



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO

DIRECCIÓN DE POSGRADO

TRABAJO DE GRADUACIÓN PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN, MENCIÓN TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN
EDUCATIVA

TEMA:

DISEÑO DE E-ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS
GENÉRICAS EN LOS ESTUDIANTES DE LA ASIGNATURA METODOLOGÍA DE LA
INVESTIGACIÓN

AUTORA:

Ing. Magali Jasmin Coello Gavilanes

TUTOR:

Ing. Mg. Ricardo Patricio Medina Chicaiza

RIOBAMBA-ECUADOR

2021

CERTIFICACIÓN DEL TUTOR

Certifico que el presente trabajo de investigación previo a la obtención del Grado de Magister en **EDUCACIÓN, MENCIÓN TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EDUCATIVA** con el tema **DISEÑO DE E-ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS EN LOS ESTUDIANTES DE LA ASIGNATURA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**, ha sido elaborado por la Ing. Magali Jasmin Coello Gavilanes, el mismo que ha sido revisado y analizado con el asesoramiento permanente de mi persona en calidad de tutor, por lo cual se encuentra apta para su presentación y defensa respectiva.

Es todo cuanto puedo informar en honor a la verdad.

Riobamba, octubre del 2021



Ing. Mg. Ricardo Patricio Medina Chicaiza

TUTOR

AUTORÍA

Yo, Magali Jasmin Coello Gavilanes, soy responsable de las ideas, doctrinas, resultados y propuestas realizadas en la presente investigación y el patrimonio intelectual del trabajo investigativo pertenece a la Universidad Nacional de Chimborazo.



Magali Jasmin Coello Gavilanes
No. 0603510975

AGRADECIMIENTO

A Dios por la vida, por la salud, por la familia, porque constituyen el motor que me impulsa día a día seguir mis objetivos, a mi querida hija Emily (+) que a pesar que no estuvo en esta tierra siempre estará en mi corazón y en mis pensamientos hasta el último día de mi vida, a mis padres Herminio y Blanca a mis hermanas Vanessa y Yesenia, a mis sobrinos Mateo y Nikolay por su amor, cariño y por impulsarme a seguir progresando, a mi esposo Luis por ser la compañía y el apoyo incondicional en las metas que me propongo.

Reconocimiento especial a la Universidad Nacional de Chimborazo por abrirme las puertas de su alma mater para continuar mis estudios de Cuarto Nivel en el Instituto de Posgrado de la Facultad Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías.

Al Ing. Mg. Ricardo Patricio Medina Chicaiza por su excelente guía y motivación para concluir este trabajo de titulación,

A las autoridades del Instituto Superior Tecnológico San Gabriel, de manera especial a la Mgs. Gabriela De Lourdes Vallejo Sanaguano por su apoyo moral y por facilitarme todo su contingente para la aplicación de la propuesta planteada en este trabajo de investigación, a los alumnos del segundo semestre de la carrera Tecnología Superior en Contabilidad.

Magali Jasmin

DEDICATORIA

El presente trabajo de titulación se lo dedico con mucho Amor a Dios, por permitirme cumplir esta meta que se veía imposible, pero para el nada es imposible. A mi esposo Luis por su indescriptible Amor, cuidado y paciencia, por estar conmigo en los momentos más duros y ser esa roca fuerte donde apoyarme, a mi precioso ángel Emily (+) mi más grande Amor, sin estar hiciste mucho mi preciosa.

Magali Jasmin

ÍNDICE

CERTIFICACIÓN DEL TUTOR	II
AUTORÍA.....	III
AGRADECIMIENTO	IV
DEDICATORIA	V
ÍNDICE.....	VI
ÍNDICE DE CUADROS.....	IX
LISTA DE FIGURAS.....	X
RESUMEN.....	XI
ABSTRACT.....	XII
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I.....	3
Problematización.....	3
1.1 Problema de Investigación	3
1.2 Justificación	6
1.3 Formulación del Problema	8
1.4 Planteamiento Hipotético	8
1.5 Objetivos.....	9
1.5.1 <i>Objetivo General</i>	9
1.5.2 <i>Objetivos Específicos</i>	9
CAPÍTULO II.....	10
Marco Teórico.....	10
2.1 Antecedentes de la Investigación	10
2.2 Fundamentaciones	16
2.2.1 <i>Fundamentación Epistemológica</i>	16
2.2.2 <i>Fundamentación Filosófica</i>	16
2.2.3 <i>Fundamentación Pedagógica</i>	17
2.2.4 <i>Fundamentación Legal</i>	17
2.2.5 <i>Fundamentación Psicológica</i>	18
2.3 Fundamentación Teórica	19
2.3.1 <i>Teorías de aprendizaje</i>	19
2.3.2 <i>Conductismo</i>	19
2.3.3 <i>Cognivismo</i>	19

2.3.4	<i>Constructivismo</i>	20
2.3.5	<i>Modelo de diseño instruccional</i>	20
2.3.6	<i>E-actividades</i>	22
2.3.7	<i>Importancia de las e-actividades</i>	23
2.3.8	<i>Funciones que desempeñan las e-actividades</i>	24
2.3.9	<i>Tipos y características de las principales e-actividades</i>	26
2.3.10	<i>Modelo de las 5 etapas de Gilly Salmon</i>	29
2.3.11	<i>La estructura de las 5 etapas y las e-actividades</i>	30
2.3.12	<i>Competencias</i>	34
2.3.13	<i>Aprendizaje basado en competencias</i>	36
2.3.14	<i>Tipología de las competencias</i>	36
2.3.15	<i>Competencias Específicas</i>	38
2.3.16	<i>Competencias genéricas</i>	38
2.3.17	<i>Tipologías de las competencias genéricas</i>	39
2.3.18	<i>Competencias Instrumentales</i>	39
2.3.19	<i>Competencias Interpersonales</i>	40
2.3.20	<i>Competencias Sistémicas</i>	40
CAPÍTULO III.....		42
Marco Metodológico.....		42
3.1	Enfoque de la investigación.....	42
3.2	Diseño de la investigación.....	42
3.3	Tipo de investigación.....	42
3.4	Nivel de investigación.....	43
3.5	Técnicas e instrumentos aplicados para la recolección de datos.....	43
3.6	Tipo de muestreo.....	45
CAPÍTULO IV.....		46
Resultados y Discusión.....		46
4.1	Diagnóstico del estado actual de las Competencias Genéricas.....	46
4.1.1	<i>Resultados parciales de la encuesta aplicada</i>	58
4.2	Diseño de E-actividades para el Desarrollo de Competencias Genéricas.....	59
4.2.1	<i>Diseño de e-actividades</i>	59
4.2.2	<i>El modelo de Salmón</i>	60
4.2.3	<i>Contextualización</i>	61
4.2.4	<i>Perfil de los estudiantes</i>	61

4.2.5 Perfil del docente	61
4.2.6 Adaptación del curso metodología de la investigación al Modelo Salmón y desarrollo de competencias genéricas.	62
4.2.7 Resultados del diseño de las E-actividades para el desarrollo de Competencias Genéricas.....	76
4.3 Evaluación del nivel de satisfacción de las e-actividades concebidas para el desarrollo Competencias Genéricas	77
CAPITULO V.....	79
Conclusiones y recomendaciones	79
5.1. Conclusiones.....	79
5.2. Recomendaciones	80
BIBLIOGRAFÍA	82
ANEXOS	88

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. <i>Tipos de Diseño Instruccional</i>	21
Cuadro 2. <i>Etapas del modelo de Gilly Salmon</i>	32
Cuadro 3. <i>Aportes de las tipologías de las competencias</i>	37
Cuadro 4. <i>Género de los estudiantes</i>	46
Cuadro 5. <i>Edad</i>	47
Cuadro 6. <i>Horas de estudio a la semana</i>	48
Cuadro 7. <i>Tipo de Colegio</i>	48
Cuadro 8. <i>Competencias Instrumentales (Organización y planeación)</i>	49
Cuadro 9. <i>Competencias Instrumentales (Gestión de la información)</i>	50
Cuadro 10. <i>Competencias Instrumentales (Solución de situaciones críticas)</i>	51
Cuadro 11. <i>Competencias Instrumentales (Toma de decisiones)</i>	52
Cuadro 12. <i>Competencias Instrumentales (Comunicación)</i>	52
Cuadro 13. <i>Competencias Interpersonales (Trabajo en equipo)</i>	53
Cuadro 14. <i>Competencias Interpersonales (Razonamiento crítico)</i>	54
Cuadro 15. <i>Competencias Interpersonales (autogestión)</i>	55
Cuadro 16. <i>Competencias sistémicas (Orientación al aprendizaje)</i>	56
Cuadro 17. <i>Competencias sistémicas (Liderazgo)</i>	56
Cuadro 18. <i>Competencias sistémicas (Flexibilidad)</i>	57
Cuadro 19. <i>Características principales de cada una de las etapas</i>	60
Cuadro 20. <i>Planificación de las E-actividades según Modelo de las Cinco Etapas de Salmon</i>	62
Cuadro 21. <i>E-actividad 1 (Acceso y motivación)</i>	64
Cuadro 22. <i>E-actividad 2 (Socialización)</i>	65
Cuadro 23. <i>E-actividad 3 (Intercambio de información)</i>	67
Cuadro 24. <i>E-actividad 4 (Categoría Planificación y Organización)</i>	68
Cuadro 25. <i>E-actividad 5 (Solución de situaciones críticas)</i>	69
Cuadro 26. <i>E-actividad 6 (Comunicación)</i>	70
Cuadro 27. <i>E-actividad 7 (Trabajo en equipo)</i>	71
Cuadro 28. <i>E-actividad 8 (Razonamiento crítico)</i>	72
Cuadro 29. <i>E-actividad 8 (Liderazgo)</i>	74
Cuadro 30. <i>E-actividad 9 (Apoyando respondiendo)</i>	75

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. <i>Modelo de enseñanza y formación en línea mediante redes en línea</i>	31
Figura 2. <i>Enviar mensaje de saludo</i>	65
Figura 3. <i>Enviar mensaje de saludo</i>	65
Figura 4. <i>E-actividad 2: Presentación del docente y estudiantes</i>	66
Figura 5. <i>E-actividad 3: Identificar su estilo de aprendizaje</i>	67
Figura 6. <i>E-actividad 4 (Categoría Planificación y organización)</i>	68
Figura 7. <i>E-actividad 5 (Solución de Situaciones críticas)</i>	69
Figura 8. <i>E-actividad 6 (Comunicación)</i>	71
Figura 9. <i>E-actividad 7 (Trabajo en equipo)</i>	72
Figura 10. <i>E-actividad 8 (Razonamiento crítico)</i>	73
Figura 11. <i>E-actividad 8 (Liderazgo)</i>	75
Figura 12. <i>E-actividad 9 (Apoyando respondiendo)</i>	76

RESUMEN

En el presente documento se describe el resultado del proyecto de investigación denominado, “Diseño de E-actividades para el desarrollo de Competencias Genéricas en los estudiantes de la asignatura Metodología de la Investigación”, realizado en la carrera Tecnología Superior en Contabilidad del Instituto Superior Tecnológico “San Gabriel”. El objetivo principal fue diseñar E-actividades para desarrollar Competencias Genéricas en los estudiantes de la asignatura. Dada la naturaleza del estudio se determinó un enfoque mixto, que implicó el uso de análisis y métodos cualitativos y cuantitativos, su diseño descriptivo, tipo reporte de casos, modalidad de investigación predominantemente descriptiva, su nivel aplicado. Para el cumplimiento de los objetivos se constató la necesidad de aplicar un instrumento para determinar el estado actual de Competencia Genéricas que tenían los 37 estudiantes de la asignatura Metodología de la Investigación, con los resultados alcanzados se procedió al diseño de las e-actividades con la metodología de las 5 etapas de Salmon en las competencias que menor ponderación alcanzaron; organización y planeación, solución de situaciones críticas, comunicación, trabajo en equipo, razonamiento crítico y liderazgo. En el desarrollo de las e-actividades se concluye que los estudiantes alcanzaron un progreso significativo en la asimilación de los contenidos del plan de asignatura, así como la apropiación de las competencias descritas, necesarias para que se adapten y desempeñen eficientemente en un próximo futuro laboral.

Palabras clave: E-actividades, competencias, competencias genéricas, competencias específicas, docente, estudiante.

ABSTRACT

This document describes the result of the research project called, "Design of E-activities for the development of Generic Competences in the students of the Research Methodology subject," carried out in the Higher Technology in Accounting career of the Higher Technological Institute "San Gabriel" in the second semester of 2020. The main objective was to design E-activities to develop Generic Competencies in the students of the subject. Given the nature of the study, a mixed approach was determined, which implied the use of qualitative and quantitative analysis and methods, its descriptive design, case report type, predominantly descriptive research modality, its applied level. For the fulfillment of the objectives, the need to use an instrument that determines the current state of Generic Competence that have the 37 students of the Research Methodology subject was verified; with the results achieved, the e-activities were designed with the methodology of the five stages of Salmon in the competencies. With the lowest weighting; organization and planning, solution of critical situations, communication, teamwork, critical reasoning, and leadership. In developing the eactivities, it is concluded that the students achieved significant progress in the assimilation of the contents of the subject plan and the appropriation of the skills described necessary for them to adapt and perform efficiently shortly labor. Keywords: E-activities, skills, generic skills, specific skills, teacher, student.

Keywords: E-activities, skills, generic skills, specific skills, teacher, student

Review by:

Ms.C. Ana Maldonado León

ENGLISH PROFESSOR

C.I. 0601975980

INTRODUCCIÓN

El contexto actual ha originado un giro radical en la forma de concebir el proceso de enseñanza aprendizaje, obligando a reformular ciertas metodologías, que tienen que ser activas y centradas en los estudiantes, lo que obliga al cambio de roles en el papel que desempeña el docente dejando atrás su papel de transmisor de conocimientos a convertirse en gestor del aprendizaje, con el fin de formar individuos preparados para los retos profesionales.

La presente investigación pretende diseñar e-actividades con la finalidad de desarrollar Competencias Genéricas en los estudiantes, lo que conlleva a planificar actividades a ejecutarse en entornos en línea para ser desarrolladas de forma síncrona o asíncrona permitiendo mediante su ejecución la adquisición de conocimientos y habilidades que le permitan desempeñarse con éxito en la profesión.

La investigación se desarrolla en cinco capítulos, los cuales se detallan a continuación.

En el capítulo I, se detalla la problematización, preguntas científicas y objetivos, se parte de la premisa, que actualmente es imprescindible, que los estudiantes desarrollen Competencias Genéricas que les permitan realizar de manera adecuada una tarea, una función o rol relacionado con el ámbito particular del trabajo y que integran conocimientos, habilidades y actitudes, para ello es necesario que interactúen con actividades diseñadas para este propósito.

En el capítulo II, se describe el Marco Teórico en el que se presentan los antecedentes, la fundamentación científica en los ámbitos: epistemológico, filosófico, pedagógico, legal y psicológico. Además, la fundamentación teórica donde se detallan y analizan las categorías y subcategorías de las variables de estudio.

En el capítulo III, se detalla la metodología, el enfoque, diseño, tipo de investigación, y tipo de muestreo.

En el capítulo IV, se establece el diagnóstico del estado actual de las Competencias Genéricas, se diseñan las e-actividades y se establece el nivel de satisfacción de las e-actividades concebidas.

En el capítulo V, finalmente se emiten las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I

Problematización

1.1 Problema de Investigación

La Declaración de Bolonia (1999), se convirtió en el punto de partida de la transformación en que está inmerso el sector universitario Europeo y en sí, la educación superior a nivel global, la cual plantea que las universidades adopten un compendio de reformas que les permita adaptarse al nuevo contexto social conocido como la Sociedad del Conocimiento, dichas reformas se orientan en diversas trayectorias, pero la más relevante según autores, Sánchez y Poblete (2011), se centra en desarrollar competencias que los estudiantes deberán adquirir en su fase universitaria, lo que les permitirá incrementar su nivel de empleabilidad cuando empiecen su vida laboral.

Por competencias se entiende aquellas capacidades de una persona para responder de manera efectiva a una demanda compleja en la que interactúan sus conocimientos, destrezas, valores y actitudes para abordar una determinada tarea, estas se pueden clasificar en genéricas (comunes a las áreas temáticas) y específicas de cada área (Lira, 2013).

Es así que, el enfoque de competencias es mencionado en escritos programáticos de la República del Ecuador, una alusión a esto se encuentra en la Constitución de la República (2008), en la Sección 5ta dedicada a la Educación en el Artículo No. 27, que dice:

La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la

justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar (p.16).

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (2016) en el artículo No. 6; en el que se establecen las obligaciones del Estado ecuatoriano con relación a la Educación; entre otras manifiesta: “Garantizar que los planes y programas de educación inicial, básica y el bachillerato, expresados en el currículo, fomenten el desarrollo de competencias y capacidades para crear conocimientos y fomentar la incorporación de los ciudadanos al mundo del trabajo” (p. 20).

En el caso de la Educación Superior, no aparecen alusiones directas al concepto de competencias en los documentos más significativos, por citar el Reglamento de Régimen Académico para la Educación Superior (CES, 2019) y el Reglamento de Presentación y Aprobación de Carreras y Programas de las Instituciones de Educación Superior (CES, 2018).

El Instituto Superior Tecnológico “San Gabriel”, es una institución de tercer nivel, oferta las carreras Tecnología Superior en Desarrollo de Software, Tecnología Superior en Enfermería, Técnico en Enfermería, Técnico en Odontología y Tecnología Superior en Contabilidad, las cuales carecen de un modelo curricular basado en competencias, frente al contexto de la actual pandemia y con el fin de garantizar la continuidad de la enseñanza, la institución pasó de una modalidad de estudio presencial a una modalidad en línea.

La aplicación de la modalidad en línea como recurso emergente originado por el apareamiento del Covid 19, ha provocado que la tecnología tenga un papel predominante, razón por la cual la institución ha reflexionado sobre el modelo que estaba aplicando en el proceso de enseñanza- aprendizaje, si bien es cierto, cuenta con una plataforma virtual de

código abierto (MOODLE LMS), esto no ha asegurado que su uso sea el adecuado, ya que simplemente se ha pasado de la clase en el aula física al entorno virtual con el modelo de enseñanza aprendizaje tradicional, sin mayores cambios que el entorno.

Con este antecedente se puede evidenciar que los discentes están limitados a interactuar con los contenidos que los docentes comparten por el entorno, convirtiéndolo en un repositorio más de información, lo que imposibilita que se pueda incentivar un aprendizaje significativo donde estos puedan analizar, resolver problemas, reflexionar, compartir, colaborar y generar ideas, impidiendo a su vez el desarrollo de competencias que serán necesarias para su buen desenvolvimiento.

Del compendio de asignaturas que los estudiantes tienen que aprobar en ninguna se evidencia la creación de espacios que permitan el desarrollo de competencias específicamente las genéricas. Tal es el caso de la asignatura Metodología de la investigación perteneciente al campo de formación teórica, de gran relevancia dentro de la malla curricular.

Es por esto que el diseño de e-actividades valiéndose de una metodología activa permitirá aprovechar las bondades que permiten las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en este nuevo escenario, y desarrollar competencias muy importantes para su vida profesional.

1.2 Justificación

La inserción de las TIC en la instrucción superior, ha supuesto una nueva oportunidad para que los docentes reconsideren las metodologías de enseñanza convencional, actualmente el bagaje de herramientas digitales que facilitan las TIC suponen un gran apoyo en el proceso educativo, tomando en consideración la importancia de que estas reúnan una serie de características y aspectos tales como; la interactividad, la inmediatez, el seguimiento individualizado del trabajo de los discentes y, en ese mismo sentido admitan en todo momento el asesoramiento y la evaluación continua, mejorando así la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Villalustre y Del Moral, 2011).

Las actividades desarrolladas en entornos virtuales son señaladas por varios autores Cabero y Román (2006), como e-actividades. Hacen referencia al compendio de actividades que se establecen con la finalidad de alcanzar resultados de aprendizaje, por intermedio de diversas acciones donde los discentes adquieren habilidades y competencias, que apoyadas bajo una metodología específica acceden a un aprendizaje significativo sea de forma individual o colaborativa.

Es importante aprovechar los beneficios que aportan al proceso educativo pues invitan a la construcción del conocimiento, la experimentación, la resolución de problemas cotidianos de la profesión tanto en el nivel individual y colaborativo, así mismo favorecen el aprendizaje autónomo, y dan cabida a que los educandos en su interactuar, desarrollen competencias que están vinculadas directamente con el área así como, competencias que van adquiriendo en el transcurso de su carrera profesional muy demandadas por el mercado laboral.

