- Benítez, M. (2019). La Educación superior en modalidad semipresencial: Fortalezas y debilidades de su implementación. *Revista Científica de la UCSA*, 6(3), 32-43. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2019.006.03.032-043>
- Benítez, M., Velasco, C., Sequeira, A., Henríquez, J., Menezes, F. y Paolucci, F. (2020). Responses to COVID-19 in five Latin American countries. *Health Policy and Technology*, 9(4), 525-559. <https://doi.org/10.1016/j.hlpt.2020.08.014>
- Brítez, M. (2020). La educación ante el avance del COVID-19 en Paraguay. Comparativo con países de la Triple Frontera. *Repositorio Universidad Nacional del Este*, 1-15. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.22>
- Bruggeman, B., Garone, A., Struyven, K., Pynoo, B. y Tondeur, J. (2022). Exploring university teachers' online education during COVID-19: Tensions between enthusiasm and stress. *Computers and Education Open*, 3, 100095. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100095>
- Cabero-Almenara, J., Guillén-Gámez, F., Ruiz-Palmero, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2021). Digital competence of higher education professor according to DigCompEdu. Statistical research methods with ANOVA between fields of knowledge in different age ranges. *Education and Information Technologies*, 26, 4691-4708. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10476-5>
- Cimerman, S., Chebabo, A., da Cunha, C. y Rodríguez-Morales, A. (2020). Deep impact of COVID-19 in the healthcare of Latin America: the case of Brazil. *Brazilian Journal of Infectious Diseases*, 24(2), 93-95. <https://doi.org/10.1016/j.bjid.2020.04.005>
- Coppari, N. y Bagnoli, L. (2020). "Alfabetización Digital de Docentes: Análisis Teórico y Propuesta de Evaluación Piloto". *EUREKA*, 17(1), 112-140. <https://ojs.psicoeureka.com.py/index.php/eureka/article/view/115>
- Cordova, M., Floriani, D., Gonzalez-Perez, M., Hermans, M., Mingo, S., Monje-Cueto, F., ... Salvaj, E. (2021). COVID-19 and higher education: responding to local demands and the consolidation of e-internationalization in Latin American universities. *Academia Revista Latinoamericana de Administración*, 34(4), 493-509. <https://doi.org/10.1108/ARLA-01-2021-0020>
- Cruz, E. (2019). Importancia del Manejo de Competencias Tecnológicas en las Prácticas Docentes de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES). *Revista Educación*, 43(1), 1-23. <https://doi.org/https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.27120>
- De Luca, M. (2020). Las aulas virtuales en la formación docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiempos de pandemia. Usos y paradojas. *Fundación Carolina*, 1-12. [https://doi.org/https://doi.org/10.33960/AC\\_33.2020](https://doi.org/https://doi.org/10.33960/AC_33.2020)

- De Pablos, J., Colás, M., López, A. y García-Lázaro, I. (2019). Uses of digital platforms in Higher Education from the perspectives of the educational research. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 59-72. <https://doi.org/https://doi.org/10.4995/redu.2019.11177>
- Denis, M. y Schaefer, L. (2021). Necesidades en la migración a la virtualidad según docentes paraguayos. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 48, 122-126. <https://goo.su/IvnWWe>
- Espinoza, E. y Ricaldi, M. (2018). El tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(3), 201-210. <https://goo.su/nZM7ygk>
- Espinoza, E., Ley, N. y Guamán, V. (2019). Papel del tutor en la formación docente. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, XXV(3), 230-241. <https://doi.org/10.31876/rcs.v25i3.27369>
- Expósito, C. y Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Fauzi, M. (2022). E-learning in higher education institutions during COVID-19 pandemic: current and future trends through bibliometric analysis. *Heliyon*, 8(5), e09433. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09433>
- Filho, W., Amaro, N., Avila, L., Brandli, L., Damke, L., Vasconcelos, C., . . . Salvia, A. (2021). Mapping sustainability initiatives in higher education institutions in Latin America. *Journal of Cleaner Production*, 315, 128093. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.128093>
- García, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(1), 09-28. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- Granda, L., Espinoza, E. y Mayon, S. (2019). Las TICs como herramientas didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Conrado*, 15(66), 104-110. <https://goo.su/VbnOw>
- Gutiérrez-Páez, N., Santos, P., Hernández-Leo, D. y Carrió, M. (2023). A study of motivations, behavior, and contributions quality in online communities of teachers: A data analytics approach. *Computers & Education*, 201, 104829. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104829>
- Kapasias, N., Paul, P., Roy, A., Saha, J., Zaveri, A., Mallick, R., . . . Chouhan, P. (2020). Impact of lockdown on learning status of undergraduate and postgraduate students during COVID-19 pandemic in West Bengal, India. *Children and Youth Services Review*, 116, 105194. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105194>
- Kebritchi, M., Lipschuetz, A. y Santiago, L. (2017). Issues and Challenges for Teaching Successful Online Courses in Higher Education: A Literature Review. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(1). <https://doi.org/10.1177/0047239516661713>
- Martínez, O., Steffens, E., Ojeda, D. y Hernández, H. (2018). Estrategias Pedagógicas Aplicadas a la Educación con Mediación Virtual para la Generación del Conocimiento Global. *Formación Universitaria*, 11(5), 11-18. <https://goo.su/aIGV0>
- Mirete, A. (2010). FORMACIÓN DOCENTE EN TICS. ¿ESTÁN LOS DOCENTES PREPARADOS PARA LA (R)EVOLUCIÓN TIC? *INFAD Revista de Psicología*, 4(1), 35-44. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832327003>
- Mirza, N., Hasnaoui, J., Naqvi, B. y Rizvi, S. (2020). The impact of human capital efficiency on Latin American mutual funds during Covid-19 outbreak. *Swiss Journal of Economics and Statistics*, 156, 16. <https://doi.org/10.1186/s41937-020-00066-6>
- Mishra, L., Gupta, T. y Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100012. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>
- Morales-López, Y. (2015). Uso de tecnología en la educación: las habilidades básicas del maestro de primaria en la

