

PANORAMA

PANORAMA
ISSN 1909-7433
EISSN 2145-308X
VOL. 14 NO. 27 /
JULIO - DICIEMBRE
2020 / BOGOTÁ,
COLOMBIA
REVISTA DE EDUCACIÓN



CONSTRUCCIÓN DE CONTENIDOS PARA LA ENSEÑANZA VIRTUAL: RETOS COYUNTURALES EN EL CONFINAMIENTO

CONSTRUCTION OF CONTENT FOR VIRTUAL
EDUCATION: TEMPORARY CHALLENGES IN
CONFINEMENT

CONSTRUÇÃO DE CONTEÚDOS PARA A
EDUCAÇÃO VIRTUAL: DESAFIOS TEMPORÁRIOS
NO CONFINAMENTO

Eduardo Norman-Acevedo ednorman@poligran.edu.co
Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano., Colombia
Carlos Eduardo Daza-Orozco cdaza@poligran.edu.co
Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano., Colombia

PANORAMA, vol. 14, núm. 27, 2020

Politécnico Grancolombiano, Colombia

Recepción: 01 Junio 2020
Aprobación: 15 Junio 2020

DOI: [https://doi.org/10.15765/
pnrm.v14i27.1517](https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1517)

Redalyc: [http://www.redalyc.org/
articulo.oa?id=343964051001](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343964051001)

[https://journal.poligran.edu.co/
index.php/panorama/about/
submissions#copyrightNotice](https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/about/submissions#copyrightNotice)
CC BY-NC-ND

Resumen: Tras la situación de salubridad pública mundial a causa del COVID-19, la educación ha asumido cambios epistemológicos, éticos, sociológicos, pedagógicos, evaluativos e incluso cotidianos, que proponen centrar la reflexión en la educación virtual per se y no desde modelos replicantes de la presencialidad en entornos digitales. El presente artículo versa acerca de la experiencia del Politécnico Grancolombiano y algunos elementos de referencia para la construcción de contenidos para la educación en situación de confinamiento.

Palabras clave: Educación, educación superior, construcción de contenidos, escenarios de aprendizaje.

Abstract: After the situation of global public health due to the COVID-19; Education has assumed epistemological, ethical, sociological, pedagogical, evaluative and even daily changes, which propose to focus the reflection on virtual education per se and not from replicating models of presence in digital environments. The present article deals with the experience of the Politécnico Grancolombiano and some reference elements for the construction of contents for education in a situation of confinement.

Keywords: Education, higher education, content construction, learning scenarios.

Resumo: Após a situação de saúde pública global devido à COVID-19; a educação assumiu mudanças epistemológicas, éticas, sociológicas, pedagógicas, avaliativas e mesmo diárias, que se propõem concentrar a reflexão na educação virtual per se e não a partir da replicação de modelos de presença em ambientes digitais. O presente artigo aborda a experiência do Politécnico Grancolombiano e alguns elementos de referência para a construção de conteúdos para a educação numa situação de confinamento.

Palavras-chave: Educação, ensino superior, construção de conteúdos, cenários de aprendizagem.

INTRODUCCIÓN

El Politécnico Grancolombiano, como Institución Universitaria con 40 años al servicio de la educación colombiana, inició su modelo de educación virtual en el año 2008, desarrollando una plataforma robusta que contempla un modelo educativo innovador y la generación de contenidos pedagógicos únicos para la enseñanza virtual de una comunidad que en la actualidad acoge a más de 45.000 estudiantes en la virtualidad y 9.612 pertenecientes a la modalidad presencial, distribuidos en 101 programas académicos activos, de los cuales 67 pertenecen al modelo virtual y los 34 restantes, al presencial. El reto del Poli, como Institución de Educación Superior, siempre se enmarcó en la democratización del acceso y cualificación de profesionales en diversas áreas del conocimiento para el desarrollo regional (Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, 2020).

A dicho reto se sumó, de manera jamás imaginada, la situación mundial de salubridad pública a causa del SARS-CoV2, el cual conglomeró a los habitantes del planeta a confinarse en sus hogares, reduciendo cualquier posibilidad de contacto humano y haciendo que la educación sufriese una conmoción en aspectos epistemológicos, éticos, sociológicos, pedagógicos, evaluativos e incluso cotidianos, que dieron como eje de reflexión pensar la virtualidad per se y no desde la presencialidad como *leitmotiv* tecnologicista del aula tradicional. Ajustes en estructuras curriculares, dispositivos para la comunicación, y reordenamiento de tiempos de aprendizaje se dieron en la imperiosa inmediatez del avance de la pandemia, promoviendo un nuevo ajuste a modelos pedagógicos en donde los aspectos nucleares de acción educativa están basados en la “escuela-hogar” y se alejan de los paradigmas tradicionales de la “escuela-institución social”.