En el Instituto Superior Tecnológico “San Gabriel”, el diseño de e-actividades orientadas al desarrollo de competencias genéricas en la nueva modalidad adoptada por la

emergencia sanitaria, permitirá promover en los estudiantes los conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes relacionados a la asignatura Metodología de Investigación. Además, transformará la práctica pedagógica, haciendo que el proceso de enseñanza aprendizaje se de en un ambiente dinámico, creativo e interactivo, contando con bibliografía actualizada y especializada de las variables de estudio.

Para el desarrollo de esta investigación se aplicarán procesos de investigación documental, así como el análisis y revisión técnica de plataformas virtuales de aprendizaje, con la finalidad de diseñar e implementar e-actividades que permita evaluar el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.

Es factible, ya que se cuenta con el apoyo de las autoridades de la institución educativa, tanto directivos como coordinadores y docentes que ven en la investigación una oportunidad para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje emergente; adicionalmente la investigadora cuenta con los recursos económicos y tecnológicos para poder ejecutarla.

Es pertinente, por cuanto el contexto actual obliga a que la comunidad educativa busque alternativas que mejoren la modalidad de estudio, tomando en consideración que la sociedad del conocimiento y la integración de las TIC en la educación ha traído consigo nuevos conceptos en el que los estudiantes sienten inquietudes que la enseñanza tradicional no ha sabido satisfacer.

Es original, pues las TIC antes eran utilizadas en carreras orientadas a la gestión de software y poco uso se le daba en carreras inmersas en otros ámbitos, es por esto que los docentes de cualquier área deben estar a la vanguardia de nuevas formas de compartir saberes saliendo del método tradicional.

1.3 Formulación del Problema

¿Cuáles son los factores clave de aprendizaje que se deben planificar en entornos virtuales, que permitan desarrollar Competencias Genéricas en los estudiantes de la asignatura Metodología de la Investigación de la carrera Tecnología Superior en Contabilidad del Instituto Tecnológico Superior “San Gabriel”?

1.4 Planteamiento Hipotético

Como planteamiento hipotético que guía el proceder investigativo se concibe el siguiente sistema de preguntas científicas a partir de descomponer el problema científico en subproblemas de investigación.

¿Cuáles son los referentes teóricos y metodológicos que justifican la pertinencia de analizar los factores claves de aprendizaje que se deben planificar en entornos virtuales para desarrollar las Competencias Genéricas en los estudiantes de la asignatura Metodología de la Investigación de la carrera Tecnología Superior en Contabilidad del Instituto Tecnológico Superior “San Gabriel”?

¿Cuál es el estado actual de Competencia Genéricas que tienen los estudiantes de la asignatura Metodología de la Investigación de la carrera Tecnología Superior en Contabilidad del Instituto Tecnológico Superior “San Gabriel”?

¿Cuál es la estructura y elementos componentes de las E-actividades que se proponen para contribuir al desarrollo de Competencias Genéricas en los estudiantes de la asignatura Metodología de la Investigación de la carrera Tecnología Superior en Contabilidad del Instituto Tecnológico Superior “San Gabriel”?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo General

Diseñar e-actividades para el desarrollo de Competencias Genéricas en los estudiantes de la asignatura Metodología de la Investigación de la carrera Tecnología Superior en Contabilidad del Instituto Tecnológico Superior “San Gabriel”

1.5.2 Objetivos Específicos

- Identificar los referentes teóricos y metodológicos que justifican la pertinencia de analizar la necesidad del reconocimiento de los factores claves de aprendizaje que se deben planificar en entornos virtuales para desarrollar las Competencias Genéricas en los estudiantes de la asignatura Metodología de la Investigación de la carrera Tecnología Superior en Contabilidad del Instituto Tecnológico Superior “San Gabriel.
- Determinar el estado actual de Competencia Genéricas que tienen los estudiantes de la asignatura Metodología de la Investigación de la carrera Tecnología Superior en Contabilidad del Instituto Tecnológico Superior “San Gabriel”.
- Establecer la estructura y elementos componentes de las E-actividades que se proponen para contribuir al desarrollo de Competencias Genéricas en los estudiantes de la asignatura Metodología de la Investigación de la carrera Tecnología Superior en Contabilidad del Instituto Tecnológico Superior “San Gabriel.

CAPÍTULO II

Marco Teórico

2.1 Antecedentes de la Investigación

Para la presente investigación se revisaron algunos trabajos investigativos como artículos científicos, revista indexadas, tesis de maestría y doctorado relacionados con los constructos e-actividades y competencias genéricas, convirtiéndose en aportes valiosos que permiten un acercamiento al tema de estudio los cuales se contextualizan desde una panorámica internacional, nacional y local.

Y es así que, Villalustre y Del Moral (2012) declaran su experiencia en el uso de e-actividades en la práctica docente, específicamente en una asignatura, a través de prácticas formativas centradas en el uso de organizadores gráficos y planificadas con el propósito de desarrollar diferentes habilidades en los educandos, y que estos puedan procesar cierta información para su posterior exposición en forma gráfica y visual, concluyen en esta experiencia que:

Se constata que el 55% de los estudiantes alcanzó un nivel de competencia alto o muy alto, lo que implica que los discentes al término de la acción formativa adquirieron las competencias necesarias para comprender y asimilar los contenidos de la asignatura. Igualmente, más del 80%, tras culminar su realización, percibió no sólo haber adquirido conocimientos directamente relacionados con los contenidos abordados en la materia, sino haber desarrollado otra serie de competencias genéricas relacionadas con la naturaleza específica de las prácticas formativas propuestas, tales como: la capacidad de síntesis, de análisis, habilidades para la investigación, gestión de la información (Villalustre y Del Moral, 2012, p. 139).

En el trabajo de Almenara (2014) se integra la taxonomía de Bloom como un ingrediente enriquecedor que guía el proceso de planificación de las e-actividades, con el fin de que los discentes desarrollen diferentes tipos de tareas que a su vez les permitan adquirir distintas competencias y capacidades. Lo que conlleva a realizar un análisis exhaustivo del tipo de e-actividades que se estructurarán, y reflexionar así mismo sobre la demanda cognitiva que se requiere que los discentes apliquen. El autor concluye a su vez en que:

Las conclusiones que se extraen de la investigación son diversas, la primera de ellas tiene que ver con las posibilidades que ofrece la taxonomía de Bloom para la era digital en lo referido al análisis de las diversas e-actividades que los profesores planifican para los estudiantes. Ello supone una guía para la selección de diferentes tipos de actividades con el objetivo de que nuestros estudiantes realicen tareas en las que desarrollen todo tipo de competencias y capacidades (Almenara, 2014, p. 11).

La autora Giordano (2015) sugiere que al planificar e-actividades en el entorno de enseñanza aprendizaje se deben establecer algunos criterios, entre los que destacan; considerar la modalidad de estudio en que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, el tipo de e-actividades, su grado de mediación con la tecnología, y establecerse de acuerdo a la tecnología que se disponga. En dicho trabajo se concluye que:

Sin embargo, se tiene la certeza de haber podido mejorar en calidad y cantidad el contacto de los alumnos con los contenidos de la asignatura con la mediación de las e-actividades, como también la de haber incrementado significativamente la cantidad de interrelaciones remotas entre ellos y nosotros, con todo lo que la esfera afectiva representa en la formación de competencias de cualquier tipo y en cualquier nivel formativo (Giordano, 2015, p. 19).

En la misma línea de investigación los autores López et al. (2015) exponen el diseño, planificación, aplicación y evaluación del quehacer docente en el proceso educativo de cierto concepto dentro de una asignatura, propuesta que se centra en dos premisas fundamentales, la primera un aprendizaje paulatino del concepto a través de e-actividades, donde para alcanzar el objetivo se incluye la taxonomía de Bloom (conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar).

En el segundo escenario, el uso de recursos en las e-actividades de manera que se diseñen con los posibles hallazgos que se pueden dar en su entorno profesional. Una de las conclusiones a las que se llega, es que los discentes alcanzan los resultados de aprendizaje en un 100%, y para que este resultado se dé, mencionan la importancia de homogenizar conocimientos y habilidades, motivando a los discentes, así como también se recomienda dentro del contexto de la investigación la utilización del concepto especificado (López et al. 2015).

Las e-actividades concebidas desde la planificación, orientadas a conseguir los resultados de aprendizaje, guiadas a través de la taxonomía de Bloom constituyen un elemento enriquecedor para alcanzar los objetivos establecidos en cualquier asignatura.

Silva (2017) agrega que las e-actividades son el motor que incentiva a los discentes a compartir, construir y trabajar en forma colaborativa, desarrollar un aprendizaje activo y que estos sean los constructores de su propio conocimiento, concluye que, un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) focalizado en e-actividades constituye una mejora que permite responder a la demanda educativa de la sociedad actual, que persigue desarrollar en el alumnado un abanico de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes de orden superior.

En el trabajo investigativo de Naranjo (2020) cuyo objetivo se centra en desarrollar e-actividades como estrategia para la adquisición de la comprensión conceptual, la misma que inicia con un diagnóstico en un primer momento a 26 estudiantes y así también mediante la investigación de campo donde se observa el desenvolvimiento de 10 docentes, con los resultados obtenidos se desarrolla la estrategia centrada en las e-actividades en base a la investigación, trabajo y abstracción, en esta investigación se concluye que:

El uso de e-actividades en el aula, guiadas por tareas que permitan adquirir y comprender información, comunicarse e interactuar socialmente, expresarse y difundir lo aprendido, ha demostrado en su validación, excelentes resultados, puesto que, a través de encuestas realizadas a 26 estudiantes que han aplicado la estrategia propuesta, se ha verificado una mejora significativa en la adquisición de comprensión conceptual (Naranjo, 2020, pág. 99).

En el constructo denominado Competencias Genéricas se encontraron los siguientes trabajos:

Roura (2011) en su investigación cuyo fin persigue describir la opinión de empleadores acerca de las diferentes competencias genéricas que consideran importantes en el ejercicio profesional, para alcanzar este objetivo aplicó diferentes encuestas y entrevistas a siete organizaciones y al hacer comparaciones mediante un índice que permitió establecer un nivel de jerarquía de las competencias, se alcanzó entre algunos el siguiente hallazgo que se considera importante para esta investigación.

Para concluir, en el presente estudio se define que los empleadores otorgan un alto nivel de importancia a las competencias genéricas, tanto instrumentales, como interpersonales y sistémicas en el ejercicio profesional. También se revela que las

organizaciones contribuyen al desarrollo de competencias genéricas en los pasantes otorgándoles distintas funciones que varían acorde a lo permitido por cada organización (Roura, 2011, p. 70).

Hernández (2013) en su investigación se centra en describir el impacto que produce sobre las Competencias Genéricas cuando los estudiantes usan TIC, para ello examina los diferentes usos que le dan los discentes de un curso de bachillerato en una práctica de aprendizaje y se compara con los hallazgos obtenidos de una entrevista, y con esto se procede a desarrollar la triangulación de la información, en el presente trabajo se concluye que:

Los hallazgos de este estudio permiten inferir que los estudiantes del bachillerato donde se realizó el estudio se encuentran en un proceso de dominio de las competencias genéricas cuatro y cinco. Qué, al emplear las TIC no tienen como propósito obtener, procesar e interpretar información. Su uso está más enfocado a comunicarse con sus pares, amigos o familiares. No hay impacto sobre las competencias genéricas cuatro y cinco al usar las TIC, pues de por medio está la deficiencia observada, que tienen los estudiantes sobre las competencias disciplinares de comunicación. Posiblemente si los estudiantes tuvieran mejor desempeño en las competencias que tienen que ver con el análisis y comprensión de textos, al usar las TIC mejoraría la obtención e interpretación de la información (Hernández, 2013, p. 85).

Los autores Juárez y González (2018) proponen en su investigación documental favorecer la comprensión y la aceptación de los conceptos competencias genéricas o transversales, reconocer su incidencia para la formación integral del educando, mediante este resultado las autoridades de las instituciones de educación superior reconsideren las posibles acciones que serán necesarias aplicar para desarrollar en docentes y estudiantes las competencias genéricas muy requeridas a nivel internacional. Esta investigación documental

concluye en tres importantes premisas, la primera, respecto al fin que debe perseguir la educación superior hacia el logro de estas competencias, la segunda integrar estas competencias en su modelo educativo, y por último la integración de las mismas en cada plan de asignatura.

Por otro lado, es importante recalcar que en países como Chile las carreras de nivel técnico superior, están inmersas en un proceso de rediseño centradas en un modelo por competencias, lo que ha generado ciertas coerciones que obligan a replantear los modelos educativos, las acciones pedagógicas, los sistemas de evaluación y las competencias docentes. Concerniente a esto Pugh et al. (2019) mencionan qué fue necesario ante tal demanda, investigar cual es la influencia de estos elementos para observar mejoras en el proceso educativo, y mediante un estudio pormenorizado se realiza el seguimiento a estudiantes de carreras técnicas para determinar cuáles son sus apreciaciones en lo que respecta la eficiencia del proceso de enseñanza aprendizaje y las prácticas didácticas utilizadas, para el desarrollo de competencias genéricas. Concluyen en su trabajo qué, para introducir competencias genéricas en el nivel superior los docentes deben continuamente actualizarse en metodologías de enseñanza – aprendizaje, insertar actividades experimentales que posibiliten observar el desarrollo de competencias en determinada asignatura, así mismo creen necesario diseñar evaluaciones y realimentar la praxis durante todo el proceso.

Una vez concluida la indagación previa sobre el diseño de e-actividades para desarrollar competencias genéricas en los estudiantes de la asignatura Metodología de la Investigación, mediante la revisión bibliográfica, documental se determinó que no se cuenta con trabajos similares al presente estudio, razón por la cual el tema de investigación tendrá un aporte significativo en el ámbito académico educativo.

2.2 Fundamentaciones

2.2.1 Fundamentación Epistemológica

La epistemología es la parte de la filosofía cuyo objeto de estudio son los principios, fundamentos, extensión y métodos del conocimiento humano. Según Ceberio y Watzlawick (1998) “El término epistemología deriva del griego episteme que significa conocimiento, y se ocupa de todos los elementos que procuran la adquisición de conocimiento e investiga los fundamentos, límites, métodos y validez del mismo”(p. 28). Según Piaget (como se citó en Jaramillo, 2003) es, “El estudio del pasaje de los estados de menor conocimiento a los estados de un conocimiento más avanzado”(p. 2). Es decir, cómo el sujeto pasa de una etapa de conocimiento a otra.

En relación al constructo competencias se fundamenta epistemológicamente, al ser este un complejo conglomerado de conocimientos, habilidades, valores que se expresan a partir del comportamiento del sujeto que aprende y aplicables en las actividades que este realiza.

2.2.2 Fundamentación Filosófica

Según Blondel (como se citó en Quintana, 2017) manifiesta que “El conocimiento filosófico específicamente distinto de cualquier otro conocimiento, caracterizándose, por dos rasgos esenciales el método analítico de conocer y la síntesis general de los conocimientos”(p. 15).

El trabajo se fundamenta en el enfoque filosófico partiendo de la premisa que todo sistema de educación versa sobre la filosofía de la vida. Gustavo et al. (2017) para entender una filosofía particular de la instrucción es necesario indagar sobre la filosofía de la vida constituyéndose en base a cada una de ellas un sistema educativo. La filosofía y la educación están relacionadas y la segunda queda incompleta sin la primera.

2.2.3 *Fundamentación Pedagógica*

El objetivo principal de la pedagogía es el estudio de la educación de forma holística. Para Lemus (1969) es una ciencia cuyo objeto es el análisis, estudio y resolución de problemas educativos. Así mismo, Petrus (1997) manifiesta que la pedagogía se fundamenta en la educación y su objetivo formal lo constituye el conocimiento del fenómeno educativo. En sí, la pedagogía persigue analizar, planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje.

A esto, se debe considerar que el objeto de estudio de la pedagogía, la educación debe ser establecida con el fin que el discente desarrolle su espíritu crítico a la par que esto le impulse a desplegar su creatividad, logrando un adecuado equilibrio entre la integración científico – técnica y el pleno progreso espiritual del individuo.

La investigación se fundamenta en los preceptos antes expuestos, pues el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes es un fenómeno educativo que persigue cubrir necesidades que el contexto actual requiere en la formación de los educandos.

2.2.4 *Fundamentación Legal*

La Constitución de la República del Ecuador (2008) menciona que:

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo (p. 26).

Este artículo prioriza 4 aspectos importantes; la educación establecida como un derecho permanente de las personas, un rubro prioritario en la inversión social, garantía de inclusión, y finalmente como espacio de participación.

La ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) menciona: “Garantizar que los planes y programas de educación inicial, básica y el bachillerato, expresados en el currículo, fomenten el desarrollo de competencias y capacidades para crear conocimientos y fomentar la incorporación de los ciudadanos al mundo del trabajo” (p. 20). Este literal valida la importancia de la formación del educando de forma íntegra dotándolo de un compendio de competencias que le permitan desarrollar, conocimientos, procedimientos y actitudes para que se pueda integrar correctamente en su etapa profesional y laboral.

2.2.5 Fundamentación Psicológica

El objeto de estudio de la psicología es el conocimiento de la realidad íntima, es decir el alma. Al respecto Sos (2015) manifiesta qué, es la ciencia del conocimiento orientada al establecimiento de ideas, instrumentos, metodologías y procedimientos que versan sobre lo psicológico y sobre los fenómenos tanto del comportamiento como la experiencia humana. Así mismo Colman (2003) argumenta respecto al término, “Es el estudio de la naturaleza, las funciones y los fenómenos del comportamiento y la experiencia mental” (p. 40). Se concluye entendiendo que es la ciencia tanto de la conducta como de los procesos mentales.

Al tener claro el término es importante adentrarse a la rama de psicología en este caso la educativa ya que tiene relación directa con el objeto de estudio. Para Woolfolk (1986) la psicología educativa persigue mejorar en aspectos significativos como es el desarrollo de habilidades y capacidades del individuo tanto de grupos como de instituciones. Por lo que la presente investigación se fundamenta en el desarrollo de competencias genéricas que permitan

al educando adquirir conocimientos, procedimiento y actitudes que son requeridos al finalizar su etapa académica.

2.3 Fundamentación Teórica

2.3.1 *Teorías de aprendizaje*

Moreno et al. (2017) respecto a las teorías de aprendizaje manifiestan que son aquellas suposiciones que pretenden exponer cómo se adquiere el conocimiento. Así mismo Margarita et al. (2011) argumentan que estas persiguen entender y distinguir los pasos para adquirir el conocimiento y con esa base establecer normas para que la formación sea eficaz. Por tanto, al momento de referirse al enunciado se establece que son las diferentes teorías que se originan como respuesta a las inquietudes que plantea el entorno educativo.

2.3.2 *Conductismo*

Según Vander (1986) el conductismo es la hipótesis psicológica que canaliza su investigación en los estímulos que inducen en los órganos sensoriales y las respuestas que dichos estímulos provocan. También Parkin (1999) indica que es una corriente psicológica que se concentra en la indagación de las leyes comunes que establecen el comportamiento humano y animal. Para alcanzar la comprensión de los saberes se requiere determinar variados estímulos que son aceptados por el discente según nociones disímiles lo que se determina como base central del conductismo.

2.3.3 *Cognivismo*

Martínez (1992) señala que el cognitivismo es una rama de la psicología que estudia el aprendizaje, y que este parte de la premisa que los diferentes procesos mentales se asemejan a los programas de un ordenador aunque mucho más complejos. Para Falcón (1999) es un

supuesto teórico que permite responder a la pregunta cómo piensan y aprenden las personas. El cognitivismo supone que la adquisición de conocimientos se da por la correlación existente entre el discente y el entorno, partiendo de la estructura cognitiva del estudiante. Alcanzando la enseñanza mediante la programación de un compendio de situaciones destinadas a iniciar y accionar el aprendizaje.

2.3.4 Constructivismo

Dieste et al. (2019) señalan que el constructivismo es una hipótesis que plantea el supuesto que el conocimiento y la personalidad de los discentes están en incesante construcción debido a que responden a un proceso de correlación entre los afectos, aspectos cognitivos y aspectos sociales del comportamiento. De igual forma Parreño (2019) indica que el discente adquiere los conocimientos de una forma activa y significativa y utiliza teorías y modelos mentales para mejorar la comprensión y el rendimiento. En el constructivismo se estima importante el accionar del discente o persona que adquiere los conocimientos pues es él quien aprende, es decir el sujeto que exime un papel activo en el proceso de su propio aprendizaje.