clase de matemática. *Tecnología en Marcha*, 28(4), 108-121. <https://goo.su/XUdPzU>

Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49, 1-8. <https://doi.org/https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>

San Román-Lopez, K., Mendoza-Vazquez, E., Yopez-Garcia, A., Magaña-Contreras, A. y Ara-Chan, S. (2020). Utilización de plataformas virtuales educativas en la práctica docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 7(1) 1-9. <http://reibci.org/publicados/2020/jul/4000111.pdf>

Sandí, J. y Sanz, C. (2018). Revisión y análisis sobre competencias tecnológicas esperadas en el profesorado en Iberoamérica. *EDUTEC Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (66), 93-121. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.66.1225>

Saza-Garzón, I. (2016). Estrategias didácticas en tecnologías web para ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Praxis*, 12, 103-110. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21676/23897856.1851>

Scherer, R., Howard, S., Tondeur, J. y Siddiq, F. (2021). Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready? *Computers in Human Behavior*, 118, 106675. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106675>

Scherer, R., Siddiq, F. y Tondeur, J. (2019). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers & Education*, 128, 13-35. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.009>

Sequera, M. (27 de Abril de 2020). TEDIC. Obtenido de La Educación Virtual y la infraestructura de internet en Paraguay: <https://www.tedic.org/la-educacion-virtual-y-la-infraestructura-de-internet-en-paraguay/>

St-Onge, C., Ouellet, K., Lakhali, S., Dubé, T. y Marceau, M. (2022). COVID-19 as the tipping point for integrating e-assessment in higher education practices. *British Journal of Educational Technology*, 53(2), 349-366. <https://doi.org/10.1111/bjet.13169>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (07 de octubre de 2020). EDUTEKA. Obtenido de EDUTEKA: <http://www.eduteka.org/articulos/EstandaresDocentesUnesco>

Veeramanickam, M. y Ramesh, P. (2022). Analysis on quality of learning in e-Learning platforms. *Advances in Engineering Software*, 172, 103168. <https://doi.org/10.1016/j.advengsoft.2022.103168>

Wijesooriya, N., Mishra, V., Brand, P. y Rubin, B. (2020). COVID-19 and telehealth, education, and research adaptations. *Paediatric Respiratory Reviews*, 35, 38-42. <https://doi.org/10.1016/j.prrv.2020.06.009>

#### FINANCIACIÓN

Ninguna, la investigación fue realizada como tesis de posgrado para acceder al título de Magíster en Docencia y Gestión Universitaria.

#### DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses

#### AGRADECIMIENTOS

Funcionarios de la Universidad Autónoma de Encarnación, por el apoyo y acompañamiento para la concreción de la Tesis de Maestría y acceder al título de Magister en Docencia y Gestión Universitaria.

A los directivos y docentes de la carrera de Licenciatura en Administración de la Universidad pública de Encarnación, objeto de estudio, por acceder a brindar las informaciones necesarias durante el proceso investigativo.

#### CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA:

1. Conceptualización: Marisa Mabel Miranda Larroza y Mirna Estela Sanabria Zotelo
2. Curación de datos: Mirna Estela Sanabria Zotelo
3. Análisis formal: Marisa Mabel Miranda Larroza y Mirna Estela Sanabria Zotelo
4. Adquisición de fondos: Marisa Mabel Miranda Larroza

5. Investigación: Marisa Mabel Miranda Larroza
6. Metodología: Marisa Mabel Miranda Larroza, Mirna Estela Sanabria Zotelo y María del Carmen Paredes
7. Administración del proyecto: Marisa Mabel Miranda Larroza
8. Recursos: Marisa Mabel Miranda Larroza
9. Software: Universidad Autónoma de Encarnación
10. Supervisión: Mirna Estela Sanabria Zotelo
11. Validación: María del Carmen Paredes, Mirna Estela Sanabria Zotelo, Cecilia Saavedra
12. Visualización: Mirna Estela Sanabria Zotelo
13. Redacción – borrador original: Marisa Mabel Miranda Larroza
14. Redacción – revisión y edición: Marisa Mabel Miranda Larroza y Mirna Estela Sanabria Zotelo