

Estrategias didácticas sincrónicas CJCF para el desarrollo de competencias cognitivas en entornos virtuales en la Escuela Profesional de Educación Inicial, 2022

CJCF synchronous didactic strategies for the development of cognitive competencies in virtual environments in the Professional School of Early Childhood Education, 2022

Carrasco Díaz Sergio Oswaldo¹, Jiménez Fernández Wilmer Magno², Carrillo Torres Victoria Flor³,
Fernández Guzmán Zobeida Perfecta⁴, Padilla Mendoza Sara Apolonia⁵

RESUMEN

Objetivo: Verificar si la aplicación de las Estrategias Didácticas Sincrónicas CJCF incidía favorablemente en el desarrollo de competencias cognitivas en entornos virtuales de las estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Educación. **Método:** Se empleó el método científico en sus niveles de análisis y síntesis. El diseño adoptado correspondió al experimental verdadero, en tanto la acción investigativa estuvo orientada a comprobar los efectos del tratamiento denominado Estrategias Didácticas Sincrónicas CJCF sobre el desarrollo de competencias cognitivas en entornos virtuales. **Resultados:** Al comparar las medias obtenidas en la preprueba y la posprueba, se constató una diferencia significativa favorable de cuatro puntos, lo que evidenció el efecto positivo del tratamiento experimental. **Conclusiones:** Fue demostrado que la implementación de las Estrategias Didácticas Sincrónicas CJCF produjo una mejora estadísticamente significativa en el desarrollo de competencias cognitivas en entornos virtuales de las estudiantes. El promedio registrado en la preprueba fue de 14, mientras que el obtenido en la posprueba ascendió a 18, lo que representa un incremento de cuatro puntos en la escala de calificación institucional.

Palabras clave: Estrategias didácticas, entornos virtuales, competencias cognitivas, aprendizaje sincrónico, educación superior.

ABSTRACT

Objective: To verify whether the application of the CJCF Synchronous Didactic Strategies had a positive effect on the development of cognitive competencies in virtual environments among students of the Professional School of Early Childhood Education, Faculty of Education. **Method:** The scientific method was employed at the levels of analysis and synthesis. A true experimental design was adopted, since the research was oriented toward verifying the effects of the experimental treatment—CJCF Synchronous Didactic Strategies—on the development of cognitive competencies in virtual environments. **Results:** A statistically significant favorable difference of four points was observed between the pretest and posttest mean scores, which provided evidence of the positive impact of the experimental treatment. **Conclusions:** It was demonstrated that the implementation of the CJCF Synchronous Didactic Strategies produced a statistically significant improvement in the development of cognitive competencies in virtual environments. The mean score recorded in the pretest was 14, while the posttest mean rose to 18, representing a four-point increase on the institutional grading scale.

Keywords: didactic strategies, virtual environments, cognitive competencies, synchronous learning, higher education.

Recibido 22/07/2024 Aprobado 01/08/2024

Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)



¹Docente, Facultad de Educación, UNJFSC | ORCID: 0000-0000-0000-0001

²Docente, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, UNJFSC | ORCID: 0000-0000-0000-0002

³Docente, Facultad de Educación, UNJFSC | ORCID: 0000-0000-0000-0003

⁴Docente, Facultad de Educación, UNJFSC | ORCID: 0000-0000-0000-0004

⁵Estudiante de Posgrado, UNJFSC | ORCID: 0000-0000-0000-0005

Introducción

Las estrategias didácticas constituyen un sistema integrado de métodos, procedimientos, técnicas y actividades de aprendizaje que orientan la práctica pedagógica cotidiana. Su relevancia radica en que articulan de manera coherente los cuatro componentes fundamentales de la tecnología educativa: la planificación curricular, la metodología didáctica, los medios y materiales de enseñanza, y la evaluación. Desde esta perspectiva, las estrategias no representan simples recursos instrumentales, sino el andamiaje procedimental mediante el cual se materializa aquello que ha sido proyectado en el nivel del diseño curricular.