2.3.5 Modelo de diseño instruccional

Rivera y Carmen (2004) manifiestan que:

El diseño instruccional es el esquema que ubica a los diferentes procesos involucrados en la elaboración de programas educativos a distancia, como son la identificación de la infraestructura tecnológica requerida, el método o los métodos necesarios para que se realice la instrucción a partir de determinadas necesidades educativas, de selección y organización de los contenidos y del diseño de situaciones de aprendizaje y evaluación que satisfagan dichas necesidades, tomando en cuenta siempre las características del que aprende y los resultados esperados del aprendizaje (p. 94).

De igual forma, Cabero et al. (2019) argumentan que el modelo de diseño instruccional es la parte central del proceso de enseñanza aprendizaje, pues indica la planificación de las actividades educativas independientemente el tipo de modalidad, se fundamenta en un conglomerado de hipótesis formativas de manera especial las direccionadas al aprendizaje humano, las cuales buscan la comprensión, uso y aplicación de la información a través de diferentes estructuras. El diseño instruccional para efectos de estudio de aquí en adelante (DI), es el conjunto de pasos metódicos correlacionados que posibilitan crear entornos que provean los procesos de construcción del conocimiento.

Cuadro 1. *Tipos de Diseño Instruccional*

Artículo	Aporte	Observación
(Martínez, 2009)	El modelo de Dick, Carey y Carey (2005) es considerado como el principal para la disciplina de tecnología instruccional. Constituye un proceso sistémico que refiere a sus componentes como un conjunto de partes interrelacionadas, que unidas se dirigen a una meta definida y de cada uno de sus pasos depende la totalidad del sistema.	Al revisar la literatura se constata que este modelo tiene inclinación hacia el modelo conductista y se desarrolla para contextos educativos y de formación, las debilidades del mismo radican en que al momento de aplicarlo si alguna etapa del proceso falla se detiene todo el trabajo, redundando en una pérdida de tiempo y así mismo que es imposible se dé retroalimentación hasta que se aplica en su totalidad.
(Benítez, 2010)	El modelo ASSURE , es flexible, completo en sus procedimientos, fácil de diseñar, y útil en cualquier ambiente de aprendizaje. Contribuye a mejorar la planeación de los cursos, a seleccionar los medios y recursos, además de que permite que los profesores desarrollen su propio material. Facilita el logro de los objetivos y por ende el éxito del aprendizaje del estudiante, porque permite durante el proceso evaluar y	Este modelo es sencillo de aplicar y no requiere de mediación de equipos multi-disciplinarios, puede ser usado para eventos instruccionales de modalidad en línea que requieran muy pocas horas de instrucción. En los puntos negativos se puede decir que el modelo se limita al entorno del aula virtual y requiere de una minuciosa selección de materiales y métodos, su uso no se recomienda a personas que desconocen del uso de la tecnología.

	retroalimentar los avances en su aprendizaje.	
(Belloch 2017)	Modelo GAGNE Y BRIGGS El autor sistematiza un enfoque integrador donde se consideran aspectos de las teorías de estímulos-respuesta y de modelos de procesamiento de información. Gagné considera que deben cumplirse, al menos, diez funciones en la enseñanza para que tenga lugar un verdadero aprendizaje.	El modelo incurre en una metodología lenta y complicada de aplicar para los docentes que no cuentan con los conocimientos necesarios, se requiere tener en cuenta los problemas que se pueden presentar y esto redundarían en un retraso en su aplicación.
(Carrillo, 2018)	ADDIE es un proceso con enfoque sistemático y centrado en el estudiante que sirve como guía de referencia para el desarrollo de productos educativos y recursos de aprendizaje, para facilitar la construcción de conocimiento y habilidades durante episodios de aprendizaje guiado, es decir, que todas las actividades que se planean a través de este modelo están enfocadas en guiar al estudiante en la construcción de conocimiento en un espacio de aprendizaje.	Este modelo contiene un esbozo de excelente calidad, permite establecer objetivos claros y precisos de aprendizaje, tomando en consideración los contenidos, las cargas de trabajo que podrán ser correctamente controlados por los tutores y así mismo permite la inclusión de diversos medios y actividades para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

Fuente: elaboración propia

El tipo de DI que se usará para el desarrollo de la presente investigación será el ADDIE debido a su facilidad, flexibilidad y coherencia con el modelo pedagógico institucional.

2.3.6 E-actividades

Salmon (2004) define las e-actividades de la siguiente manera: “Es la palabra que aplico a una estructura para la formación en línea e interactiva, estas pueden ser usadas de muchas maneras, pero tienen algunas características comunes” (p. 19). Cabero y Román, (2006), completan este axioma argumentando que, “Son diferentes acciones que los alumnos llevan a cabo en completa relación con los contenidos e informaciones que les han sido ofrecidos, si

estas actividades son presentadas, realizadas o transferidas a través de la red, entonces las podemos considerar como e-actividades” (p. 25). Con lo anterior se puede decir que, aquellas actividades planificadas por el docente a desarrollarse por los discentes de forma íntegra en un entorno “e” en línea, que permiten a los participantes realizarlas de forma síncrona o asíncrona en completa relación con los contenidos impartidos se conocen como e-actividades.

En el presente estudio se usará la definición de Salmon por la importancia que la autora adjudica hacia las características comunes a tomar en cuenta en su aplicación, entre ellas destacan que, las e-actividades planificadas deben ser operativas, estar diseñadas de manera que respondan a las demandas del futuro profesional, permitan el trabajo colaborativo y estar direccionadas hacia la resolución de problemas como habilidades transferibles.

2.3.7 Importancia de las e-actividades

Para poder asimilar la importancia del diseño de e-actividades en los entornos virtuales de aprendizaje es necesario revisar algunas investigaciones en las cuales su aplicación ha generado relevantes beneficios al proceso de enseñanza aprendizaje.

En los resultados de la investigación de Muñoz y Vicarioli (2017) se concluye que:

El banco de actividades ha reflejado en la valoración de los estudiantes una pertinencia de las mismas cercana al 90%, reflejo del esfuerzo de mejora en los procesos de diseño de las asignaturas en línea. Aunado a esto el 95% señala que las actividades cumplen con el propósito de los objetivos y contenidos, esto brinda un parámetro sobre la pertinencia de las mismas y la adecuada ruta que se ha seguido en el diseño” (p. 15).

Experiencia que permite comprobar que el diseño de e-actividades aporta significativamente alcanzar los objetivos didácticos establecidos mediante las actividades

didácticas planificadas dentro del entorno, si bien como lo indica el proceso no resulta acabado la mejora continua deber ser un compromiso que se ha de asumir.

Meneses et al. (2011) en su investigación “E-Actividades: elementos constitutivos para la calidad de la praxis educativa digital” concluye que, las e-actividades ayudan a que los estudiantes dejen su papel pasivo y empiecen hacer los constructores de su propio conocimiento, dejando atrás las practicas memorísticas de los contenidos.

Zangara et al. (2013) en su investigación “La inclusión de e-actividades como estrategia de enseñanza a distancia en un curso de postgrado. Experiencia en el curso Interfaces avanzadas”, menciona que las e-actividades sirvieron para fomentar la interacción de los discentes y así mismo potencializó la interactividad con los contenidos de estudio y con el entorno virtual de enseñanza – aprendizaje.

De estas experiencias se puede concluir que las e-actividades constituyen una poderosa herramienta multiplicadora del valor formativo que se encuentra en los contenidos además de fortalecer la interactividad con los compañeros de curso y con el docente lo que responde a su importancia hacer utilizadas en diferentes escenarios educativos (Silva, 2017).

2.3.8 Funciones que desempeñan las e-actividades

Cabero y Román (2006) manifiestan qué:

No queremos convertir los entornos de formación en red, en entornos puramente expositivos de bloques de datos y de información, ante los cuales el alumno lo único que debe hacer es memorizar la información que se le presenta, se deben incluir una serie de actividades con las cuales persigamos diferentes objetivos que vayan desde la

comprensión de los contenidos, la transferencias a otras situaciones y hechos diferentes a los presentados, o la profundización de los mismos (p. 26).

Como lo afirman los autores la importancia de la formación en línea no se centra en los contenidos temáticos, si bien es cierto que son relevantes para estructurar los entornos de aprendizaje, su importancia radica en la interactividad que estos produzcan para que el proceso de enseñanza - aprendizaje no quede relegado a una dinámica pasiva - memorística, lo que se pretende es que estos entornos mediante los contenidos conviertan el aprendizaje en activo y constructivo.

Los mismos autores proponen algunas funciones que puedan alcanzar las e-actividades en concordancia con los fines antes analizados y se categorizan en dos, las primeras tienen fines netamente cognitivos y los segundos persiguen en su desarrollo la motivación y socialización entre compañeros.

Entre ellas destacan:

- Clarificación de los contenidos presentados
- Transferencia de la información a contextos y escenarios diferentes en los cuales fueron presentados
- Profundización en la materia
- Adquisición de vocabulario específico
- Socialización
- Aplicación de los contenidos a su actividad profesional actual (Cabero y Román, 2006, p. 28)

Soletic (2000) argumenta que la especificidad de los materiales didácticos, requiere que se ubiquen una serie de actividades que ayuden a que los alumnos pongan en juego sus recursos,

estrategias, habilidades y participen en la construcción del conocimiento. Con lo se puede concluir que las funciones de las e-actividades estarán encaminadas a desarrollar en los discentes un tipo de aprendizaje donde estos construyan su propio conocimiento mediante las herramientas proporcionadas por el docente.

2.3.9 Tipos y características de las principales e-actividades

Según Cabero y Román (2006) las e-actividades que se pueden realizar con los discentes en los entornos “e” se originan básicamente de los escenarios presenciales, agregando las ventajas y beneficios de los entornos “e”. Tomando en consideración lo dicho, lo que se pretende es utilizar los medios disponibles en la enseñanza virtual para maximizar la adquisición de los conocimientos a través de la interacción que el discente realice con cada una de las e-actividades planificadas.

En cuanto a los tipos de e-actividades la indagación previa permite evidenciar diferentes propuestas realizadas por autores:

La Universidad de Maryland ha diseñado un sitio web para dar soporte a los docentes y que estos puedan diseñar los entornos donde coloquen diferentes e-actividades, de este compendio de actividades propuestas destacan las siguientes:

- Aprendizaje conceptual
- Resolución de problemas
- Análisis de objetos y documentos
- Recoger datos y sintetizarlos
- Estudio de casos
- Presentaciones por profesores y estudiantes
- Aprendizaje colaborativo

- Realización de investigaciones
- Laboratorio virtual, y,
- Visitas de campo

Cabero y Román (2006) realizan una subclasificación de las actividades que se pueden desarrollar en la formación en línea, identifican las siguientes:

- Búsqueda adicional de información y de ejemplos
- Solución de problemas
- Análisis de objetos y documentos
- Reunión de datos y síntesis
- Laboratorios virtuales y viajes de campo
- Estudio de casos presentaciones por los estudiantes, entre otras (p. 30)

Silva (2017) sobre la propuesta de un “Modelo Pedagógico Online centrado en las E-actividades” donde apela a metodologías activas de aprendizaje entre las que destacan:

- Búsqueda y procesamiento de la información
- Proyectos
- Estudios de casos
- Juego de roles
- Resolución de problemas
- Desarrollo colaborativo de productos
- Discusión (p. 9)

Muñoz y Vicarioli (2012) proponen en su investigación “E-actividades: una experiencia práctica en las asignaturas virtuales de la cátedra de Ciencias penales”

- Ensayos cuestionarios
- Mapas conceptuales
- Mapas mentales
- Cuadros comparativos
- Resolución de casos
- Foros

Señalan que las e-actividades más utilizadas son las tareas, alcanzando un 75% en su total, sin embargo del 100%, la e-actividad foro alcanza individualmente a un 25% (p. 15).

Sanz y Zangara (2013) en su investigación “Las e-actividades como elemento central en el diseño de propuestas de educación mediada. Una posible definición y clasificación” proponen las siguientes:

- Foro
- Conversaciones mediadas por mensajería
- Chat
- Clases por videoconferencia (p. 4)

Belloch (2002) distingue las siguientes actividades que se pueden aplicar:

- Proyectos de trabajo
- Visitas a sitios web
- Análisis y reflexión de la información presentada.
- Realización de ejemplos presentados
- Análisis de imágenes.
- Estudios de casos

- Resolución de problemas
- Lectura de documentos
- La caza del tesoro
- La webquest
- Wikis

Siendo estas algunas de las e-actividades que se puede utilizar en los entornos virtuales, la elección que se realice estará definida según los objetivos de aprendizaje que se persiga (Almenara et al., 2021).

2.3.10 Modelo de las 5 etapas de Gilly Salmon

Según Esquivel (2014)

En la actualidad existen diversas formas de enseñar y variados ambientes a través de los cuales se llevan a cabo los procesos de aprendizaje, esto como respuesta a la dinámica de la sociedad actual, en donde los cambios y avances se dan continuamente. En el contexto educativo se han incorporado las llamadas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como una herramienta para dar vida a los procesos formativos que respondan a las condiciones antes citadas (p. 111).

Debido a las cambiantes características de los discentes, la variedad de exigencias del contexto laboral y la aparición de la sociedad del conocimiento se ha exigido al sistema educativo encontrar modelos adecuados para enfrentar estos cambios siendo este el origen de los modelos tecno- pedagógicos los cuales han transformado la instrucción en todos sus niveles.

Para Riera y Prats (2008) estos modelos proponen: “la integración a la labor educativa de nuevas herramientas tecnológicas integradoras que abren nuevas posibilidades didácticas en el aula ordinaria”(p. 40). La educación actual en todos los niveles persigue el uso de los medios

tecnológicos disponibles para optimizar los procesos de enseñanza aprendizaje. En la investigación se estudia el modelo tecno pedagógico propuesto por la autora Salmon al respecto del modelo manifiesta:

Para que la formación en línea tenga éxito y resulte amena los participantes necesitan apoyo mediante un proceso estructurado de desarrollo”. La autora propone un modelo de 5 etapas denominado “Modelo de enseñanza y formación en línea mediante redes en línea”, el modelo brinda soporte y desarrollo a los discentes en cada una de sus etapas mientras se va extendiendo su habilidad de formación en los entornos “e”(Esquivel, 2014, p. 119).

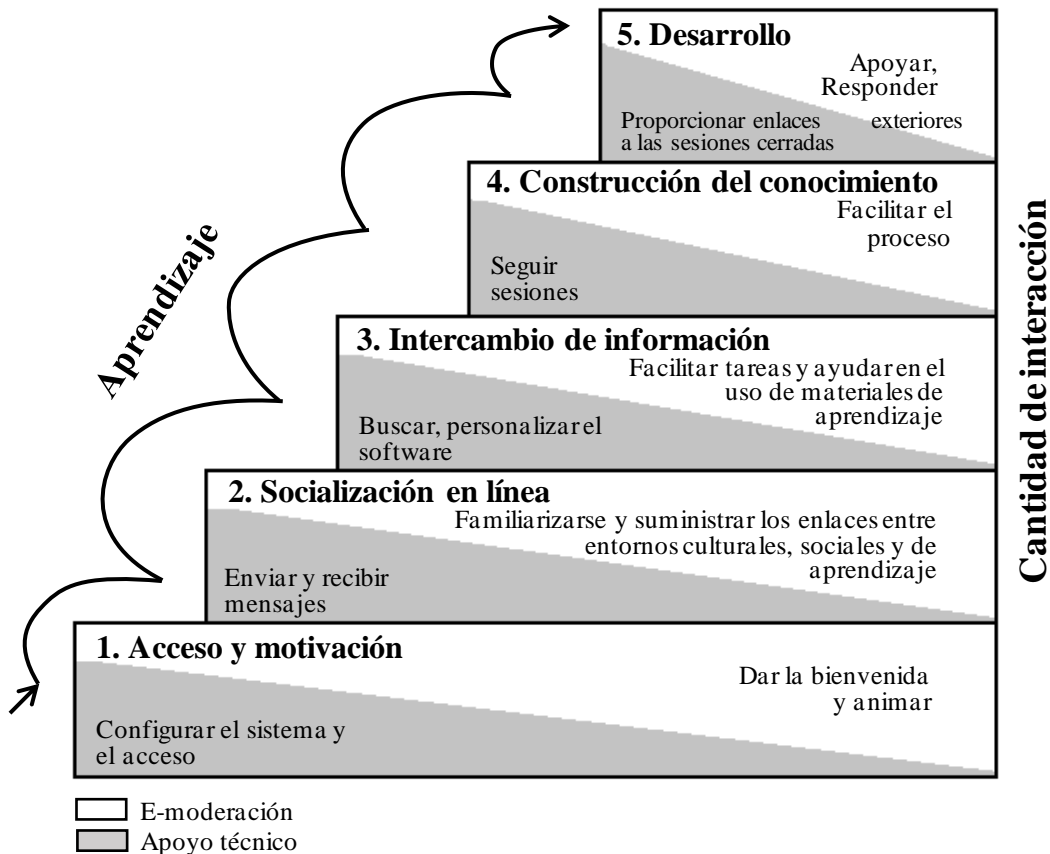
El mismo autor citado anteriormente Esquivel (2014) argumenta al respecto: “No se encontró explicación acerca de las bases teóricas de éste modelo y sólo es mencionado por la autora, que en la fase cinco, tanto los participantes como el moderador usan esencialmente el enfoque constructivista del aprendizaje”(p. 116). Se indica que una fortaleza en la teoría del aprendizaje constructivista son las interpretaciones que los educandos otorgan a los nuevos conocimientos.

2.3.11 La estructura de las 5 etapas y las e-actividades

Parte importante que repercute en el éxito de la aplicación de e-actividades, es que estas se apoyen en un proceso estructurado de desarrollo. Y es así que, Salmon (2004) propone una descripción de su modelo de enseñanza y formación en línea mediante redes en línea para la aplicación de e-actividades en contextos virtuales, este incluye 5 etapas donde el docente desarrolla diferentes tareas que permite a los discentes progresar, partiendo desde el ingreso y uso de la plataforma a la construcción de su propio conocimiento. El modelo se grafica en

forma de una escalera en la que aparecen por cada nivel dos tipologías de habilidades, la moderación en el entorno virtual y el soporte técnico.

Figura 1. Modelo de enseñanza y formación en línea mediante redes en línea



Fuente: (Salmon, 2004, p. 28)

Se describe el grafico, en la barra vertical se encuentra el grado de interactividad en el desarrollo de las etapas, esta se presenta de forma ascendente es decir de menor a mayor en la etapa conocida como de “Acceso y Motivación” donde los estudiantes empiezan reconociendo el uso que se le dará a la plataforma, se evidenciara muy poca interacción, se observa en la etapa dos denominada “Socialización en línea” como la interactividad va aumentando, esta etapa se orienta a que los discentes se comuniquen entre ellos y relativamente más frecuentemente.

Esta interactividad se intensificará en la etapa 3 llamada “Intercambio de información” donde se espera un mayor número de participación que se refleja en el gradualmente en el aumento del intercambio de información, se espera que más participantes hagan aportes y con mayor frecuencia.

En la penúltima etapa propuesta como “Construcción del Conocimiento” los integrantes empiezan a interactuar con los otros en forma más conexas, enunciando y describiendo sus ideas o conocimientos de los comprendidos compartidos por el docente. Finalmente, en la quinta etapa “Desarrollo”, los integrantes indagan más beneficios del entorno “e”, ¿que les ayuden a lograr fines de índole personal; examinan cómo componer las discusiones en otras formas de adquirir los conocimientos y su reflejo en los procesos de instrucción.