Los primeros días de puesta en marcha de la “escuela-hogar” en confinamiento fue marcada por una presunta mimesis de la «*teoría del caos*» (Bravo-Torres et al., 2015): “*estadios caóticos*” fueron relacionados con el acceso tecnológico, tanto en dispositivos como en oportunidades de conexión a internet de estudiantes y docentes, originando a posteriori el resurgimiento de alternativas tales como televisión y radio educativa. Por otra parte, “*estadios inestables*” (Janura, Bizovska, Svoboda, Cerny, & Zemkova, 2017), fueron evidentes en la alfabetización digital de las diversas comunidades educativas, donde las prácticas docentes libres de tecnología fueron sustituidas rápidamente en la implementación de infraestructuras basadas en el uso de video-llamadas, LMS, salas colaborativas, pizarras virtuales, entre otras, que dieron paso -por una parte- a la *explosión* de cursos de actualización en herramientas digitales, tutoriales audiovisuales y a críticas tradicionalistas de la enseñanza-aprendizaje mediada por tecnología: ¿Realmente se está aprendiendo en la virtualidad? ¿La calidad de la educación actual es adecuada?

Bajo un “*estadio estable*” nos encontrábamos algunas instituciones que, desde la constancia, la dedicación y el ejercicio sistemático de prácticas educativas en virtualidad tuvimos que realizar algunos pequeños

ajustes en cobertura, ya que desde la experiencia adquirida se contaba con los entornos virtuales adecuados y los contenidos actualizados. En este panorama, contamos con la fortuna de ser convocados por el “Plan padrino IES”, del Ministerio de Educación Nacional, para acompañar procesos de educación presencial asistida por tecnologías de la información a otras instituciones pares que se encontraban inmersas en *estadios caóticos* o *inestables*, que al no ser parte de su naturaleza o modalidad no contemplaban una implementación de la virtualidad en el desarrollo de sus procesos académicos.

Como científicos sociales dedicados a la reflexión educativa pudimos constatar -en el avance de la situación de confinamiento- la conformación de metodologías para el apoyo formativo virtual supeditado a la construcción de ecosistemas de aprendizaje o “escenarios”; el apoyo en sistemas de gestión de aprendizaje (LMS - Learning Management System, acrónimo en inglés); y un cambio en la concepción que se tiene sobre la labor cotidiana del docente. Aquí se incluyen las ideas de *equipo formativo .directivos-docentes-estudiantes*), en el planteamiento de retos para la consolidación de conocimientos colectivos. (A modo de profundización de estas ideas, se sugiere la revisión de autores como Dewanti, 2016; Geertshuis & Liu, 2016; Meza-Bolaños, Compañ, & Satorre, 2019; van de Heyde & Siebrits, 2019; Veiga, Campos, Braga, & David, 2016; Cortés et al., 2019; Daza-Orozco, 2015b, 2015a, 2019).

COYUNTURA Y QUEHACER DOCENTE

Dada la situación presentada, para revisar el desarrollo de la virtualización obligatoria que la coyuntura nos arrojó a afrontar no podemos convertir el quehacer académico en un factor que añada carga emocional a nuestros hogares. Se hace necesario revisar los volúmenes de carga académica y la forma en que estamos haciendo las cosas, para poder establecer un balance entre los tiempos de dedicación y el volumen de actividades propuestas para ser desarrolladas de una manera coherente entre las diferentes asignaturas.

Como es comprensible, la dinámica de requerir trabajo virtual a los estudiantes por parte de los docentes debe estar abrumándolos, de modo que se ha olvidado que la planeación establecida para el desarrollo de las clases presenciales estaba programada para el desarrollo de las clases durante el horario en el aula. Si solicitamos a cada docente el uso de su innovación y pedagogía, sin comunicarse con sus pares, el resultado es el bombardeo de actividades que planean la apropiación del objetivo propuesto en la asignatura individual. Pero claramente el volumen de trabajo solicitado desborda el tiempo de trabajo en el aula al que todos estábamos acostumbrados en la presencialidad; este contexto nos hace pensar en varias situaciones que deben estar dentro de nuestras discusiones.