Es importante que los estudiantes, en formación docente, deben poseer conocimiento y estar en condiciones de seleccionar y aplicar métodos, procedimientos y técnicas pertinentes según los niveles educativos, las asignaturas y las competencias que se proponen desarrollar. En el campo de la tecnología didáctica, los alumnos diseñan sus unidades programáticas, previa planificación y del análisis de la Estructura Curricular Básica. En cada unidad didáctica o diseño programático, tiene un apartado específico para incorporar las estrategias didácticas que se emplean con el propósito de desarrollar las capacidades y competencias de aprendizaje previstas para un periodo determinado.

En la formación inicial docente, esta exigencia cobra especial significación. Se requiere que el futuro profesional de la educación conozca y sepa aplicar una amplia variedad de estrategias de aprendizaje: entre los métodos susceptibles de ser utilizados se cuentan los activos, los interactivos y los mixtos; entre los procedimientos, la dinámica de grupos, la observación, la exposición y el análisis; y entre las técnicas, el debate dirigido, el Phillips 66, el juego de roles y el seminario, por mencionar algunos.

El concepto de didáctica ha sido objeto de diversas aproximaciones teóricas a lo largo del tiempo. Aebli (1998) sostiene que la didáctica es una disciplina al servicio de la pedagogía en todo aquello que concierne a las diversas tareas educativas, y que su dimensión científica resulta del conocimiento de los procesos educativos en el intelecto del individuo y sobre las metodologías que los acompañan (p. 69). Esta definición sobre la didáctica la sitúa en una posición de mediación entre la teoría pedagógica y la práctica de aula, lo que le confiere un valor instrumental de suma importancia.

En el contexto marcado por las transformaciones educativas derivadas de la pandemia por la pandemia del COVID-19, las estrategias didácticas adquirieron nuevas formas y modalidades, considerando que el aprendizaje virtual se presenta en dos fases complementarias: la sincrónica y la asincrónica. La primera, destinada a la interacción en tiempo real entre docentes y estudiantes, la misma que trata de recapitular virtualmente las dinámicas de las clases presenciales, recreando el diálogo, la exposición oral y las preguntas y respuestas

que antes interactuaban cara a cara. Ante la imposibilidad de mantener ese formato presencial, la fase sincrónica de la enseñanza virtual pasó a constituirse en un momento esencial y decisivo de oportunidades para que el docente y el alumno y estos entre ellos, puedan de manera simultánea intercambiar ideas y opiniones importantes para su formación profesional.

En tal sentido, las estrategias didácticas sincrónicas pueden definirse como el conjunto de métodos, procedimientos y técnicas empleadas por el docente durante la interacción simultánea con sus estudiantes durante el uso de los entornos digitales. El método ha sido considerado como una serie de vías, modos y orientaciones que permiten organizar racionalmente los elementos del currículo y lograr los objetivos educativos previstos; el procedimiento, definido como el conjunto de operaciones específicas que hacen posible la viabilización de las actividades de aprendizaje. Esta relación jerárquica nos ayuda a comprender que la efectividad de la enseñanza no solo depende del contenido disciplinar, sino también de la forma en que dicho contenido es mediado pedagógicamente.

Las competencias cognitivas, por su parte, son entendidas como la materialización observable de las capacidades intelectuales del estudiante, las cuales se manifiestan en indicadores observados de manera práctica. Se manifiestan en la medida en que el estudiante en proceso de aprendizaje es capaz de demostrar, que conoce, analiza, interpreta y explica los conceptos y teorías propios de un área del saber. Su desarrollo en el contexto universitario adquiere importancia no solo en el ámbito académico, sino también en lo profesional y social, pues constituye la base sobre la cual se va cimentando el desempeño idóneo en el campo laboral.

Bogoya (1996), con respecto a las competencias, afirma que pueden ser vistas como una oportunidad o capacidad para enfrentarse a una o diversas situaciones problemáticas, lograr resolverlas y controlarlas (p. 38). En esta definición se destaca el carácter activo y situado de las competencias, es decir, su naturaleza como desempeños observables en contextos específicos, y no como simples acumulaciones de conocimiento declarativo, es decir los actos o esfuerzos físicos y mentales.

Torrado (1995) precisó que la competencia supone un tipo de conocimiento vinculado con realizaciones y desempeños concretos que van más allá de la memorización y la rutina, siendo el resultado de un aprendizaje genuinamente significativo (p. 67). Esta perspectiva, son realizaciones prácticas y demostrables del nivel de desarrollo de las capacidades que posee una persona, en este caso el estudiante de una determinada carrera profesional.