Cuadro 2. *Etapas del modelo de Gilly Salmon*

Etapa	Descripción	Aporte
Etapa 1 Acceso y motivación	El poder de acceder rápida y fácilmente al sistema en línea, ya sea para los e-moderadores como para los participantes, es una cuestión clave en la etapa 1, la otra cuestión es tener motivación para tener tiempo esforzarse y continuar participando habitualmente. Hay una compleja interacción entre las habilidades técnicas y de acceso a los participantes, y la motivación de estar activo en línea.	El objetivo de esta etapa se centra en que los discentes adquieran la capacidad emocional y social de aprender de forma colaborativa en línea. Lo relevante es demostrar a los discentes como utilizar el software y, a este fin se llega a través de su participación en las actividades planificadas por el docente, así mismo lograr distinguir las sensaciones que originan el uso de la tecnología.
Etapa 2 Socialización en línea	En la etapa 2, lo que se hace es crear vuestra propia comunidad mediante e-actividades activas e interactivas, tanto si la comunidad dura unas semanas o unos años, es una oportunidad de enseñanza y aprendizaje muy especial. En cierto sentido se crea una pequeña y especial experiencia cultural perteneciente a este grupo en este momento. Para muchos participantes las posibilidades de	En esta etapa lo que se persigue es crear la microcomunidad, que permitirá que los discentes se relacionen con sus compañeros y desarrollen actividades de moderada exigencia. Haciendo que los discentes se conozcan, que formen un equipo de trabajo y que asimilen el hábito de comunidad, a través de actividades planificadas en los entornos virtuales con

	<p>compartir los pensamientos, experiencias y trabajo con otros les resulta muy atractivas, pero les es difícil empezar.</p>	<p>características activas e interactivas que buscaran:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crear lazos de confianza, establecer normas basadas en la confianza. • Incrementar el nivel de confort de los participantes, • Conocer las maneras, la personalidad, las intenciones, esperanzas y sueños de los otros. • Crear empresa conjunta: ayudar a los participantes para que aprendan las ventajas de trabajar conjuntamente en línea y ayudarles a conocer la forma de hacerlo, especialmente cómo cada uno puede contribuir al trabajo en grupo. • Mutualidad: que los participantes se lleguen a conocer y que poco a poco vayan confiando los unos en los otros • Repertorio compartido: explorar lenguajes, rutinas, sensibilidades, artefactos, herramientas, historias, estilos.
<p>Etapa 3 Intercambio de información</p>	<p>En esta etapa la información puede intercambiarse y se pueden cumplir tareas en cooperación. La gran ventaja de la asincrónica es que cada uno puede explorar la información a su ritmo y reaccionar ante ella antes de conocer las interpretaciones y opiniones de otros.</p>	<p>En esta etapa los discentes aprenden a buscar e intercambiar información de manera productiva y efectiva por medio de las e-actividades. Para ello los discentes requieren conocimiento sobre las herramientas para acceder a la información y así conocer técnicas para identificar cual es considerada relevante, la autora aclara que la información que se provea en las e-actividades deber ser concreta y existir para iniciar la acción y la interacción lo que llama “la chispa”.</p>
<p>Etapa 4 Construcción del conocimiento</p>	<p>En la etapa 4 los participantes empiezan a reconocer frecuentemente uno de los potenciales clave de la interacción asincrónica basada en el texto y adquieren nuevas formas de control de la propia construcción del conocimiento. Claramente, la clave para hacer útil la</p>	<p>En esta etapa la interacción entre compañeros es mayor y en ambientes más expuestos, comparten ideas a través de mensajes y los demás las retroalimentan. El tutor debe ser capaz de formar grupos, procurar la colaboración dentro de ellos y mantener la discusión fluida entre</p>

	información es pensar, a partir de esta etapa se podrán desarrollar e-actividades que especialmente promuevan de manera activa el proceso de pensar e interactuar en línea con otros.	todos sus integrantes, guiando, resumiendo y ayudando a integrar los elementos de la discusión. En esta fase se persigue que los discentes identifiquen los beneficios de la comunicación asincrónica y consigan nuevas formas de control de su propio proceso de construcción del conocimiento.
Etapa 5 Desarrollo	En la etapa 5 los participantes pueden empezar a responsabilizarse de su propio aprendizaje y del de su grupo. Empezaran a querer ampliar las ideas adquiridas con las e-actividades y aplicarlas a sus contextos particulares	Los discentes son los responsables de la construcción de su conocimiento, por lo tanto requieren poco apoyo del docente; no obstante en esta fase es relevante que los docentes sean capaces de plantear tareas que incentiven el pensamiento crítico y de motivarlos a que interpreten las colaboraciones escritas por sus compañeros.

Fuente: (Salmon, 2004, p. 29)

2.3.12 Competencias

El autor Perrenound (2009) experto en el estudio del término, proporciona la siguiente definición “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” (p. 21). Es decir, una competencia envuelve el desplazamiento de un sinnúmero de medios: conocimientos, capacidades, referencias, aptitudes y actitudes.

En este sentido Ortiz et al. (2011) manifiestan qué: “En la actualidad, existen múltiples definiciones del constructo competencias, así como diversidad de clasificaciones y usos en contextos tanto laborales como educativos, ante lo cual se hace complejo y usualmente relacionado con un abordaje multidisciplinar “(p. 135). Así mismo Aguilar (2014) afirma qué: “Uno de los principales obstáculos para la convergencia de criterios en cuanto al aspecto definitorio de este concepto, tanto en el ámbito empresarial como en el educativo, es que el

término es equívoco, ambiguo y contradictorio” (p. 27) . Como se menciona, resulta difícil llegar a un consenso definitivo que permita englobar el constructo dentro de una sola definición, el mismo ha sido abordado desde varios ámbitos sin poder reducir a una descripción general por su carácter incierto.

Entonces, Argundín (2015) refiere que, al hablar de competencias se trata a la confluencia entre los conocimientos de un área en particular, las habilidades genéricas y la transmisión de ideas. En tal sentido, representan el conjunto de saberes de una carrera establecida, más aquellas capacidades que se adquieren en el transcurso de la misma conocida como transversales y el cómo los que han adquirido estas habilidades, la saben transferir en varios escenarios.

En el caso de los autores Rivero et al. (2020) las diferentes aportaciones que se han realizado han sido significativas para comprender su trascendencia en especial en el ámbito laboral y posterior el educativo. Para su comprensión y asimilación se menciona la aportación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en el año 1997 propone un acercamiento a la definición en el proyecto denominado “Definición y selección de Competencias Clave” (DeSeCo), donde se abandona la premisa que una competencia es solo un compendio de conocimientos y destrezas, al contrario estas integran un conjunto de habilidades que permiten enfrentar demandas de orden superior en un entorno específico.

En síntesis, de la literatura revisada se puede concluir que competencia son aquellas cualidades que poseen los individuos de forma perenne, observables cuando este desarrolla una actividad o tarea, están relacionadas con la eficiencia en el rendimiento laboral u cualquier tipo de actividad ante la cual se aplica esa habilidad en el transcurso de su realización, además de ser ampliables a múltiples tareas.

2.3.13 Aprendizaje basado en competencias

Las instituciones de educación superior en el contexto actual tienen la difícil tarea de preparar a los estudiantes para enfrentar los retos que presenta la sociedad del conocimiento su responsabilidad radica en dotarles de todas las herramientas necesarias para que el nivel de empleabilidad sea mayor. Los autores Sánchez y Leicea (2007) manifiestan que es trascendental que los sistemas educativos planifiquen un conglomerado de competencias en especial las genéricas donde delimitar no solo la facultad de transformar sino también la facultad de adaptarse rápidamente a los cambios del entorno usando y renovando las competencias prioritarias en su vida laboral.

Para enfrentar con éxito este nuevo paradigma algunos autores entre estos Marx y Puente, (2009) proponen la Metodología en Formación por Competencias que se establece con el fin de dejar atrás el modelo tradicional de educación, los mismo autores advierten que para poder implantarlo se requiere apegarse a un perfil académico profesional que reúna las competencias que se desea desarrollar en los discentes que estén cursando un determinado curso. Por consiguiente, las IES tienen que establecer perfiles académicos – profesionales de cada una de las carreras y detallar cuales son las competencias genéricas y específicas que deberán desarrollar y que integrara a la persona – profesional que egrese con mayores probabilidades de empleabilidad en el terreno laboral.

2.3.14 Tipología de las competencias

La indagación previa permite concluir que es difícil constituir una definición que englobe el término “competencia” aún más lo es establecer una clasificación y tipología (Aguilar, 2014). Aun así, es pertinente para cumplir el objeto de la investigación realizar una indagación sobre las diferentes propuestas que se han realizado sobre el tema.

Cuadro 3. *Aportes de las tipologías de las competencias*

Autor	Descripción	Aporte
(Bunk, 1994)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Técnicas 2) Metodológicas 3) Social 4) Participativas 	El autor agrupa las competencias en dos secciones: las centradas en el desarrollo de: conocimientos, técnicas, destrezas, aptitudes, habilidades directamente alineadas al puesto de trabajo (técnicas, metodológicas); y las concernientes a la interrelación del sujeto con el grupo (Social, participativas).
Proyecto Tuning 2003	<ol style="list-style-type: none"> 1) Competencias específicas o asociadas a áreas de conocimiento concretas, y 2) Competencias genéricas o atributos compartidos que pudieran generarse 	El Proyecto Tuning divide a las competencias en específicas y genéricas, siendo las específicas aquellas que se interrelacionan con un área temática, con características propias de un campo de estudio. Mientras que las genéricas identifican los elementos simultáneos que pueden ser habituales a cualquier especialización.
(Tobón, 2004)	<ul style="list-style-type: none"> Competencias Básicas Competencias Específicas Competencias Genéricas 	El autor realiza la clasificación en básicas, específicas y genéricas: las básicas, refiere las que son importantes para poder convivir en sociedad y poder desarrollarse en cualquier ámbito laboral. Las específicas, propias de una determinada área o profesión, y por último las genéricas aquellas comunes a varias profesiones o titulaciones
(Esteban y Aller, 2009)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Competencia técnica 2) Competencia organizacional y económica; 3) Competencia de cooperación y de relación con el entorno 4) Competencia de respuesta a las contingencias. 	Clasificación que se distingue como una herramienta para poder alcanzar, equiparar y satisfacer los requerimientos de cualificación del sistema productivo y del sector laboral.

Fuente: elaboración propia

2.3.15 Competencias Específicas

Vela (2004) manifiesta que “Son los conocimientos profesionales y aptitudes necesarias para llevar a cabo las aportaciones técnicas y de gestión definidas para su profesión” (p. 89). Blanco (2009) afirma que “Se relacionan con los aspectos técnicos directamente relacionados con la ocupación y no son fácilmente transferibles a otros contextos laborales (la operación de maquinaria especializada, la formulación de proyectos de infraestructura)” (p. 20). Aquellas actividades relativas a una profesión específica y que se forma en instituciones de educación superior, aplicables a actividades y problemas especializados.

Así mismo, para Pineda (2019) son aquellas, resultado del proceso formativo que comprenden la adquisición de conocimientos de una área específica y que deben estar presentes en todo titulado quien deberá ser capaz de ejecutar con eficiencia la ocupación que desempeña.

2.3.16 Competencias genéricas

Según los autores Castaño et al. (2012) indican que las competencias genéricas conciernen a la conducta y actitudes laborales que desarrollan los dicentes y que están ligadas a distintos entornos laborales de producción ejemplificando esto, en situaciones en la que estos desarrollan habilidades para el trabajo en equipo, para la negociación, planificación etc.

Para Villagordon (2015)

Se denominan competencias genéricas o básicas aquellas que son consideradas apropiadas para la mayoría de las carreras o titulaciones porque constituyen adquisiciones propias de la educación superior. Están relacionadas con cualidades que se asocian a la formación universitaria e incluyen un conjunto de habilidades cognitivas y

metacognitivas, conocimientos instrumentales y actitudes consideradas valiosas en la sociedad del conocimiento (p. 44).

Igualmente Pugh y Lozano (2019) sostienen que es la capacidad del individuo para dar respuesta de forma eficiente a un requerimiento complicado en la que se ponen en juego actitudes, valores, destrezas y conocimientos para desarrollar determinada tarea.

Las diferentes aportaciones permiten concluir que las competencias genéricas son aquellas competencias importantes para el individuo porque le proveen de todas las herramientas para desempeñarse con éxito en su área de influencia, al ser un conjunto de recursos personales y recursos ambientales.

Al tener claro su definición es importante considerar que para los docentes puedan aplicarlas en contextos educativos y lograr que las desarrollen deben cambiar la metodología y las estrategias de enseñanza – aprendizaje que venían aplicando (Poblete et al. 2015). Así mismo conocer que existen diferentes propuestas para integrar estas competencias a una asignatura determinada y para que su aplicación sea exitosa se requiera tomar en cuenta 4 parámetros elementales; formación, exigencia, seguimiento y evaluación (Gibbs et al. 1994).

2.3.17 Tipologías de las competencias genéricas

2.3.18 Competencias Instrumentales

Para Villa y Poblete (2007) sobre las competencias instrumentales son aquellas que se establecen como capacidades manuales y cognitivas que dan paso a las específicas, incluyen entre otras habilidades en dirigir ideas dentro del contexto que se desarrollan las personas, habilidades físicas, agudeza cognitiva, lingüística, así como también las que tienen relación a los éxitos académicos.

Según Juárez y González (2018)

Incluyen funciones cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas; establecen un conjunto de conocimientos y habilidades necesarias para resolver un determinado problema. Así como las capacidades relacionadas con la comprensión de un contexto y la construcción del conocimiento (p. 6).

2.3.19 Competencias Interpersonales

Para Villa y Poblete (2007) sobre las competencias interpersonales, se refiere a las habilidades de las personas en cuanto a expresar sentimientos y emociones del modo más adecuado, lo que conlleva aceptar los sentimientos de los demás, facilitando con esto la consecución de los objetivos comunes. Hacen hincapié en la habilidad para interactuar con benignidad y discernimiento hacia los demás lo cual implica conocerse a sí mismo.

Según Juárez y González (2018)

Se clasifican como las de organización, la capacidad emprendedora y el liderazgo. Estas se vinculan con la capacidad de alcanzar una visión de conjunto e implican la comprensión y sensibilidad de las personas, además de que permite al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan (p. 6).

2.3.20 Competencias Sistémicas

Para Villa y Poblete (2007) sobre las competencias sistémicas incluyen habilidades para organizar transformaciones que induzcan a mejoras en los sistemas que se utilizan y para rediseñarlos, para la ejecución de las mismas requieren haber adquirido tanto las instrumentales como las interpersonales.

Según Juárez y González (2018)

Incluyen competencias tanto individuales como sociales; estas son también conocidas como relacionales, en donde hacen referencia a la capacidad de mantener una adecuada relación social y se vincula con la colaboración y la cooperación en el trabajo grupal, estas competencias son base para el desarrollo integral de la persona (p. 6).

CAPÍTULO III

Marco Metodológico

3.1 Enfoque de la investigación

La investigación con enfoque cuantitativo trata sobre fenómenos que se pueden medir, por medio de técnicas estadísticas para el posterior análisis de los datos recogidos (Sánchez, 2019). Por otra parte, la investigación cualitativa se fundamenta en una visión explicativa que se concentra en entender el significado de las acciones de los seres vivos, de manera especial de los seres humanos y sus establecimientos (Hernandez et al., 2014). Por lo tanto, la presente investigación sigue un **enfoque mixto** donde se integra métodos y análisis cuantitativo y cualitativo.

3.2 Diseño de la investigación

Tomando en cuenta la intencionalidad, los objetivos planteados, el problema científico, la investigación se concibe con un diseño descriptivo de tipo **reporte de casos**, al considerar el grupo de estudiantes del segundo semestre de la carrera Tecnología Superior en Contabilidad del Instituto Superior Tecnológico “San Gabriel” que reciben la asignatura Metodología de la Investigación como un caso de estudio. Para Chaverra et al. (2019) el estudio de casos se da en posturas reales en las que la población objeto de estudio tienen responsabilidades y obligaciones que el estudio puede interferir.

3.3 Tipo de investigación

Para Hernandez et al. (2014) la investigación descriptiva pretende; “(...) especificar las propiedades, características, y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 98). Es decir, su objetivo

fundamental es describir la naturaleza de un extracto demográfico sin mayor relevancia a las razones por las que se produce un fenómeno específico. La investigación es **predominantemente descriptiva**, por cuanto la aplicación de la encuesta dirigida a los estudiantes del segundo semestre de la asignatura Metodología de la Investigación permite analizar que Competencia Genérica requiere ser desarrollada, valiéndose de la aplicación de metodologías activas de aprendizaje.

3.4 Nivel de investigación

Para Burns (2018), “la investigación aplicada tiene como propósito solucionar problemas, tomar decisiones o predecir los resultados del control en las situaciones prácticas de la vida real (p. 32)”. Es decir, se centra en la resolución de dificultades que se encuentran en un contexto determinado a través de la aplicación o uso de conocimientos desde una o varias áreas especializadas, con el fin de implementarlos de forma práctica y con esto satisfacer necesidades concretas. La investigación es **aplicativa** ya que se cambió la realidad de los estudiantes de la asignatura metodología de la investigación a través del diseño de e-actividades que les permitió adquirir competencias genéricas necesarias para su correcto desempeño académico y laboral.

3.5 Técnicas e instrumentos aplicados para la recolección de datos

- **Encuesta**

La encuesta, implica solicitar información a un extracto socialmente significativo de personas acerca del problema en estudio para posteriormente realizar un análisis de corte cuantitativo y sacar las conclusiones que correspondan con los datos (Quezada, 2018). Al ser una técnica de investigación y recopilación de datos se lleva a cabo de diferentes maneras dependiendo de la metodología escogida y los propósitos que se desean alcanzar. Para la

presente investigación se utilizó la técnica **la encuesta**, que consistió en el escogimiento de las preguntas del instrumento de la tesis de doctorado titulada “Competencias Genéricas en Estudiantes Universitarios: elaboración y validación de un instrumento para la mejora de la calidad universitaria”, luego de un profundo análisis se adaptó a las necesidades del estudio, para seguidamente aplicarlo al grupo que conforma la muestra en este caso a los estudiantes del segundo semestre de la materia Metodología de la Investigación, y con esto obtener información del tema en particular.

- **Cuestionario**

El cuestionario se aplicó al total de la muestra, es decir a los estudiantes de la asignatura Metodología de la Investigación con el fin de diagnosticar las competencias genéricas que cuentan y conocer cuáles se debería trabajar, se establecieron 26 preguntas, en las que se utilizó el método de medición “Escala de Likert” para evaluar la opinión de los estudiantes. Para su elaboración se utilizó la herramienta de almacenamiento en la nube Google Drive, el mismo que se estructuró con diferentes componentes e ítems interrelacionados a aspectos que permitieron conocer el nivel de empoderamiento de las diferentes competencias. Al cumplimentarlo y confirmar que sería de gran utilidad para alcanzar los objetivos de la investigación se procedió a enviar el enlace a los estudiantes por medio de correo electrónico.

Para Bernal (2016) el cuestionario trata sobre la planificación formal que se realiza para conseguir información del problema de estudio. En sí, el objetivo fundamental de este instrumento, es recabar datos fidedignos que se podrán valorar para posteriormente aprovecharlos y así optimizar las condiciones relativas al problema de investigación.

3.6 Tipo de muestreo

Según Hernández et al. (2014) el muestreo no probabilístico por conveniencia es un muestreo que se emplea para crear muestras que se caracterizan por ser de factible acceso, por la disponibilidad de la población objeto de estudio, por permitir tomar en cuenta un intervalo de tiempo establecido o indistinta especificación del elemento particular. Por consiguiente, el tipo de muestreo aplicar en la presente investigación es **no probabilístico por conveniencia**, teniendo en cuenta los siguientes criterios; influencia directa de los estudiantes, al ser la investigadora docente de la asignatura Metodología de la Investigación, se tiene conocimiento del contexto pedagógico y en la interacción dentro del proceso de enseñanza aprendizaje se ha podido detectar el problema de estudio al cual se le dio solución.

CAPÍTULO IV

Resultados y Discusión

En el presente estudio se aplicó un instrumento de investigación adaptado de una tesis de doctorado Villanueva (2014) el cual, concentra las características técnicas adecuadas para ser un instrumento de calidad y cumplir los objetivos previstos en la investigación, posterior al análisis del conjunto de preguntas se procedió al escogimiento de las que serían significativas y permitirían determinar el estado actual de Competencias Genéricas que tienen los estudiantes del segundo semestre de la asignatura Metodología de la Investigación de la carrera Tecnología Superior en Contabilidad del Instituto Tecnológico Superior “San Gabriel”.

La encuesta aplicada a los 37 estudiantes se compone de 26 preguntas como se puede evidenciar en el anexo 2. Lo referido permite identificar aquellas Competencias Genéricas que se requiere desarrollar mediante el diseño de e-actividades en el entorno virtual de aprendizaje.

4.1 Diagnóstico del estado actual de las Competencias Genéricas

Diagnóstico de las Competencias Genéricas de los estudiantes de la asignatura Metodología de la Investigación de la carrera Tecnología Superior en Contabilidad del Instituto Superior Tecnológico “San Gabriel”.