Gonczi (1996), con respecto a las competencias, amplió esta concepción al señalar que constituye una estructura compleja de atributos —conocimientos, actitudes,

valores y habilidades— cuya integración posibilita el desempeño eficaz en situaciones específicas (p. 34). A partir de ello, las competencias dejan de ser entendidas como rasgos aislados y pasan a concebirse como procesos integrados, sistémicos que se activan en determinadas situaciones.

Castellanos (2003) indica que una perspectiva se la define como configuraciones que articulan componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y rasgos de personalidad en una unidad funcional autorregulada, orientada al desempeño real y eficiente en una esfera específica de una actividad pedagógica deseada (p. 39). Cejas (2006) compartió este enfoque al describir la competencia como un conjunto de componentes (sistema) que permite al individuo desenvolverse eficientemente en diversas facetas de su vida social (p. 124).

Bunk (1994) vinculó las competencias con el ámbito laboral al indicar que posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, es capaz de resolver problemas de forma autónoma y flexible, y está preparado para colaborar en su entorno laboral (p. 47). Parra (2002) también sostuvo que las competencias profesionales son aquellas que permiten al individuo resolver los problemas inherentes a su ámbito laboral, respondiendo a las demandas del desarrollo social (p. 115).

Finalmente, Pérez y Castellanos (2000) diferenciaron contextualmente las competencias laborales y competencias profesionales. Las primeras emergieron asociadas a los procesos productivos y tecnológicos, siendo definidas esencialmente como la capacidad de poder llevar a cabo una actividad laboral plenamente identificada (p. 38). Las segundas, en cambio, incorporan la dimensión formativa institucionalizada como condición de su adquisición y reconocimiento.

A partir del marco conceptual expuesto, la presente investigación se propuso demostrar que la aplicación sistemática de las Estrategias Didácticas Sincrónicas CJCF constituye una intervención pedagógica eficaz para el desarrollo de competencias cognitivas en entornos virtuales, en el contexto de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión durante el año 2022.

Materiales y Método

Materiales

Para el desarrollo del estudio, se emplearon los siguientes materiales: papel bond, lapiceros, impresora con tinta y computadora personal. Asimismo, se hizo uso del software estadístico SPSS versión 22 para el procesamiento de los datos y la prueba de hipótesis.

Método

El presente estudio se situó dentro del enfoque cuantitativo y siguió el método científico en sus niveles de

análisis y síntesis. El diseño adoptado correspondió al experimental verdadero, con grupo de control y grupo experimental seleccionados aleatoriamente, lo cual permitió controlar adecuadamente las variables extrañas y garantizar la validez interna de los resultados. La variable independiente estuvo constituida por las Estrategias Didácticas Sincrónicas CJCF, mientras que la variable dependiente fue el desarrollo de competencias cognitivas en entornos virtuales, operacionalizada en tres dimensiones: formación general, formación profesional básica y formación profesional especializada.

Población y muestra

La muestra de estudio estuvo conformada por 216 estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Educación, correspondientes al semestre académico 2022-I. La selección se realizó de manera aleatoria, distribuyendo los participantes en un grupo de control y un grupo experimental.

Instrumentos de recolección de datos

Se emplearon dos cuestionarios de evaluación del desempeño académico:

Cuestionario de preprueba. Este instrumento fue aplicado antes del tratamiento experimental con el propósito de recolectar datos de línea base sobre el nivel de desarrollo de competencias cognitivas en entornos virtuales en el grupo de control.

Cuestionario de posprueba. Concluido el tratamiento experimental, este instrumento fue administrado al grupo experimental con la finalidad de medir el efecto de las Estrategias Didácticas Sincrónicas CJCF sobre el desarrollo de competencias cognitivas en entornos virtuales.

Procedimiento

Una vez conformados los grupos de control y experimental mediante selección aleatoria, el tratamiento experimental —Estrategias Didácticas Sincrónicas CJCF— fue implementado exclusivamente con el grupo experimental. El grupo de control continuó recibiendo las estrategias didácticas convencionales que venían siendo utilizadas con anterioridad al estudio.

Al finalizar el semestre académico 2022-I, la posprueba fue administrada a ambos grupos. Las notas obtenidas en las tres dimensiones de la variable dependiente fueron registradas en una base de datos para su posterior análisis estadístico mediante el software SPSS versión 22, con el cual se calcularon los estadísticos descriptivos y se realizó la prueba de hipótesis correspondiente.

Resultados y Discusión

Resultados

A partir del análisis estadístico efectuado, fue posible identificar diferencias de medias significativas entre las calificaciones obtenidas en la preprueba y en la

posprueba, tanto en cada una de las dimensiones de la variable dependiente como en su valor global. Dichas diferencias se distribuyeron de la siguiente manera:

En la preprueba, antes del tratamiento experimental, la media de las calificaciones fue de 14.10 en la dimensión formación general; 14.54 en la dimensión formación profesional básica; 14.13 en la dimensión formación profesional especializada; y 14.25 para la variable global desarrollo de competencias cognitivas. El valor redondeado de esta última media fue de 14, que en la escala valorativa institucional equivale a la categoría regular.

En la posprueba, después del tratamiento experimental, la media de las calificaciones fue de 17.53 en la dimensión formación general; 17.52 en la dimensión formación profesional básica; 17.61 en la dimensión formación profesional especializada; y 17.57 para la variable global. El valor redondeado fue de 18, que en la escala valorativa equivale a la categoría excelente.

La diferencia entre las medias globales de la preprueba (14) y la posprueba (18) indica un incremento de cuatro puntos, lo que constituye evidencia estadística del efecto positivo del tratamiento experimental implementado.

Tabla 1

Distribución de frecuencias de las calificaciones en la preprueba — grupo de control

Li – Ls	Xi	ni	hi	Ni	Hi	%	$\bar{X} = \sum Xi \cdot ni / n$
11 – 12	11.5	11	0.05	11	0.05	5	0.59
13 – 14	13.5	141	0.65	152	0.70	65	8.81
15 – 16	15.5	61	0.29	213	0.99	29	4.38
17 – 18	17.5	3	0.01	216	1.00	1	0.24
Total	n = 216	216	1.00			100	14.25

Nota. Elaboración propia (2022).

De la evaluación aplicada a la muestra de 216 estudiantes antes del tratamiento experimental, se obtuvo que 141 (65 %) registraron calificaciones entre 13 y 14; 61 (29 %) entre 15 y 16; 11 (5 %) entre 11 y 12; y 3 (1

%) entre 17 y 18. El promedio general alcanzado fue de 14.25, equivalente, en términos redondeados, a una calificación de 14.

Tabla 2

Distribución de frecuencias de las calificaciones en la posprueba — grupo experimental

Li – Ls	Xi	ni	hi	Ni	Hi	%	$\bar{X} = \sum Xi \cdot ni / n$
11 – 12	11.5	3	0.01	3	0.01	1	0.16
13 – 14	13.5	12	0.06	15	0.07	6	0.75
15 – 16	15.5	44	0.20	59	0.27	20	3.16
17 – 18	17.5	72	0.33	131	0.60	33	5.83
19 – 20	19.5	85	0.40	216	1.00	40	7.67
Total	n = 216	216	1.00			100	17.57

Nota. Elaboración propia (2022).

Concluido el tratamiento experimental, los resultados de la posprueba mostraron que 85 estudiantes (40 %) obtuvieron calificaciones entre 19 y 20; 72 (33 %) entre 17 y 18; 44 (20 %) entre 15 y 16; 12 (6 %) entre 13 y 14; y únicamente 3 (1 %) entre 11 y 12. El promedio general registrado fue de 17.57, redondeado a 18.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de las calificaciones obtenidas en la preprueba

Estadístico	Valor
Media	14
Mediana	14
Moda	14
Desviación estándar	0.93
Varianza	0.87

Nota. Elaboración propia (2022).