1.- Genero de los estudiantes

Cuadro 4. *Género de los estudiantes*

Grupo de estudio	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	8	25.65
Femenino	29	74.35
Total	37	100

Fuente: elaboración propia

Análisis e interpretación

El cuadro 2 indica la distribución de la muestra de los estudiantes de la asignatura Metodología de la Investigación en relación a la variable género donde se puede denotar una diferencia de casi 49 puntos entre mujeres (74.35%) y hombres (25.65%). En consecuencia, este dato confirma lo expuesto en la encuesta socioeconómica aplicada al ingreso de la matrícula, donde se expone que la matrícula ha crecido tanto del género masculino como femenino, y desde el año 2016 este incremento ha sido en mayor proporción en el género femenino.

2.- Edad de los estudiantes

Cuadro 5. *Edad*

Edades	Frecuencia	Porcentaje
De 20 a 25	10	27.02
De 26 a 30	11	31.40
Mayor a 30	16	43.24
Total	37	100

Fuente: elaboración propia

Análisis e interpretación

El cuadro 3 muestra la distribución de la variable edad misma que se encuentra dividida en 3 segmentos, donde se evidencia que un 27.02% corresponde al grupo de 20 a 25 años, el otro segmento con un porcentaje de 31.40% corresponde a los de 26 a 30 años y finalmente de 43.24% corresponde a los mayores de 30 años. De modo que, se confirma los resultados alcanzados en la encuesta socioeconómica aplicada al ingreso de la matrícula, donde se manifiesta que numerosas personas que ya están ubicadas en diferentes empresas, han decidido retomar sus estudios y optar por un título profesional.

3.- Horas de estudio

Cuadro 6. *Horas de estudio a la semana*

Horas	Frecuencia	Porcentaje
De 0 a 2	16	42.90
De 2 a 4	13	34.30
Más de 4	8	22.80
Total	37	100

Fuente: elaboración propia

Análisis e interpretación

En el cuadro 4 se evidencia la distribución de las horas de estudio, misma que se encuentra dividida en tres segmentos, el primero indica el rango de 0 a 2 horas correspondiente al 42.90%, el segundo de 2 a 4 horas correspondiente a un 34.30% y finalmente el tercero más de 4 horas en un 22.80%. Por consiguiente, se evidencia que los estudiantes en su mayoría dedican a la semana de 0 a 2 horas, al considerar que el tiempo de dedicación al estudio de una asignatura está relacionado con el sistema de evaluación que se utiliza (Garmendia et al. 2016).

4.- Tipo de colegio en el que proviene el estudiante

Cuadro 7. *Tipo de Colegio*

Colegio	Frecuencia	Porcentaje
Publico	11	28.60
Privado	24	65.70
Fisco misional	2	5.70
Total	37	100

Fuente: elaboración propia

Análisis e interpretación

En el cuadro 5 se evidencia que el 28.60% corresponde a los alumnos que han terminado sus estudios secundarios en instituciones públicas, el 65.70 % en instituciones privadas y un 5.70% en instituciones tipo fisco misional. Así, se denota que el mayor número de estudiantes proceden de instituciones privadas, lo que responde a que un gran porcentaje de estos

estudiantes pertenecen al sector urbano y a sectores socioeconómicos más altos, con padres con mayor nivel educativo.

5.- Competencias instrumentales categoría organización y planeación

Cuadro 8. *Competencias Instrumentales (Organización y planeación)*

Ítem	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
	1	2	3	4	5
1.- Utilizo herramientas para la organización de tiempos y recursos para la realización de las tareas de aprendizaje (agenda, lista de actividades, etc.).	45%	25%	10%	10%	10%
2.- Asigno tiempos realistas para ejecutar mis actividades diarias.	47%	25%	11%	5%	12%

Escala: 1 = Nunca; 2= Casi nunca; 3 = A veces; 4 = Casi siempre; 5= Siempre.

Fuente: elaboración propia

Análisis e interpretación

Los resultados de la categoría organización y planeación fueron los siguientes: en el Ítem 1, el 45% de los estudiantes respondieron que nunca utilizan herramientas para la organización de tiempos y recursos para la realización de tareas de aprendizaje (agendas, listas de actividades etc.), el 25% indica que casi nunca, el 10% dice que a veces, el 10% casi siempre, mientras que el 10% dijeron que siempre lo hacen. En el ítem 2, el 47% respondieron que nunca asignan tiempos realistas para ejecutar actividades diarias, el 25% dicen que casi nunca, el 11% a veces, el 5% casi siempre y el 12% siempre. Se considera relevante establecer una buena gestión del tiempo, y para ello se requiere adquirir capacidades, habilidades y destrezas que permitirán cumplir con las diferentes asignaciones.

6.- Competencias instrumentales categoría gestión de la información.

Cuadro 9. *Competencias Instrumentales (Gestión de la información)*

Ítem	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
	1	2	3	4	5
3.- Utilizo y manejo los programas informáticos de Presentación (PowerPoint, Flash, etc.).	6%	6%	9%	34%	45%
4.- Utilizo los recursos de búsqueda electrónica de Información (bases de datos, Internet, etc.)	6%	7%	3%	41%	43%

Fuente: elaboración propia

Análisis e interpretación

Los resultados de la categoría, gestión de la información fueron los siguientes: en el Ítem 3, el 6% de los estudiantes respondieron que nunca utilizan y manejan los programas informáticos de presentación (Powerpoint, Flash, etc.), el 6% indico que casi nunca, el 9% dice que a veces, el 34% casi siempre, mientras que el 45% dijeron que siempre lo hacen. En el ítem 4, el 6% respondieron que nunca utilizan recursos de búsqueda electrónica de Información (bases de datos, Internet, etc.), el 7% dicen que casi nunca, el 3% a veces, el 41% casi siempre y el 43% siempre. Por consiguiente, la mayoría utilizan y manejan programas informáticos y recursos de búsqueda electrónica, lo que conlleva a deducir que los estudiantes conocen la importancia del desarrollo de esta competencia para el logro del éxito en su práctica académica o laboral (Villanueva 2014).

7.- Competencias instrumentales categoría solución de situaciones críticas.

Cuadro 10. *Competencias Instrumentales (Solución de situaciones críticas)*

Ítem	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
	1	2	3	4	5
5.- Identifico con claridad los problemas o conflictos que se me presentan.	37%	25%	11%	20%	7%
6.- Suelo plantearme más de una alternativa para solucionar un problema.	35%	35%	10%	10%	10%

Fuente: elaboración propia

Análisis e interpretación

Los resultados de la categoría, solución de situaciones críticas fueron los siguientes: En el Ítem 5, el 37% de los estudiantes respondieron que nunca identifican con claridad los problemas o conflictos que se les presentan, el 25% dijo que casi nunca, el 11% a veces, el 20% dijo que casi siempre y el 7% siempre lo hace. En el ítem 6, el 35% respondieron que nunca suelen plantearse más de una alternativa para solucionar un problema, el 35% respondieron que casi nunca, el 10% a veces, el 10% casi siempre y por último el 10% siempre. Se concluye que, los estudiantes identifican con claridad los problemas y se plantean alternativas para solucionarlos, sin embargo el indicador muestra un bajo nivel de empoderamiento de la competencia, tomando en cuenta que el desarrollo de ésta, le permitirá resolver problemas en el contexto académico que relativamente suelen presentarse, lo que incrementará la confianza en sí mismo y conseguirán una mayor influencia del entorno (Juárez y González 2018).

8.- Competencias instrumentales categoría toma de decisiones

Cuadro 11. *Competencias Instrumentales (Toma de decisiones)*

Ítem	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
	1	2	3	4	5
7.- Recabo información para justificar mis decisiones.	6%	3%	9%	31%	51%
8.- Suelo tomar decisiones para resolver situaciones críticas.	3%	6%	14%	26%	51%

Fuente: elaboración propia

Análisis e interpretación

Los resultados de la categoría, toma de decisiones fueron los siguientes: En el Ítem 7, el 6% de los estudiantes respondieron que nunca recaban información para justificar sus decisiones, mientras que el 3% dijeron que casi nunca, el 9% a veces, el 31% casi siempre y finalmente el 51% siempre lo hacen. En el ítem 8, el 3% respondieron que nunca suelen tomar decisiones para resolver situaciones críticas, el 6% dijeron que casi nunca, el 14% a veces, el 26% casi siempre, mientras que un 51% respondieron que siempre. De modo que, los estudiantes suelen recabar información y tomar decisiones para resolver situaciones críticas lo que se considera importante ya que, estos deben formarse para ser capaces de decidir en diferentes tipos de situaciones y no limitadas al campo de su profesión (Roura, 2011).

9.- Competencias instrumentales categoría comunicación

Cuadro 12. *Competencias Instrumentales (Comunicación)*

Ítem	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
	1	2	3	4	5
9.- Expreso correctamente mis ideas de manera oral.	37%	35%	10%	15%	3%
10.- Expreso correctamente mis ideas por escrito.	45%	28%	13%	12%	2%

Fuente: elaboración propia

Análisis e interpretación

Los resultados de la categoría comunicación fueron los siguientes: En el Ítem 9, el 37% de los estudiantes respondieron que nunca expresan correctamente sus ideas de manera oral, mientras que el 35% dijeron que casi nunca, el 10% a veces, el 15% casi siempre, y el 3% siempre lo hacen. En el ítem 10, el 45% respondieron que nunca expresan correctamente sus ideas por escrito, mientras que el 28% respondieron que casi nunca, el 13% a veces, el 12% casi siempre y el 2% dijeron siempre. Por tanto, se evidencia un bajo nivel de empoderamiento en esta competencia, que repercute en la capacidad de reproducción, recepción e interpretación de mensajes de diferentes tipos y en distintos medios lo que impide se promueva la interacción (Palomino Flores y Almenara 2019).

10.- Competencias interpersonales categoría trabajo en equipo

Cuadro 13. *Competencias Interpersonales (Trabajo en equipo)*

Ítem	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
	1	2	3	4	5
11.-Me gusta realizar mis actividades académicas (estudio, trabajos...) con mis compañeros.	35%	30%	10%	8%	17%
12.- Participó activamente en las reuniones de trabajo para la planeación y ejecución de las tareas grupales.	48%	32%	6%	12%	2%

Fuente: elaboración propia

Análisis e interpretación

Los resultados de la categoría trabajo en equipo fueron los siguientes: En el Ítem 11, el 35% de los estudiantes respondieron que no les gusta realizar sus actividades académicas (estudio, trabajos) con sus compañeros, mientras que el 30% dijeron que casi nunca, el 10% dijeron que

a veces, el 8% dijeron que casi siempre, mientras que el 17% dijeron que siempre lo hacen. En el ítem 12, el 48% respondieron que nunca participan activamente en las reuniones de trabajo para la planeación y ejecución de las tareas grupales, mientras que el 32% respondieron que casi nunca, el 6% a veces, el 12% casi siempre y el 2% siempre. De modo que, se evidencia un bajo nivel de empoderamiento de la competencia lo que impide puedan aprovechar los beneficios de esta, al incidir de manera directa en el logro de las actividades encomendadas en el contexto educativo como profesional (Dieste et al., 2019).

11.- Competencias interpersonales categoría razonamiento crítico

Cuadro 14. *Competencias Interpersonales (Razonamiento crítico)*

Ítem	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
	1	2	3	4	5
13.- Procuero revisar y analizar las actividades que planifico para mejorar mi rendimiento académico.	33%	30%	20%	9%	8%
14.- Comparo mis resultados académicos en los diferentes cursos para sacar conclusiones sobre ellos.	39%	30%	17%	10%	4%

Fuente: elaboración propia

Análisis e interpretación

Los resultados de la categoría razonamiento crítico fueron los siguientes: En el Ítem 13, el 33% de los estudiantes respondieron que nunca procuran revisar y analizar las actividades que planifican para mejorar su rendimiento académico, así mismo 30% dijeron que casi nunca, el 20% a veces, el 9% casi siempre y el 8% siempre lo hacen. En el ítem 14, el 39% respondieron que nunca comparan sus resultados académicos en los diferentes cursos para sacar conclusiones sobre ellos, mientras que el 30% respondieron que casi nunca, el 17% a veces el 10% casi siempre y el 4% siempre. De modo que, se evidencia un bajo nivel de empoderamiento por

cuanto los estudiantes no asimilan la importancia de identificar correctamente problemas, así como información significativa indagar u organizar datos relevantes entre otras que abarca la competencia en mención.

12.- Competencias interpersonales categoría autogestión

Cuadro 15. *Competencias Interpersonales (autogestión)*

Ítem	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
	1	2	3	4	5
15.- Suelo superar las dificultades en el trabajo académico.	2%	3%	6%	31%	58%
16.- Me gusta conseguir metas y proponerme nuevos retos.	1%	2%	6%	20%	71%

Fuente: elaboración propia

Análisis e interpretación

Los resultados de la categoría autogestión fueron los siguientes: En el Ítem 15, el 2% de los estudiantes respondieron que nunca suelen superar las dificultades en el trabajo académico, mientras que el 3% dijeron que casi nunca, el 6% a veces, el 31% casi siempre y el 58% siempre lo hacen. En el ítem 16, un 1% respondieron que nunca les gusta conseguir metas y proponerse nuevos retos, mientras que el 2% respondieron que casi nunca, el 6% a veces, el 20% casi siempre y el 71% siempre. Se concluye que, la mayoría de estudiantes poseen la competencia, misma que les permite tener mayor independencia en la adquisición de saberes, tomar acciones de mejora constante, desarrollar la capacidad de análisis, reflexión y capacidad crítica (Heredia, 2016).

13.- Competencias sistémicas categoría orientación al aprendizaje

Cuadro 16. *Competencias sistémicas (Orientación al aprendizaje)*

Ítem	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
	1	2	3	4	5
17.- Me gusta ampliar y enriquecer mis conocimientos académicos.	3%	3%	3%	14%	77%
18.- Aprovecho las soluciones o ideas de otros compañeros en la solución de mis propios problemas.	5%	5%	1%	10%	79%

Fuente: elaboración propia

Análisis e interpretación

Los resultados de la categoría orientación al aprendizaje fueron los siguientes: En el Ítem 17, el 3% de los estudiantes respondieron que nunca les gusta ampliar y enriquecer conocimientos académicos, así mismo el 3% dijeron que casi nunca, y el mismo porcentaje para la categoría a veces, el 14% casi siempre y el 77% siempre. En el ítem 18, el 5% respondieron que no les gusta aprovechar las soluciones o ideas de otros compañeros en la solución de sus propios problemas, mientras que el 5% respondieron casi nunca, el 1% a veces, el 10% casi siempre, el 79% siempre. De modo que, se evidencia un empoderamiento en esta competencia, ya que la misma es el resultado de un proceso progresivo de desarrollo y adaptación que implica la interrelación de los estudiantes con el contexto que origina y posibilita su adquisición paulatina (Juárez y González, 2018).

14.- Competencias sistémicas categoría liderazgo

Cuadro 17. *Competencias sistémicas (Liderazgo)*

Ítem	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
	1	2	3	4	5

19.- Procuro conseguir el apoyo y colaboración de mis compañeros para la realización las tareas académicas.	70%	10%	10%	5%	5%
20.- Asumo la responsabilidad del incumplimiento o fracaso del trabajo encomendado al equipo bajo mi responsabilidad.	75%	15%	4%	3%	3%

Fuente: elaboración propia

Análisis e interpretación

Los resultados de la categoría liderazgo fueron los siguientes: En el Ítem 19, el 70% de los estudiantes respondieron que no procuran conseguir apoyo y colaboración de sus compañeros para la realización de las tareas académicas, así mismo el 10% dijeron que casi nunca, el 10% a veces, 5% casi siempre, y el 5% siempre lo hacen. En el ítem 20, el 75% respondieron que nunca asumen la responsabilidad del incumplimiento o fracaso del trabajo encomendado al equipo bajo su responsabilidad, mientras que el 15% respondieron que casi nunca, el 4% dijeron que a veces, el 3% casi siempre y el 3% siempre. Por tanto, los estudiantes denotan falta de empoderamiento de la competencia, a este respecto se comparte el criterio con (Amor Almedina y Serrano Rodríguez 2018) que manifiestan qué, esta habilidad es la clave para el desarrollo profesional y es relevante en la formación del grupo de estudiantes.

15.- Competencias sistémicas categoría flexibilidad

Cuadro 18. *Competencias sistémicas (Flexibilidad)*

Ítem	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
	1	2	3	4	5
21.- Soy tolerante cuando tengo que trabajar con compañeros que tienen otras costumbres, valores e ideologías (sociales, políticas, religiosas, etc.) para el logro	5%	2%	3%	10%	80%

de armonía y realización de objetivos.

22.- Me adapto con facilidad a las exigencias de los profesores para evitar conflictos con ellos.	1%	5%	6%	10%	78%
---	----	----	----	-----	-----

Fuente: elaboración propia

Análisis e interpretación

Los resultados de la categoría flexibilidad fueron los siguientes: En el Ítem 21, el 5% de los estudiantes respondieron que no son tolerantes cuando tienen que trabajar con compañeros que tienen otras costumbres, valores e ideologías (sociales, políticas, religiosas, etc.) para el logro de armonía y realización de objetivos, mientras que el 2% dijeron casi nunca, el 3% a veces, el 10% casi siempre lo hacen. En el ítem 22, el 1% respondieron que no se adaptan con facilidad a las exigencias de los profesores para evitar conflictos con ellos, mientras que el 5% respondieron casi nunca, el 6% a veces, el 10% casi siempre, y el 78% siempre lo hacen. Por consiguiente, se denota que la mayoría de estudiantes han desarrollado esta competencia, que implica proceder con efectividad, conservar el equilibrio emocional en contextos nuevos y en situaciones contraproducentes (Galeas y Calderón 2017).

4.1.1 Resultados parciales de la encuesta aplicada

Los hallazgos encontrados en la aplicación de la encuesta de diagnóstico (ver Anexo 2), a los estudiantes del segundo semestre de la carrera Tecnología superior en contabilidad son:

- En la categoría organización y planeación, los estudiantes no utilizan herramientas para la organización de tiempos y recursos para la realización de las tareas de aprendizaje. De la misma forma, no asignan tiempos para ejecutar sus actividades diarias.

- En la categoría solución de situaciones críticas, los estudiantes no identifican con claridad los problemas o conflictos que se les presenta. También, no suelen plantearse alternativas para solucionarlos.
- En la categoría comunicación, los estudiantes no expresan correctamente las ideas de forma oral, ni escrita.
- En la categoría trabajo en equipo, los estudiantes no les gusta realizar actividades académicas, ni participar activamente en reuniones de trabajo para la planeación y ejecución de las tareas grupales.
- En la categoría razonamiento crítico, los estudiantes no procuran revisar y analizar las actividades que planifican para mejorar su rendimiento académico. Así mismo, no comparan sus resultados académicos en los diferentes cursos para sacar conclusiones sobre ello.
- En la categoría liderazgo, los estudiantes no procuran conseguir el apoyo y colaboración de sus compañeros para la realización las tareas académicas, y no asumen la responsabilidad del incumplimiento o fracaso de los trabajos encomendados al equipo bajo su responsabilidad.

4.2 Diseño de E-actividades para el Desarrollo de Competencias Genéricas

4.2.1 Diseño de e-actividades

Para el desarrollo de la propuesta se ha tomado como referencia a Castrillo et al. (2007), que indica las fases para el diseño de las e-actividades, las cuales se detallan a continuación:

- El modelo de Salmón
- Contextualización,
- Perfil de los estudiantes

- Perfil del docente,
- Los 5 pasos del modelo de Salmon

Así como también a Vásquez, (2011); Gámez, (2014) en lo referente a la planificación del diseño de las e-actividades.

4.2.2 *El modelo de Salmón*

Salmon (2004), afirma qué es necesario que el docente posea una metodología de enseñanza, donde el proceso de aprendizaje parta desde el inicio de las actividades planificadas, con esto se garantiza el desarrollo de las competencias en los educandos.

Cuadro 19. *Características principales de cada una de las etapas*

Etapa	Denominación	Funciones principales del e-moderador
1	Acceso y motivación	Capacitación, fidelización y motivación del alumno. Familiarización del alumno con el nuevo entorno de aprendizaje: recursos, herramientas, soporte técnico.
2	Socialización	Presentación del equipo docente y de los alumnos Presentación del curso o módulo del aprendizaje: Objetivos, metodología, recursos, evaluación Creación de ambiente relajado y fluido
3	Intercambio de información	Asignación de tareas Asesoramiento y apoyo Materiales complementarios
4	Construcción del conocimiento	Seguimiento de tareas (“weaving”: selección de contribuciones, interrelaciones, resumen de ideas y aportaciones, etc.) Asesoramiento y ayuda Planificación y seguimiento
5	Desarrollo y evaluación	Asesoramiento y ayuda

Fuente: (Campo, 2019)

En la figura 2 se resume las características principales de cada una de las etapas, y las funciones que deberá cumplir el docente tutor.

4.2.3 Contextualización

El estudio está dirigido a un grupo de estudiantes de la asignatura Metodología de la Investigación, que cursan el segundo semestre de la carrera Tecnología Superior en Contabilidad del instituto Superior Tecnológico “San Gabriel”, mismos que han tenido que migrar de la enseñanza en modalidad presencial a la enseñanza en modalidad en línea, y en este proceso se han encontrado con diversos desafíos.

4.2.4 Perfil de los estudiantes

El perfil de los estudiantes se describe como heterogéneo. En el proceso de diagnóstico se rescata información que se considera, puede tener influencia en el desarrollo de la investigación:

- Distribución por sexos: masculino 25.65%, y femenino 74.35%
- Edad entre 20 a más de 30 años
- Horas de dedicación al estudio: de 0 a más 4 horas
- Tipo de colegio que provienen: publico 28.60%, privado 65.70%, fisco misional 5.70%

4.2.5 Perfil del docente

El docente cuenta con gran experiencia, acreditada durante algunos años en la enseñanza tradicional. Sin embargo, con unos pocos meses de praxis en la modalidad en línea, la formación en tecnología y educación virtual es el fundamento en que se debía incurrir para que la investigación se desarrollara satisfactoriamente.

4.2.6 Adaptación del curso metodología de la investigación al Modelo Salmón y desarrollo de competencias genéricas.

Cuadro 20. Planificación de las E-actividades según Modelo de las Cinco Etapas de Salmon

ETAPAS G. Salmon	Tiempo	E-actividades	Actividades presenciales	Recursos digitales
1 Acceso y motivación (Bienvenida y motivación)	30 minutos	E-actividad 1: Enviar mensaje de saludo	Encuadre de la asignatura: <ul style="list-style-type: none"> • Contrato pedagógico • Contrato social (Véase el cuadro 22)	Videoconferencia Foro
2 Socialización (Socialización en línea)	30 minutos	E-actividad 2 Presentación del docente y estudiantes	Responder el foro “Participemos para conocernos y expresar expectativas” Informar sobre la siguiente actividad Comprobar la participación del grupo en el foro. Informar sobre la siguiente actividad. (Véase el cuadro 23)	Foro
3 Intercambio de información (Tareas de facilitación y apoyo)	1 hora	E-actividad 3: Identificar su estilo de aprendizaje	Conversatorio sobre las presentaciones personales del docente y estudiantes. Cumplimentar el test “Establezco mi estilo de aprendizaje.” Organizar a los estudiantes por grupos de trabajo se escogerá un líder y una secretaria, para los trabajos a realizar en el módulo. (Véase el cuadro 24)	Videoconferencia Foro
4 Construcción de conocimiento (Facilitar procesos)	3 horas	E-actividad 4: Planificación y organización	Indicaciones para la creación una agenda virtual donde los estudiantes establecerán una agenda diaria por prioridades, ubicará tareas, incluirán alarmas, compartirán	Google Calendar

			calendario con sus compañeros. <i>(Véase el cuadro 25)</i>	
	1 hora	E-actividad 5: Solución de situaciones críticas	Indicar la herramienta a utilizar. En grupos de trabajo, analizar la información y escoger la respuesta correcta en base a la lectura previa de los casos de estudio. <i>(Véase el cuadro 26)</i>	Liveworksheets
	3 horas	E-actividad 6: Comunicación	Indicar la herramienta a utilizar. Proveer todos los recursos para que los estudiantes puedan desarrollar la investigación e identificar los elementos solicitados. <i>(Véase el cuadro 27)</i>	Goncoqr Foro
	30 minutos	E-actividad 7: Trabajo en equipo	Indicar la herramienta a utilizar En grupos de trabajo, analizar la información y escoger la respuesta correcta en base a la lectura previa de los casos de estudio. <i>(Véase el cuadro 28)</i>	Wordwall
	3 horas	E-actividad 8: Razonamiento crítico	Indicar la herramienta a utilizar En grupos de trabajo, establecer roles para el desarrollo de un debate, se explica la temática y se plantea los grupos a favor y en contra. <i>(Véase el cuadro 29)</i>	Loomio
	3 horas	E-actividad 9: Liderazgo	Indicar la herramienta a utilizar En grupos de trabajo realice una presentación. La	Spring Suite

			<p>presentación tendrá una estructura y cada parte de la estructura tendrá una asignación, el coordinador del grupo será el encargado de distribuir el trabajo y asegurarse que todos los miembros aporten para alcanzar el objetivo de la actividad.</p> <p><i>(Véase el cuadro 30)</i></p>	
<p>5 Desarrollo (Apoyando respondiendo)</p>	3 horas	E-actividad 10:	<p>Ejemplificar la temática escogida mediante una historieta, utilizando la herramienta storyboardthat.</p> <p><i>(Véase el cuadro 31)</i></p>	Storyboardthat

Fuente: elaboración propia

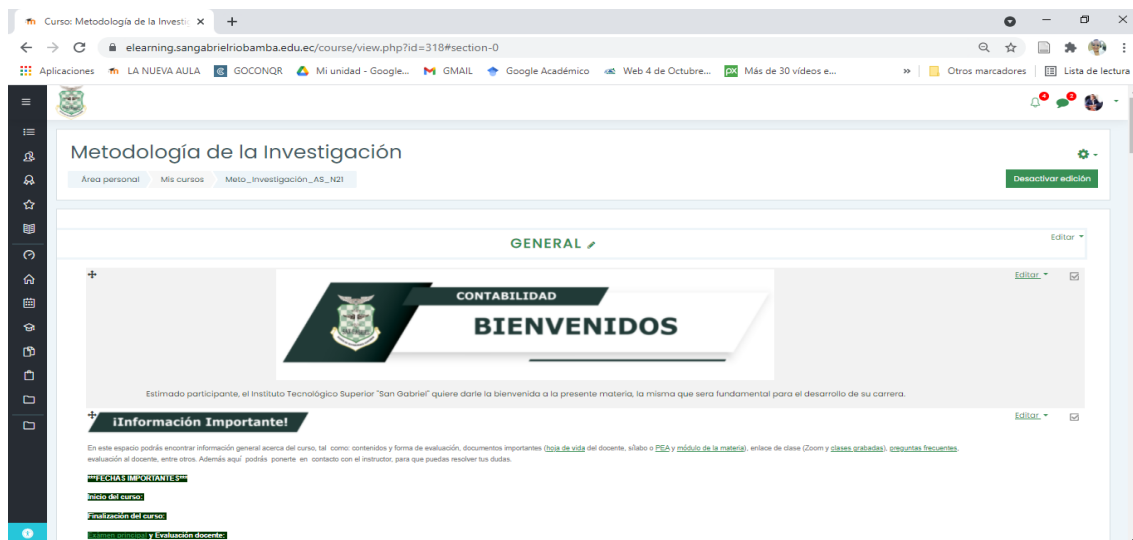
E-actividades aplicadas a la asignatura Metodología de la Investigación

Cuadro 21. E-actividad 1 (Acceso y motivación)

<p>Asunto: E-actividad 1: Enviar mensaje de saludo</p>	<p>Tiempo: 30 minutos</p>
<p>Estimados compañeros,</p> <p>La educación en línea, entendida como tal aquella que permite la participación en un entorno digital mediado por las nuevas tecnologías y las redes de computadoras. Para asegurar el éxito de su puesta en marcha, es necesario conozcan al inicio del curso todo lo relativo a su organización, lo que se espera de Uds., que opinen al respecto y se comprometan en el logro de los objetivos propuestos.</p> <p>Propósito: Capacitar para que los estudiantes sean competentes para acceder de forma fácil y rápida al entorno.</p> <p>Tarea: Tome nota sobre el encuadre de la asignatura.</p> <p>Responder: La comprensión del entorno y su organización.</p> <p>Esta actividad es obligatoria y se realiza de forma asíncrona.</p> <p>Ing. Magali Coello</p>	

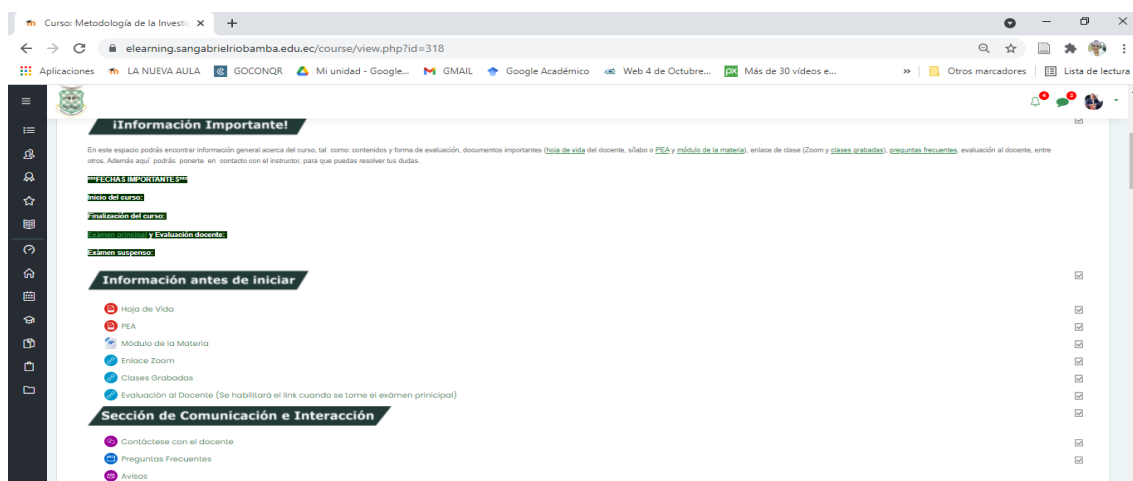
Fuente: elaboración propia

Figura 2. Enviar mensaje de saludo



Fuente: elaboración propia

Figura 3. Enviar mensaje de saludo



Fuente: elaboración propia

En la figura 3 y 4 se presenta el encuadre pedagógico y social de la asignatura cuyo objetivo principal es que los discentes de la asignatura Metodología de la Investigación conozcan que se va hacer, las normas que aplicaran en el curso y los lineamientos a seguir.

Cuadro 22. E-actividad 2 (Socialización)

<p>Asunto: E-actividad 2: Presentación del docente y estudiantes Tiempo: 30 minutos</p> <p>Estimados alumnos:</p>

La experiencia de aprendizaje siempre resulta gratificante y con el apoyo de todos llegaremos al éxito de cada una de las actividades que nos proponamos. La participación oportuna es fundamental esta es nuestra segunda e-actividad.

Propósito: Generar un ambiente de confianza y camaradería en el salón de clases.

Tarea: Responda al foro “Participemos para conocernos y expresar expectativas”, mientras más creativo e interesante sea su presentación será mucho mejor.

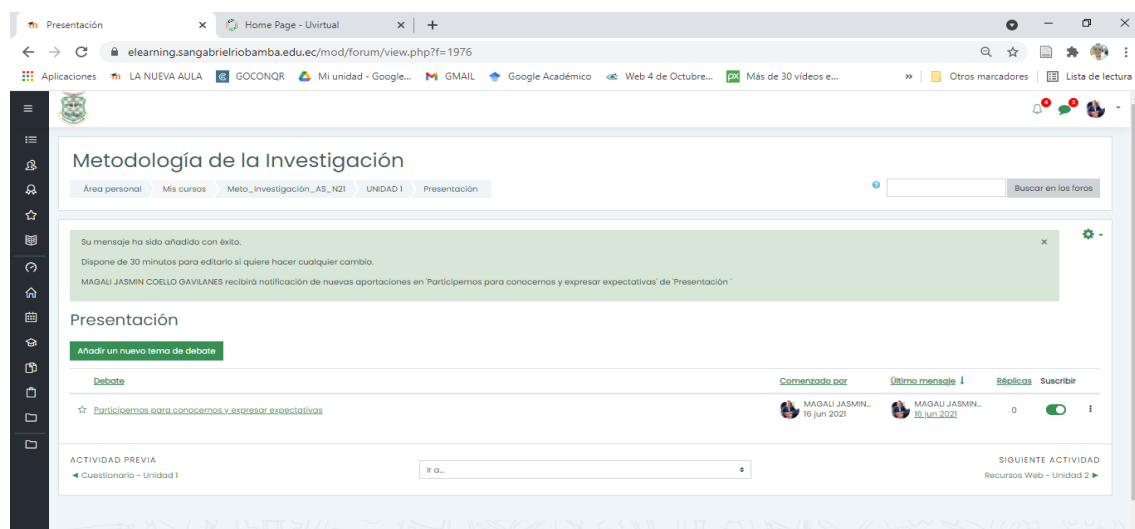
Responder: Lea los mensajes ubicados por sus compañeros.

Esta actividad es obligatoria y se realiza de forma síncrona.

Ing. Magali Coello

Fuente: elaboración propia

Figura 4. E-actividad 2: Presentación del docente y estudiantes



Fuente: elaboración propia

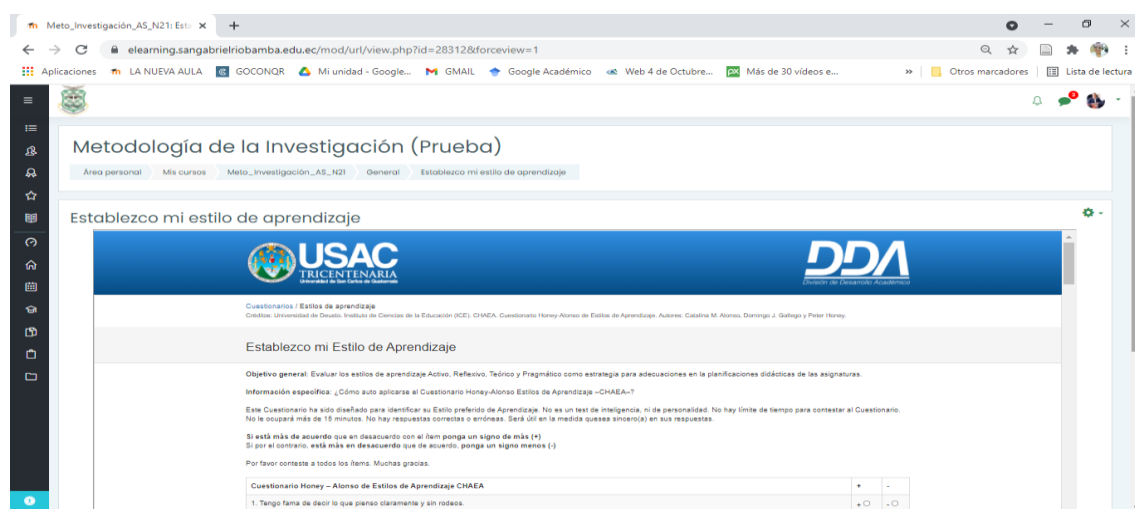
En la figura 5 se evidencia la creación de un foro, donde se les solicita a los estudiantes realicen una breve presentación y expresen las expectativas del curso en mención, con el fin de generar un ambiente de confianza y camaradería.

Cuadro 23. E-actividad 3 (Intercambio de información)

<p>Asunto: E-actividad 3: Identificar su estilo de aprendizaje Tiempo: 1 hora</p> <p>Estimados alumnos:</p> <p>Todos tenemos diferentes formas de aprender, varios autores coinciden sobre 4 tipos de aprendizaje, como son: los activos, los teóricos, los pragmáticos, los reflexivos.</p> <p>De los nombrados podríamos identificar nuestro estilo de aprendizaje, ¿Cuál sería el que prevalece en el grupo de estudio?</p> <p>Propósito: Identificar el estilo de aprendizaje</p> <p>Tarea: Responda al test “Establezco mi estilo de Aprendizaje” disponible en https://diged.usac.edu.gt/sfpu/cuestionario/chaea, publique sus resultados en el foro de la e-actividad.</p> <p>Responder: el mensaje de 5 compañeros, establezca como se podría utilizar en la adquisición de conocimientos en la asignatura.</p> <p>Esta e-actividad es obligatoria y deberá ser realizada de forma asíncrona.</p> <p>Ing. Magali Coello</p>
--

Fuente: elaboración propia

Figura 5. E-actividad 3: Identificar su estilo de aprendizaje



Fuente: elaboración propia

En la figura N°5 se presenta la actividad “Establezco mi estilo de aprendizaje” con el fin de conocer cuál es la modalidad o estilo de aprendizaje que los estudiantes utilizan para la adquisición de conocimientos.

Cuadro 24. E-actividad 4 (Planificación y Organización)

Asunto: E-actividad 4: Construcción del conocimiento Tiempo: 3 horas
--

Estimados alumnos:

La planificación ayuda a una organización a trazar un rumbo para el logro de sus objetivos (Hill, 2019). Planificación y organización elementos de la administración son importantes en cualquier proceso, y es así que, es importante que los educandos desarrollen competencias que les permita maximizar su tiempo y alcanzar los objetivos propuestos.

Propósito: Establecer una agenda virtual donde se agruparán actividades por orden de prioridad.

Tarea: Cree su Google calendar

- Inicie sesión en su cuenta Google
- Abra Google Calendar
- En la derecha, elija y siga al apartado “Ajustes”
- Abra la pestaña “Añadir calendario”
- Elija “Crear calendario”
- Haga clic en nuevo calendario
- Complete su nombre
- Escriba una descripción
- Elija una zona horaria
- Decida quién es el propietario y añada el email
- Confirme con el botón “Crear calendario”

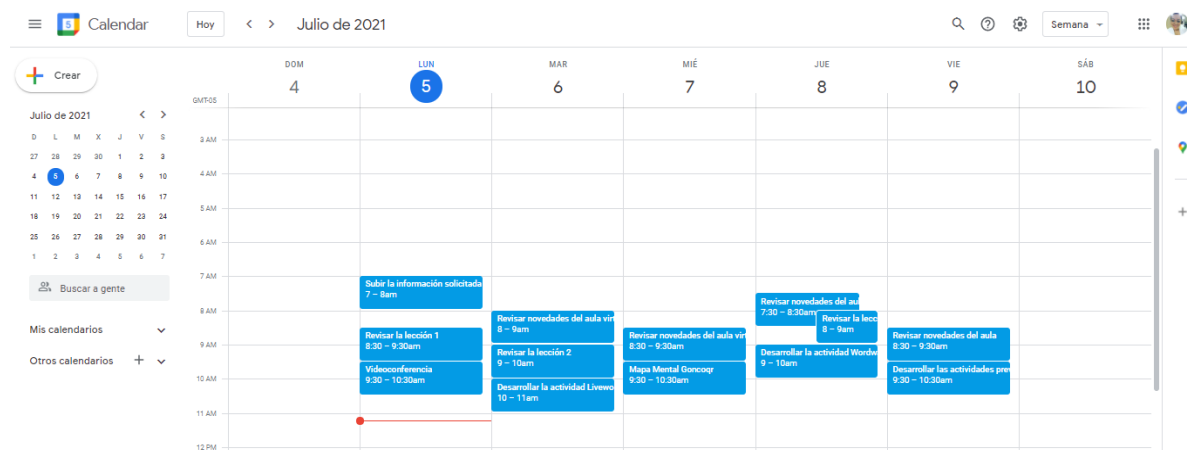
Responder: Compartir su calendario con los compañeros de su grupo

Esta e-actividad es obligatoria y se realizara de forma asíncrona.

Ing. Magali Coello

Fuente: elaboración propia

Figura 6. E-actividad 4 (Categoría Planificación y organización)



Fuente: elaboración propia

En la figura 6 se presenta una captura de la planificación desarrollada por los estudiantes donde se evidencia el desarrollo de la competencia categoría “Planeación y organización” cuyo objetivo es establecer una agenda virtual donde se agruparán actividades por orden de prioridad.