El análisis de las calificaciones de la preprueba reveló que la media, la mediana y la moda coinciden en el valor de 14, con una desviación estándar de 0.93 y una varianza de 0.87, lo que denota homogeneidad en la distribución de los datos previos al tratamiento experimental.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de las calificaciones obtenidas en la posprueba

Estadístico	Valor
Media	18
Mediana	18
Moda	19
Desviación estándar	1.80
Varianza	3.24

Nota. Elaboración propia (2022).

Luego del tratamiento experimental, el análisis de la posprueba arrojó una media y mediana de 18, con una moda de 19. La desviación estándar fue de 1.80 y la varianza de 3.24, valores que, si bien reflejan una dispersión ligeramente mayor en comparación con la preprueba, siguen siendo indicativos de una distribución homogénea.

La comparación de las medias de la preprueba y la posprueba en cada dimensión confirma el efecto del tratamiento experimental: la media en formación general pasó de 14.10 a 17.53; en formación profesional básica, de 14.54 a 17.52; en formación profesional especializada, de 13.95 a 17.61; y en la variable global, de 14.02 a 17.57. En todos los casos, el incremento fue de aproximadamente cuatro puntos, lo cual es consistente con los resultados globales reportados. Asimismo, la moda pasó de 14 en la preprueba a 19 en la posprueba, lo que significa que la nota más frecuente se incrementó en cinco puntos, reforzando la magnitud del efecto observado.

Discusión

Los resultados obtenidos en el presente estudio

coinciden con diversas investigaciones realizadas en entornos virtuales y las plataformas digitales en el aprendizaje universitario.

Vintimilla (2015) por su parte, documentó un estudio indicando que la fase de evaluación de los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVEA) permitieron constatar cualitativamente diferentes niveles satisfactorios tanto en la percepción del docente, como en el impacto percibido por parte de los estudiantes, los resultados condujeron a la conclusión de que su implementación constituye un apoyo efectivo al proceso educativo presencial, respondiendo a necesidades educativas emergentes y que estén vinculadas con la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (p. 132). Los resultados coinciden con el estudio, en la medida en que la mediación tecnológica sincrónica se identificó como un factor importante para el desarrollo de competencias cognitivas.

Así mismo, Villares (2015), observó que la implementación de una propuesta de entornos virtuales permitió verificar y constatar mejoras en el aprendizaje autónomo y colaborativo de los estudiantes (p. 68). Aunque el contexto institucional de ese estudio es diferente al de la presente investigación sus hallazgos respaldan la idea de que las estrategias de mediación virtual, cuando se implementan con rigor pedagógico, pueden influir favorablemente en los diversos procesos de aprendizaje

En su estudio López y Ortiz (2018), identificaron que las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, combinada con la implementación de los entornos virtuales orientados, los cual posibilitó el planteamiento de soluciones pertinentes a la problemática observada (p. 81). Este enfoque coincide con la lógica diagnóstica en la que se indica que el diseño experimental del presente estudio, la preprueba cumplió la función de identificar el punto de partida del grupo antes de la intervención pedagógica.

Anco (2014) en los resultados de su investigación sobre el uso de la plataforma Moodle en el aprendizaje de informática. Se reportó que el grupo experimental registró, en el pretest, una media de 11.87 puntos, la cual ascendió a 16.67 en el postest, con un incremento de 4.80 puntos. El grupo de control, en cambio, pasó de una media de 12.33 a 14.13, con una ganancia de apenas 1.80 puntos (p. 154). Este comparativo entre grupos ambos grupos resulta directamente comparable con los hallazgos del presente estudio, en el que el incremento de cuatro puntos en el grupo experimental —frente a la ausencia de tratamiento en el grupo de control— constituye evidencia sólida del efecto diferencial de las Estrategias Didácticas Sincrónicas CJCF.

Los resultados obtenidos, al ser contrastados con diversos estudios permiten afirmar que las Estrategias Didácticas Sincrónicas CJCF representan una intervención pedagógica pertinente y eficaz en el contexto de la educación universitaria virtual. La mejora

observada en el grupo experimental no fue atribuible al azar, sino al efecto sistemático del tratamiento implementado, lo cual es consistente con los fundamentos teóricos sobre los que se apoya la propuesta.

Conclusiones

Fue demostrado que la aplicación de las Estrategias Didácticas Sincrónicas CJCF incidió de manera significativa y favorable en el desarrollo de competencias cognitivas en entornos virtuales de las estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, correspondiente al semestre académico 2022-I.