Cuadro 25. *E-actividad 5 (Solución de situaciones críticas)*

Asunto: E-actividad 5: Construcción del conocimiento	Tiempo: 1 hora
<p>Estimados alumnos:</p> <p>La experiencia de aprendizaje siempre resulta gratificante y es con el apoyo de todos que llegaremos al éxito de cada una de las actividades que nos proponemos. La participación oportuna es fundamental esta es nuestra quinta e-actividad.</p> <p>Propósito: Comprender que es la investigación, el propósito y sus características.</p> <p>Tarea: Mediante los recursos propuestos por el docente, en grupos de trabajo, identifique cada uno de los apartados que hace referencia los ítems.</p> <p>Responder: Identificar los apartados y ubicar los bloques según corresponda.</p> <p>Esta e-actividad es obligatoria y deberá ser realizada de forma síncrona.</p> <p>Ing. Magali Coello</p>	

Fuente: elaboración propia

Figura 7. *E-actividad 5 (Solución de situaciones críticas)*

Metodología de la Investigación (Prueba)

Area personal Mis cursos Meta_investigación_AS_NZI UNIDAD 1 Propósitos de la investigación

Propósitos de la investigación

1:02

Enviar Respuestas

Recursos

https://drive.google.com/file/d/1M_gGAKIYnp1b4JkDuHVIMNEsCalaTzO/view?usp=sharing

<https://cmapublic2.jmc.us/rid=IRMIF0142-VZ45F4-319H/971.pdf>

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000400022

Fuente: elaboración propia

En la figura 7 se presenta una captura de la tarea establecida donde se incluye los recursos necesarios para que los estudiantes puedan desarrollar la competencia categoría “Solución de situaciones críticas” cuyo objetivo es comprender que es la investigación, el propósito y sus características.

Cuadro 26. *E-actividad 6 (Comunicación)*

Asunto: E-actividad 6: Construcción del conocimiento	Tiempo: 3 horas
<p>Estimados alumnos,</p> <p>Nada tiene tanto poder para ampliar la mente como la capacidad de investigar de forma sistemática y real todo lo que es susceptible de observación en la vida”. Marco Aurelio. Para realizar investigación es importante tomar en cuenta sus elementos como son: el sujeto, objeto medio y fin.</p> <p>Propósito: Reconocer los elementos de la investigación.</p> <p>Tarea: En grupo de 5 personas donde se designará un presidente y un secretario realizar las siguientes actividades</p> <p>1. Lea lo siguiente:</p> <p>Desnutrición infantil, salud y pobreza: intervención desde un programa integral</p> <p>http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-16112006000700011</p> <p>2.-Sobre la base de la lectura del artículo, responda:</p> <p>¿Cuál es el sujeto de la investigación?</p> <p>¿Cuál es el objeto de la investigación?</p> <p>¿Cuál es el medio de la investigación?</p> <p>¿Cuál es el fin de la investigación?</p> <p>3.- Sintetice la información mediante un mapa mental (Goncoqr)</p> <p>4.- Ubique la captura en el foro para su posterior análisis</p> <p>Responder: Leer los aportes de todos los integrantes del grupo he interactuar.</p> <p>Esta actividad es de carácter obligatorio, y se realizará de forma asíncrona y síncrona.</p> <p>Ing. Magali Coello</p>	

Fuente: elaboración propia

Figura 8. E-actividad 6 (Comunicación)



Fuente: elaboración propia

En la figura 8 se presenta una captura del resultado de la actividad establecida, para que los estudiantes puedan desarrollar la competencia categoría “comunicación” cuyo objetivo es reconocer los elementos de la investigación.

Cuadro 27. E-actividad 7 (Trabajo en equipo)

Asunto: E-actividad 7: Construcción del conocimiento	Tiempo: 30 minutos
Estimados alumnos:	
La ciencia ofrece soluciones para los retos que la vida nos presenta y nos ayuda a responder los grandes enigmas de la humanidad. Es importante que conozcamos los diferentes métodos que se vale el investigador para obtener y analizar los datos.	
Propósito: Conocer los métodos que se emplean en investigación.	
Tarea: Mediante los recursos propuestos por el docente, en grupos de trabajo, llene la ficha y prepárese para compartir la información con los compañeros referente a la temática	
Responder: Atender las inquietudes del grupo de trabajo	
Esta e-actividad es obligatoria y deberá ser realizada de forma asíncrona.	
Ing. Magali Coello	

Fuente: elaboración propia

Figura 9. E-actividad 7 (Trabajo en equipo)

INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR "SAN GABRIEL"
TECNOLOGÍA SUPERIOR EN CONTABILIDAD
Metodología de la investigación

Semestre: Segundo
 Docente: Ing. Magali Coello

A continuación, encontrará algunos hechos o fenómenos sociales, los cuales, para ser estudiados, deben seguir algunos de los métodos revisados en clase. Escríbalos en una columna y frente a cada uno indique cual es el método más apropiado para su investigación.

Hechos o fenómenos sociales	Método empleado
La Revolución Francesa	<input type="text"/>
El analfabetismo en Ecuador	<input type="text"/>
La reforma curricular 2018	<input type="text"/>
El consumo de drogas en Guayaquil	<input type="text"/>
Utilidad de la planta llamada "Sangre de Drago"	<input type="text"/>
La desnutrición en el alumnado del colegio Riobamba.	<input type="text"/>

Fuente: elaboración propia

En la figura 9 se presenta una captura del resultado de la actividad establecida, donde se establece una ficha interactiva para que los estudiantes puedan desarrollar la competencia categoría “trabajo en equipo” cuyo objetivo es conocer los métodos que se emplean en investigación.

Cuadro 28. E-actividad 8 (Razonamiento crítico)

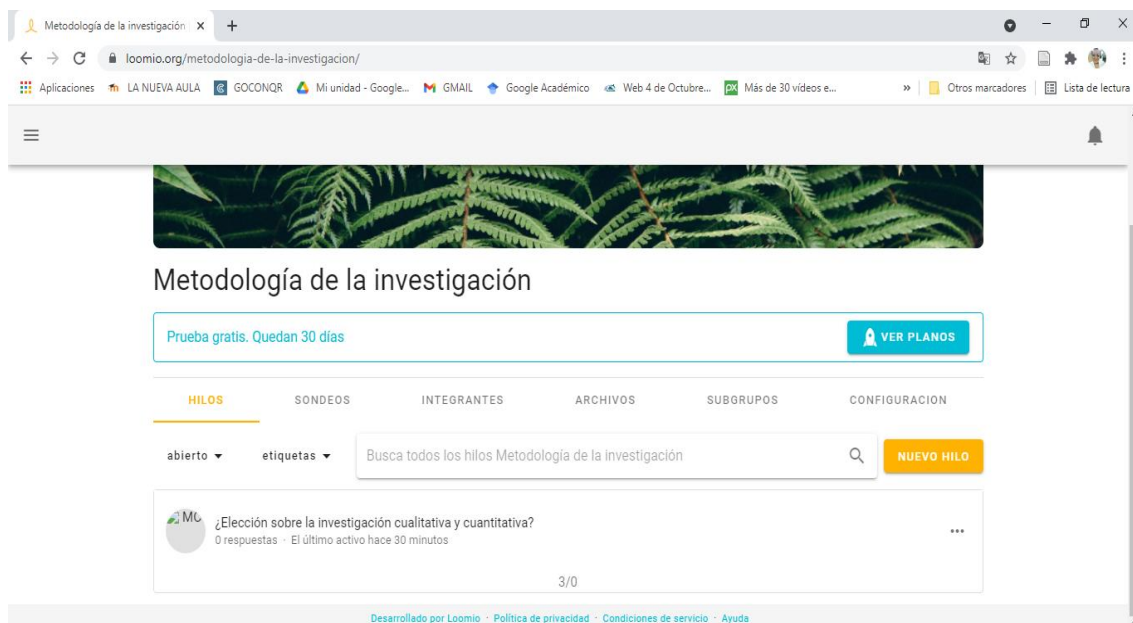
Asunto: E-actividad 8: Construcción del conocimiento	Tiempo: 3 horas
<p>Estimados alumnos:</p> <p>“Ninguna cantidad de experimentación puede probar definitivamente que tengo razón; pero un solo experimento puede probar que estoy equivocado” Albert Einstein. Es importante determinar los procedimientos a seguir en una investigación formal, para que los resultados alcanzados tengan validez, por tanto, un primer paso es comprender la diferencia entre la investigación cualitativa y cuantitativa.</p> <p>Propósito: Comprender la diferencia entre investigación cualitativa y cuantitativa.</p> <p>Tarea:</p> <p>a) Sobre el debate</p> <p>1) Recabar información sobre la investigación cualitativa y cuantitativa</p>	

- 2) Su grupo de trabajo establecido previamente escogerá estar a favor o en contra
 - 3) Escoger un miembro del equipo para que desarrolle la exposición oral (Oradores) que harán la exposición de la argumentación del equipo.
 - 4) Escoger al miembro del equipo que intervendrá como refutador
 - 5) De cada grupo se escoge un miembro para que realice las preguntas
 - 6) Cada uno de los grupos escogerá a una miembro para que elabore el resumen y compruebe que se ha dado respuesta a todas las inquietudes planteadas por cada equipo y se encargue de hacer la conclusión final
 - 7) Un miembro que se encargue de documentar toda la información del debate.
- b) Sobre la herramienta para el debate
- 1) Crearse un perfil de Loomio: <https://www.loomio.org/>
 - 2) Interactuar en la herramienta dando respuesta al tema planteado.

Responder: Esta e-actividad es obligatoria y deberá ser realizada de forma asíncrona y síncrona.

Ing. Magali Coello

Figura 10. E-actividad 8 (Razonamiento crítico)



Fuente: elaboración propia

En la figura 10 se presenta una captura de la actividad establecida, donde los estudiantes mediante la inquietud planteada por el docente realizan el debate a través de la herramienta

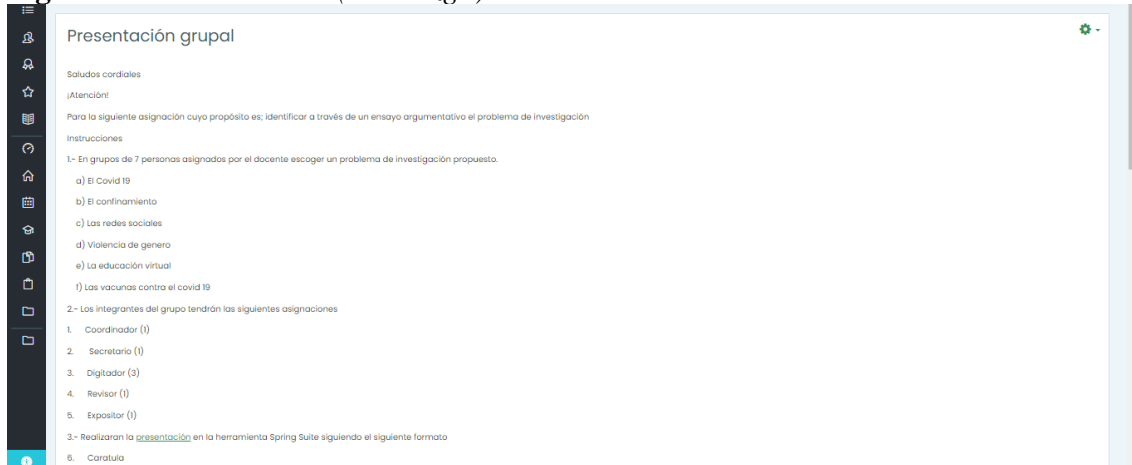
Loomio que les permitirá desarrollar la competencia categoría “razonamiento crítico” cuyo objetivo es comprender la diferencia entre investigación cualitativa y cuantitativa.

Cuadro 29. *E-actividad 8 (Liderazgo)*

Asunto: E-actividad 7: Construcción del conocimiento	Tiempo: 3 horas
<p>Estimados alumnos:</p> <p>La investigación parte de problemas, no hay investigación sin problema (Espinoza 2018). El punto de partida de todo trabajo investigativo es su identificación correcta, constituyéndose en el objeto de estudio.</p> <p>Propósito: Identificar a través de un ensayo argumentativo el problema de investigación</p> <p>Tarea: 1.- En grupos de 7 personas asignados por el docente escoger un problema de investigación propuesto.</p> <p>2.- Los integrantes del grupo tendrán las siguientes asignaciones</p> <ol style="list-style-type: none">1. Coordinador (1)2. Secretario (1)3. Digitador (3)4. Revisor (1)5. Expositor (1) <p>3.- Realizarán la presentación en la herramienta iSpring Suite siguiendo el siguiente formato</p> <ol style="list-style-type: none">6. Caratula7. Frase alusiva al problema escogido8. Introducción9. Desarrollo10. Conclusiones11. Referencias bibliográficas <p>4.- Prepararse para la exposición</p> <p>Responder: Atención a las presentaciones, para realizar preguntas en el tiempo asignado para las dudas e inquietudes.</p> <p>Esta e-actividad es obligatoria y deberá ser realizada de forma síncrona.</p> <p>Ing. Magali Coello</p>	

Fuente: elaboración propia

Figura 11. E-actividad 8 (Liderazgo)



Fuente: elaboración propia

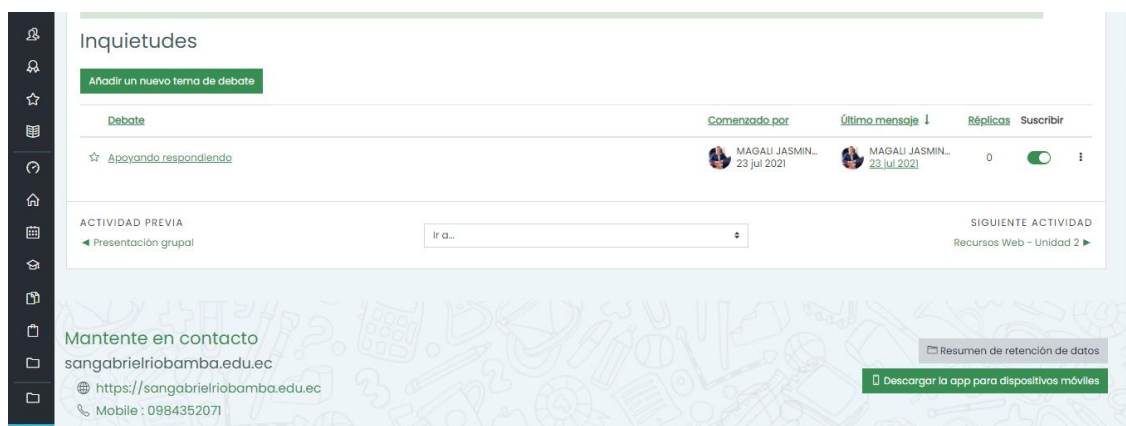
En la figura N°11 se presenta una captura de la tarea, donde los estudiantes mediante las indicaciones establecidas por el docente en la asignación de grupos y responsabilidades, desarrollaran la competencia categoría “Liderazgo” cuyo objetivo es identificar el problema de investigación.

Cuadro 30. E-actividad 9 (Apoyando respondiendo)

Asunto: E-actividad 7: Apoyando respondiendo	Tiempo: 3 horas
<p>Estimados alumnos:</p> <p>¡Esta es nuestra última e-actividad!, en este espacio estaré apoyando el proceso y respondiendo inquietudes, respecto de los temas propuestos en cada una de las e-actividades. Para lo cual se requiere que escoja una temática y la plasme en una historieta.</p> <p>Propósito: Reafirmar los conocimientos adquiridos en cada una de las e-actividades</p> <p>Tarea: 1.- Escoja una temática estudiada en las diferentes e-actividades</p> <p>2.- Desarrolle un corto guion</p> <p>3.- Mediante la herramienta storyboardthat plasme el guion donde explique la temática</p> <p>4.- Ubíquela en el foro creado para el efecto y retroalimente el proceso</p> <p>Responder: Observar y plantear inquietudes a las aportaciones de los compañeros</p> <p>Esta e-actividad es obligatoria y deberá ser realizada de forma síncrona.</p> <p>Ing. Magali Coello</p>	

Fuente: elaboración propia

Figura 12. E-actividad 9 (Apoyando respondiendo)



Fuente: elaboración propia

En la figura 12 se presenta una captura de las instrucciones del foro, donde los estudiantes mediante las indicaciones establecidas por el docente en la elaboración de la historieta con la herramienta storyboardthat, plataran sus inquietudes a las temáticas estudiadas durante las e-actividades desarrolladas.

4.2.7 Resultados del diseño de las E-actividades para el desarrollo de Competencias Genéricas

En la asignatura Metodología de la Investigación se diseñó e-actividades tanto de carácter individual como grupal, siguiendo la metodología de las 5 etapas del modelo Salmon, hacer realizadas en el entorno virtual de aprendizaje de forma asíncrona o síncrona, las cuales se centraron en propiciar el aprendizaje del estudiante y en desarrollar Competencias Genéricas que según el diagnostico aplicado tuvieron menor ponderación, las competencias; organización y planeación, solución de situaciones críticas, comunicación, trabajo en equipo, razonamiento crítico y liderazgo.

Se constató que los estudiantes alcanzaron un buen desempeño en el desarrollo de cada una de las e-actividades planificadas, lo que implicó que al final de la acción formativa

adquirieran los conocimientos para comprender y asimilar los contenidos de la asignatura y por otro lado la adquisición de competencias que les permite; organizar y distribuir el tiempo, alcanzar la eficacia y eficiencia en función de las prioridades, tomar en cuenta objetivos personales y profesionales, enfrentar y dar posibles soluciones a los problemas mediante la aplicación de estrategias, comunicarse de forma clara de manera tanto oral como escrita, formar parte de equipos de trabajo, desarrollar aspectos positivos para alcanzar metas, analizar dificultades, reconocer información significativa, establecer objetivos y fijar directrices para su consecución entre otras. Convirtiendo, el desarrollo de estas competencias en un detonante que motiva a la comunidad de aprendizaje a compartir, construir, colaborar, y desarrollar un aprendizaje de tipo social e incrementar así el autoaprendizaje.

En este sentido, las e-actividades como elemento didáctico han permitido crear comunidades de conocimiento y asistir al estudiante para convertirlo en un agente transformador de su entorno social.

4.3 Evaluación del nivel de satisfacción de las e-actividades concebidas para el desarrollo Competencias Genéricas

Con la intención de recoger el estado de satisfacción de los estudiantes que fueron objeto de estudio en relación a la utilidad de las e-actividades diseñadas para desarrollar Competencias Genéricas se concibió el instrumento de investigación (*Ver Anexo 3*) que arrojó los siguientes resultados que se detallan a continuación:

- En la categoría organización y planeación el 67.57% de los estudiantes indica que su nivel de satisfacción fue superior, mientras que el 32.43% indica que su nivel fue alto. Por consiguiente, la relación superior y alto se establece como un buen indicador de satisfacción en relación a la e-actividad planificada para desarrollar la competencia.

- En la categoría solución de situaciones críticas el 75.67% de los estudiantes indica que su nivel de satisfacción fue superior, y el 24.32% indica que su nivel fue alto. Por lo tanto, la relación superior y alto se establece como un buen indicador de satisfacción en relación a la e-actividad planificada para desarrollar la competencia
- En la categoría comunicación el 81.08% de los estudiantes indica que su nivel de satisfacción fue superior, y el 18.92% indica que su nivel fue alto. Por consiguiente, la relación superior y alto se establece como un buen indicador de satisfacción en relación a la e-actividad planificada para desarrollar la competencia.
- En la categoría trabajo en equipo el 94% de los estudiantes indican que su nivel de satisfacción fue superior, y el 6% indica que su nivel fue alto. Por esta razón, la relación superior y alto se establece como un buen indicador de satisfacción en relación a la e-actividad planificada para desarrollar la competencia
- En la categoría razonamiento crítico el 78.38% de los estudiantes indican que su nivel de satisfacción fue superior, y el 21.62% indica que su nivel fue alto. Entonces, la relación superior y alto se establece como un buen indicador de satisfacción en relación a la e-actividad planificada para desarrollar la competencia
- En la categoría liderazgo el 65% de los estudiantes indican que su nivel de satisfacción fue superior, y el 35% indica que su nivel fue alto. Entonces, la relación superior y alto se establece como un buen indicador de satisfacción en relación a la e-actividad planificada para desarrollar la competencia

CAPITULO V

Conclusiones y recomendaciones

5.1. Conclusiones

- Al determinar la fundamentación teórica sobre el constructo competencias y e-actividades, se evidencia que varios son los avances que se han dado para llegar a una definición única del término “competencias”, y es así que autores, entre los que se destacan Perrenoud, Aguilar, Ortiz y Argudin, manifiestan que es ambiguo, incierto y contradictorio el termino, y que se suele usar como sinónimo de capacidad y en otros contextos como elemento del curriculum. En lo que respecta a e-actividad, coinciden autores Salmon, Cabero, Muñoz, Vicarioli y Zangara, que son actividades planificadas por los docentes a desarrollarse por los estudiantes de forma síncrona o asíncrona en contextos virtuales y que permiten la adopción de ciertas competencias.
- En base a la encuesta aplicada a los estudiantes de la asignatura metodología de la investigación se alcanzaron los siguientes resultados:
 - ✓ En la categoría organización y planeación, los estudiantes no utilizaban herramientas para la organización de tiempos y recursos para la realización de las tareas de aprendizaje.
 - ✓ En la categoría solución de situaciones críticas, los estudiantes no identificaban con claridad los problemas o conflictos que se les presentaba.
 - ✓ En la categoría comunicación, los estudiantes no expresaban correctamente las ideas de forma oral, ni escrita.

- ✓ En la categoría trabajo en equipo, los estudiantes no les gustaba realizar actividades académicas, ni participar activamente en reuniones de trabajo para la planeación y ejecución de las tareas grupales.
 - ✓ En la categoría razonamiento crítico, los estudiantes no procuraban revisar y analizar las actividades que planificaban para mejorar su rendimiento académico.
 - ✓ En la categoría liderazgo, los estudiantes no procuraban conseguir el apoyo y colaboración de sus compañeros para la realización las tareas académicas.
- En la asignatura metodología de la investigación mediante el diseño de actividades se ha originado el desarrollo de competencias genéricas aplicando las 5 etapas del modelo Salmón, mismo que ha permitido un significativo progreso en la asimilación de los contenidos de la asignatura, así como la apropiación de competencias; organización y planeación, solución de situaciones críticas, comunicación, trabajo en equipo, razonamiento crítico y liderazgo, capacidades que según los resultados del estudio, son necesarias para que los educandos se adapten y se desempeñen eficientemente en un próximo futuro laboral.

5.2. Recomendaciones

- Se recomienda seguir trabajando en el establecimiento de una definición clara del término competencia, ya que actualmente existe un interés creciente en el modelo educativo basado en competencias, convirtiéndose en una buena opción para dar respuestas a las demandas del contexto laboral.

- Es menester que los estudiantes reconozcan la importancia del desarrollo de competencias genéricas mediante la aplicación de diferentes actividades planificadas por los docentes en los entornos presenciales y virtuales de aprendizaje, ya que según los resultados obtenidos en la encuesta de diagnóstico su nivel de empoderamiento fue relativamente bajo.
- Se sugiere a los docentes de la institución aplicar el diseño de e-actividades en cada una de las asignaturas que componen el curriculum, para el desarrollo de competencias genéricas y así poder formar estudiantes preparados para los retos del próximo futuro profesional.

BIBLIOGRAFÍA

Abello, D., Hernández, C., y Hederich, C. (2011). Estilos de enseñanza en docentes universitarios, propuesta y validación de un modelo teórico e instrumental. *Pedagogía y saberes*, (35), 141-153.

Amor, M., y Serrano, R. (2018). Análisis y evaluación de las competencias genéricas en la formación inicial del profesorado. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 9-19.

Argundín, Y. (2015). Educación basada en competencias. *Magistralis*, 20, 39-61.

Belloch, C. (2017). Diseño Instruccional. *UTE Valencia*, 16, 1-15.

Belloch, C. (2017). Las actividades de los EVA. *UTE Valencia*, 17, 1-15.

Benítez, M. (2010). El modelo de diseño instruccional ASSURE aplicado a la educación a distancia. *Tlatemoani: revista académica de investigación*, (1), 1-13.

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación, administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (3ª Ed.). Bogotá, Colombia: Pearson.

Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista europea de formación profesional*, (1), 8-14.

Burns, N., Grove, S., y Gray, J. (2012). *Investigación en enfermería: desarrollo de la práctica enfermera basada en la evidencia*. España: Elsevier.

Cabero, J., Arancibia, M., y Prete, A. (2019). Dominio técnico y didáctico del LMS moodle en educación superior: más allá de su uso funcional. *Journal of new approaches in educational research*, 8(1), 27-35.

Cabero, J., Llorente, M., y Rodríguez, M. (2014). Estudio y análisis de e-actividades formativas para PLE. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 83-93.

- Cabero, J., y Palacios, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 169-182.
- Cabero, J., y Román, P. (2005). *E-actividades. Un Referente Básico para la formación en internet*. Sevilla, España: MAD, S.L.
- Carrillo, M., y Roa, L. (2019). *Diseñando el aprendizaje desde el modelo ADDIE* (Tesis de pregrado), Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.
- Castaño, E., Blanco, M., y Asensio, E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. *Revista de docencia Universitaria*, 10(2), 193-210.
- Castrillo, M., García, J., y Ruipérez, G. (2007). Más allá del modelo de Salmon: puesta en práctica de estrategias de planificación y moderación de foros de debate. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(2), 179-194.
- Ceberio, M., & Watzlawick, P. (1998). *La construcción del universo*. Barcelona, España: Herder.
- Charia, V., Sarsosa, K., Uribe, A. López, C. y Ortiz F. (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. Las competencias del psicólogo en Colombia. *Psicología desde el Caribe*, 28, 133-165.
- Chaverra, F., Gaviria, D., Gonzales, E. (2019). El estudio de caso como alternativa metodológica en la investigación en educación física, deporte y actividad física. Conceptualización y aplicación. *Retos*, 35, 250-254.
- Dieste, S., López, M., y Romero, M. (2019). Percepciones de estudiantes universitarios sobre una evaluación formativa en el trabajo en equipo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 175-192.
- Espinoza, E. (2018). El problema de investigación. *Revista Conrado*, 14(64), 22-32.
- Falcón, M. (1999). El cognitivismo y sus vicisitudes. *Ideação*, 4, 111-124.

Garmendia, M., Guisasola, J., Barragués, J., y Zuza, K. (2006). ¿Cuánto tiempo dedican los estudiantes al estudio de asignaturas básicas de primero de ingeniería?. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 20, 89-103.

Gibbs, G., y Gibbs, G. (1994). *Developing students' transferable skills*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development.

Graichen, R., y Gómez, S. (2009). La Evaluación con Enfoque por Competencias: ¿se implementa realmente la evaluación por competencias? *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 1(3), 104-125.

Heredia, M. (2016). La autogestión del conocimiento de estudiantes universitarios. *Maestro y Sociedad*, 2, 90-105.

Hernández, R, Fernández, C., y Baptista. L. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F., México: McGraw-Hill.

Hoheb, N. (2014). *Competencias genéricas indispensables en el ejercicio profesional según empleadores de organizaciones de Guayaquil en el 2011* (tesis de maestría), Universidad Casa Grande, Guayaquil, Ecuador.

Jaramillo, L. (2003). ¿Qué es Epistemología? Mi mirar epistemológico y el progreso de la ciencia. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, *Cinta de Moebio*, 18, 174-178.

Juárez, A., y González, M. (2018). La construcción de las competencias genéricas en el nivel superior. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2, 1-16.

Lemus, L. (1994). *Pedagogía temas fundamentales*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.

López, C., Alonso, J. M., Marticorena, R., y Maudes, J. M. (2015). Uso de GitHub en el diseño de e-actividades para la refactorización del software. *EKS*, 16(14), 81-96.

Martínez, A. (2009). Diseño instruccional en la educación a distancia. *Apertura*, 9 (10), 104-119.

Mendoza, M. (2013). *Adquisición y desarrollo de competencias profesionales en el prácticum de los grados de magisterio: estudio empírico desde la perspectiva de los estudiantes* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

Meneses, E., Domínguez, G., y Ballesteros, C. (2011). E-actividades: elementos constitutivos para la calidad de la praxis educativa digital. *La práctica educativa nella società dell'informazione. L'innovazione attraverso la ricerca*, 267-281.

Mora, F., y Madriz, S. (2017). E-Actividades: una experiencia práctica en las asignaturas virtuales de la Cátedra de Ciencias Penales. *In XVII Congreso Internacional Innovación y Tecnología en Educación a Distancia*.

Moreno, G. Martínez, R. Moreno, M., Fernández, M., y Guadalupe, S. (2017). Acercamiento a las teorías del aprendizaje en la educación superior. *UNIANDES EPISTEME: Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 4(1), 48-60.

Nájera, C., y Paredes, B. (2017). Identidad e identificación: investigación de campo como herramienta de aprendizaje en el diseño de marcas. *INNOVA Research Journal*, 2(10.1), 155-164.

Naranjo, R. (2020). *E-Actividades: Una estrategia para la adquisición de comprensión conceptual* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ambato, Ecuador.

Oltolina, M. (2015). *La formación de competencias digitales de estudiantes de profesorado universitarios: la estrategia de e-actividades en un modelo de aula extendida* (tesis de maestría). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

Palomino, P., y Almenara, C. (2019). Inteligencia emocional en estudiantes de comunicación: Estudio comparativo bajo el modelo de educación por competencias. *RIDU. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 1-16.

Parkin, A., Medina, A., Belinchón, M., y Ruiz, J. (1999). Exploraciones en neuropsicología cognitiva. *Médica panamericana*.

Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿Una respuesta al fracaso escolar? *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 16, 45-64.

- Petrus, A. (1997). *Pedagogía social*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Poblete, M., Bezanilla, M., Fernández, D., y Campo, L. (2016). Teacher training in generic competences: A planning and development tool. *EDUCAR*, 52(1), 71-91.
- Pugh, G., y Lozano, A. (2019). El desarrollo de competencias genéricas en la educación técnica de nivel superior: un estudio de caso. *Calidad en la educación*, 50, 143-179.
- Ramón, M., Lalangui, J., Guachichullca, L., y Espinoza, E. (2019). Competencias específicas del profesional de trabajo social en el contexto educativo ecuatoriano. *CONRADO. Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 15(66), 219-229.
- Riera, J., & Prats, M. (2008). Un enfoque socioconstructivista y sistémico de los modelos de apoyo y actualización docente para la innovación educativa de base TIC. *Educar*, 40, 29-40.
- Rivera, M. C. (2004). Modelo de diseño instruccional para programas educativos a distancia. *Perfiles educativos*, 26(104), 93-114.
- Rivero, S., Schmal, R., y Vidal, C. (2020). Fortalezas y debilidades de un programa para el desarrollo de competencias genéricas. *Formación universitaria*, 13(4), 3-10.
- Salmon, G. (2004). *E-actividades: el factor clave para una formación en línea activa*. Aragón, España. Editorial UOC.
- Sánchez, A., y Leicea, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educar*, 40, 15-48.
- Sánchez, A., y Ruiz, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(1), 147-170.
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 13(1), 102-122.

Sanz, C., y Zangara, M. (2013). Las e-actividades como elemento central en el diseño de propuestas de educación mediada. En *I Jornadas Nacionales de TIC e Innovación en el Aula. III Jornadas de Experiencias en EaD de la UNLP*.

Silva, J. (2017). Un modelo pedagógico virtual centrado en las E-actividades. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 53, 1-20.

Tigse, C (2019). El Constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25-28.


Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias en la educación superior: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (2ª ed.). Bogotá D.C., Colombia: Ecoe Ediciones.

Ugalde, J. (2017). El asombro, la afección originaria de la filosofía. *Areté. Revista de filosofía*, 29(1), 167-181.

Villanueva, G. (2014). *Competencias genéricas en estudiantes Universitarios: elaboración y validación de un instrumento para la mejora de la calidad universitaria* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

ANEXOS

ANEXO 1: CORREO ELECTRÓNICO

 magali coello
Jue 08/10/2020 10:08 👍 ↶ ↷ → ...

Para: aelb08636@gmail.com; vanesa.hurtado88@hotmail.com; cristiangualli@gmail.com; diana.caro.a.a@gmail.com; freddy-favicela-@hotmail.com; ivonp_77@hotmail.com; roldanjessica50@gmail.com; roldanjessica50@gmail.com; josueelian_06@hotmail.com; joselynquillay05@gmail.com; vgarciacervantes82@gmail.com; kcarvajal@29deoctubre.fin.ec; laurita_80@yahoo.com; lisethv1992@hotmail.es; luischisag457@gmail.com; lmmcluismiguel@gmail.com; andreitarocama@gmail.com; luisadelfinabonillacarrillo@gmail.com; belenchisgarc1@hotmail.com; mariafernandez1918@gmail.com; marykarmy1983@gmail.com; maryacam95@gmail.com; david.0425@hotmail.com; jaki.llerena28@gmail.com; silocana1993@gmail.com; susanacujilema5@gmail.com; alejarei.2509@gmail.com; andreas_pato@hotmail.com; pelabot@rocketmail.com; roggerelafk@gmail.com; luisquinllyuquilema@gmail.com
CC: Gustavo Orozco

Estimados (as) estudiantes,
Luego de expresarle un cordial saludo, por medio del presente correo, le solicito muy comedidamente se digne contestar el cuestionario "Competencias Genéricas en los estudiantes de la asignatura Metodología de la Investigación" (hacer clic en el link https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc3JlMC63TtpkcMN1LxoAOfEKHlIti42iLj6OKgb7mKr_eDZQ/viewform?usp=sf_link)

ANEXO 2: ENCUESTA A ESTUDIANTES



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO
UNIDAD DE POSGRADO
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN, MENCIÓN TECNOLOGÍA E
INNOVACIÓN EDUCATIVA

Cuestionario "Competencias Genéricas en los estudiantes de la asignatura Metodología de la Investigación"

Estimado(a) estudiante

El propósito fundamental de este cuestionario es conocer el nivel de Competencias Genéricas que poseen los estudiantes del segundo semestre de la asignatura Metodología de la Investigación. Los datos que se recojan con este instrumento tendrán un fin investigativo en el marco de la tesis de maestría titulada "Diseño de e-actividades para el desarrollo de Competencias Genéricas en los estudiantes de la asignatura Metodología de la Investigación", que se está desarrollando dentro del programa "Maestría Profesional en Educación, Mención Tecnología e Innovación Educativa".

El cuestionario es totalmente anónimo y consta de 42 preguntas. El tiempo que tardará en contestar todos los ítems será de máximo 20 minutos, en tal virtud solicito sinceridad en sus respuestas para recoger información viable para el proceso investigativo.

Para cumplimentar el cuestionario se establece la escala: 1 = Nunca; 2= Casi nunca; 3 = A veces; 4 = Casi siempre; 5= Siempre.

Gracias por su colaboración.

PREGUNTAS

1.- Genero

- Masculino
- Femenino

2.- Edad

.....

3.- Usted en qué tipo de colegio estudio

- Privado
- Publico
- Municipal
- Fiscomisional

4.- Horas de estudio fuera de clase

.....

Indique con qué frecuencia realiza las actividades que se describen a continuación:

5.- Utilizo herramientas para la organización de tiempos y recursos para la realización de las tareas de aprendizaje (agenda, lista de actividades, etc.).

- Nunca
- Casi nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

6.- Asigno tiempos realistas para ejecutar mis actividades diarias.

- Nunca
- Casi nunca
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

7.- Utilizo y manejo los programas informáticos de Presentación (PowerPoint, Flash, etc.).

- Nunca
- Casi nunca
- A veces
- Casi siempre

Siempre

8.- Utilizo los recursos de búsqueda electrónica de Información (bases de datos, Internet, etc.)

Nunca

Casi nunca

A veces

Casi siempre

Siempre

9.- Identifico con claridad los problemas o conflictos que se me presentan.

Nunca

Casi nunca

A veces

Casi siempre

Siempre

10.- Suelo plantearme más de una alternativa para solucionar un problema.

Nunca

Casi nunca

A veces

Casi siempre

Siempre

11.- Recabo información para justificar mis decisiones.

Nunca

- Casi nunca**
- A veces**
- Casi siempre**
- Siempre**

12.- Suelo tomar decisiones para resolver situaciones críticas.

- Nunca**
- Casi nunca**
- A veces**
- Casi siempre**
- Siempre**

13.- Expreso correctamente mis ideas de manera oral.

- Nunca**
- Casi nunca**
- A veces**
- Casi siempre**
- Siempre**

14.- Expreso correctamente mis ideas por escrito.

- Nunca**
- Casi nunca**
- A veces**
- Casi siempre**

Siempre

15.- Me gusta realizar mis actividades académicas (estudio, trabajos...) con mis compañeros.

Nunca

Casi nunca

A veces

Casi siempre

Siempre

16.- Participó activamente en las reuniones de trabajo para la planeación y ejecución de las tareas grupales.

Nunca

Casi nunca

A veces

Casi siempre

Siempre

17.- Procuro revisar y analizar las actividades que planifico para mejorar mi rendimiento académico.

Nunca

Casi nunca

A veces

Casi siempre

Siempre

18.- Comparo mis resultados académicos en los diferentes cursos para sacar conclusiones sobre ellos.

- Nunca**
- Casi nunca**
- A veces**
- Casi siempre**
- Siempre**

19.- Suelo superar las dificultades en el trabajo académico.

- Nunca**
- Casi nunca**
- A veces**
- Casi siempre**
- Siempre**

20.- Me gusta conseguir metas y proponerme nuevos retos.

- Nunca**
- Casi nunca**
- A veces**
- Casi siempre**
- Siempre**

21.- Me gusta ampliar y enriquecer mis conocimientos académicos.

- Nunca**
- Casi nunca**
- A veces**

Casi siempre

Siempre

22.- Aprovecho las soluciones o ideas de otros compañeros en la solución de mis propios problemas.

Nunca

Casi nunca

A veces

Casi siempre

Siempre

23.- Procuro conseguir el apoyo y colaboración de mis compañeros para la realización las tareas académicas.

Nunca

Casi nunca

A veces

Casi siempre

Siempre

24.- Asumo la responsabilidad del incumplimiento o fracaso del trabajo encomendado al equipo bajo mi responsabilidad.

Nunca

Casi nunca

A veces

Casi siempre

Siempre

25.- Soy tolerante cuando tengo que trabajar con compañeros que tienen otras costumbres, valores e ideologías (sociales, políticas, religiosas, etc.) para el logro de armonía y realización de objetivos.

- Nunca**
- Casi nunca**
- A veces**
- Casi siempre**
- Siempre**

26.- Me adapto con facilidad a las exigencias de los profesores para evitar conflictos con ellos.

- Nunca**
- Casi nunca**
- A veces**
- Casi siempre**
- Siempre**

ANEXO 3: ENCUESTA A LOS ESTUDIANTES



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO

UNIDAD DE POSGRADO

Estimado(a) estudiante

El propósito fundamental de este cuestionario es conocer el nivel de satisfacción en relación a las e-actividades concebidas para el desarrollo de Competencia Genéricas de los estudiantes del segundo semestre de la asignatura Metodología de la Investigación. Los datos que se recojan con este instrumento tendrán un fin investigativo en el marco de la tesis de maestría titulada "Diseño de e-actividades para el desarrollo de Competencias Genéricas en los estudiantes de la asignatura Metodología de la Investigación", que se está desarrollando dentro del programa "Maestría Profesional en Educación, Mención Tecnología e Innovación Educativa".

El cuestionario es totalmente anónimo y consta de 6 preguntas. El tiempo que tardará en contestar todos los ítems será de máximo 5 minutos, en tal virtud solicito sinceridad en sus respuestas para recoger información viable para el proceso investigativo.

Para cumplimentar el cuestionario se establece la escala: 1 = bajo; 2= básico; 3 = medio; 4 = alto; 5= superior

Gracias por su colaboración.

1.-Utilizo herramientas para la organización de tiempos y recursos para la realización de tareas de aprendizaje.

- Bajo
- Básico
- Medio
- Alto
- Superior

2.- Identifico con claridad los problemas o conflictos que se presentan, y me planto alternativas para solucionarlos.

- Bajo
- Básico
- Medio
- Alto
- Superior

3.- Siempre expreso correctamente las ideas de forma oral y escrita.

- Bajo

- Básico
- Medio
- Alto
- Superior

4.- Me gusta realizar actividades académicas, y participar activamente en reuniones de trabajo para la planeación y ejecución de las tareas grupales.

- Bajo
- Básico
- Medio
- Alto
- Superior

5.- Siempre procuro revisar y analizar las actividades que se planifican para mejorar mi rendimiento académico.

- Bajo
- Básico
- Medio
- Alto
- Superior

6.- Procuro conseguir el apoyo y colaboración de mis compañeros para la realización las tareas académicas, y asumo la responsabilidad del cumplimiento o fracaso de los trabajos encomendados al equipo bajo mi responsabilidad.

- Bajo
- Básico
- Medio
- Alto
- Superior