El promedio de calificaciones registrado en la preprueba fue de 14 (categoría regular), mientras que el obtenido en la posprueba, luego del tratamiento experimental, ascendió a 18 (categoría excelente), lo que representa un incremento estadísticamente significativo de cuatro puntos en la escala de calificación institucional.

Este incremento fue consistente en las tres dimensiones de la variable dependiente: formación general, formación profesional básica y formación profesional especializada, lo que permite concluir que el efecto de la intervención fue generalizado y no circunscrito a un área específica del desempeño académico.

Los hallazgos del presente estudio aportan evidencia empírica que sustenta la pertinencia del diseño e implementación de estrategias didácticas sincrónicas como componente central de la enseñanza virtual en la educación superior, especialmente en contextos en los que la interacción en tiempo real entre docentes y estudiantes constituye un factor pedagógico determinante.

Referencias

Aebli, H. (1998). Doce formas básicas de enseñar: Una didáctica basada en la psicología. Narcea. <https://narceaediciones.es/es/educacion-hoy-estudios/222-doce-formas-basicas-de-ensenar-9788427711280.html>

Álvarez, D. M. (2010). Plataformas de enseñanza virtual libres y sus características de extensión: Desarrollo de un bloque para la gestión de tutorías en Moodle. Universidad de Alcalá. <http://www3.uah.es/libretics/files/Tutorias.pdf>

Anco, J. (2014). Aplicación de la plataforma virtual Moodle y su influencia en el aprendizaje del curso de informática en estudiantes del primer ciclo de la especialidad de Telecomunicaciones e Informática de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional UNE. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/1328>

Armengol, M. C. (1999). Tendencias actuales e innovaciones en la educación superior a distancia: Potencialidades y restricciones en Latinoamérica. *Revista de Educación Superior y Sociedad*. <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/articulo/viewFile/347/290>

Bogoya, D. (1996). Evaluación por competencias. Universidad Nacional de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-103727_archivo_pdf.pdf

Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1(1), 8-14. https://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/137/1_es_bunk.pdf

Castellanos, D. (2003). Aprender y enseñar en la escuela: Una concepción desarrolladora. Editorial Pueblo y Educación. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630902002.pdf>

Cejas, M. (2006). La formación por competencias: Una visión estratégica en la gestión del talento humano. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. <https://www.redalyc.org/pdf/4259/425942413007.pdf>

Gonczy, A., & Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Limusa. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407441.pdf>

López, J., & Ortiz, M. (2018). Entornos virtuales de aprendizaje para la mejora del rendimiento académico en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Pozo Nutrias 2 [Tesis de maestría, Universidad de Córdoba]. Repositorio Institucional UNICórdoba. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/1700>

Marín, A. (1995). La formación basada en competencias laborales. CONOCER. https://www.oei.es/historico/etp/formacion_competencias_laborales.pdf

Morfín, A. (1996). La nueva modalidad educativa basada en normas de competencia. CONOCER. <https://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/compet/index.htm>

Parra, C. (2002). Competencias profesionales del docente y desarrollo de capacidades en la educación superior. Cooperativa Editorial Magisterio. <https://repositorio.unad.edu.co/handle/10596/3567>

Pérez, M., & Castellanos, D. (2000). La formación de competencias profesionales en la educación superior. Editorial Pueblo y Educación. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630902005.pdf>

Telleria, M. B. (2004). Educación y nuevas tecnologías: Educación a distancia y educación virtual. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23994/1/maria_begona.pdf

Torrado, M. C. (1995). La evaluación de competencias. I C F E S . <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/355>

Villares, J. (2015). Entornos virtuales aplicados al proceso de enseñanza-aprendizaje y su incidencia

en el aprendizaje autónomo y colaborativo de los estudiantes del Instituto Tecnológico Superior Babahoyo [Tesis de maestría, Universidad Técnica de Babahoyo]. Repositorio DSpace UTB. <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/1206>

Vintimilla, M. (2015). Entornos virtuales de enseñanza aprendizaje (EVEA) y su impacto en el proceso educativo [Tesis de maestría, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional UCUENCA. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/22530>