La construcción de contenido orientado a la virtualidad no es algo que se pueda hacer en corto tiempo, dado que requiere de una planeación, construcción y desarrollo, que no ha sido previsto dada la

coyuntura. Algunas corrientes de pensamiento recientes se preguntan si los programas de formación de profesores en período de formación deberían hacer más hincapié en preparar mejor a los estudiantes para el aprendizaje en línea, y cuáles serán las consecuencias a largo plazo en la enseñanza de la educación, debido a la actual situación de pandemia (Varea & González-Calvo, 2020).

El enfoque pedagógico acoge tanto el cognitivismo como el constructivismo. La perspectiva cognitivista (Piaget, 1962, 1968, 1973, 1986), se asume desde la mirada de Piaget, comprendido mediante la acomodación de una estructura de conocimiento para generar nueva información apropiada. El constructivismo recoge, de una parte, el concepto de Piaget referente a la interacción con los objetos de conocimiento; por otra parte, Vygotsky se plantea de la interacción con los otros; y distintos autores indican la importancia de la interacción significativa (Jumaat et al., 2019; Riestenberg, 2020; Shin, Kim, & Song, 2020). Así que el tutor debe hacer una relación entre lo pedagógico, lo comunicativo y la mediación en línea, a fin de construir un balance (Vygotsky, 2013).

ESCENARIOS DE APRENDIZAJE Y RECURSOS

El diseño de actividades para el aprendizaje en Educación Virtual requiere de una selección cuidadosa de estructura y rutas que conduzcan al estudiante a la gestión de la información, la comunicación, la interacción en pro de la gestión del conocimiento. También se hace indispensable la participación permanente y activa de la comunicación sincrónica y asincrónica, para lo cual los formadores deben contar con el manejo y apropiación de competencias tutoriales, didácticas y tecnológicas, incluidas las comunicativas e interpersonales en cada una de las anteriores categorías (Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, 2017, p.5).

Hemos comprendido que los escenarios digitales requieren de elementos multimedia y, por lo mismo, es necesario hablar múltiples 'lenguajes'. En este largo camino de la educación virtual no solo los estudiantes han aprendido. Nosotros, en el Politécnico Grancolombiano también hemos adquirido importantes experiencias que nos han ayudado a consolidar este sueño de brindar acceso a educación de calidad para los colombianos. (Norman-Acevedo, 2018)

La virtualización de los contenidos nos plantea, entonces, un nuevo paradigma de la educación asistida por TIC; tiene por objeto facilitar la realización de actividades en cualquier contexto académico, con ayuda de dispositivos de información y teniendo en cuenta las relaciones sociales entre los estudiantes y el tutor para la generación de conocimiento. Esta visión requiere medios para apoyar las experiencias compartidas, aprovechando las capacidades de comunicación e informática de los dispositivos conectados, apoyándose en las comunicaciones directas o por el aprovechamiento de herramientas tecnológicas disponibles (Bravo-

Torres et al., 2015). Esto plantea al educador un reto y un cambio en su forma de hacer las cosas.

De esta manera, nuestra responsabilidad como formadores, además de la apropiación de los contenidos que estaban previstos para nuestro ejercicio presencial, debe orientarse a un nuevo esfuerzo contingente y metodológico compartido con los estudiantes para potenciar los procesos didácticos y de apropiación.

Quizás a futuro esta experiencia nos resignifique como sociedad la forma de hacer las cosas en el aula, con la posibilidad de apropiar nuevos recursos y experiencias, lo que nos puede convertir en tutores 2.0 y estudiantes 2.0, con nuevas habilidades y destrezas dentro de un entorno *blended*, potenciado.

REFERENCIAS

- Bravo-Torres, J., López-Nores, M., Blanco-Fernández, Y., Pazos-Arias, J. J., Ramos-Cabrer, M., & Gil-Solla, A. (2015). An improved virtualization layer to support distribution of multimedia contents in pervasive social applications. *Journal of Network and Computer Applications*, 51, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.jnca.2014.12.003>
- Cortés, M., Norman-Acevedo, E., & Rodríguez, D. (2019). Characterization of formative research projects in virtual programs by the Politécnico Grancolombiano. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 21(1), 1–11. <https://doi.org/10.24320/REDIE.2019.21.E19.1992>
- Daza-Orozco, CE. (2015a). *Investigación y emprendimiento: experiencias de las Instituciones de Educación Superior Mesa IEST*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4728.3283>
- Daza-Orozco, CE. (2015b). *La Investigación como proyecto de vida: un acercamiento al quehacer de los Semilleros de Investigación*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2631.1761>
- Daza-Orozco, CE. (2019). *Iniciación científica: conceptualización, metodologías y buenas prácticas* (1st ed.; C. E. Daza-Orozco, Ed.). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20812.23684>
- Dewanti, P. (2016). Linking national standards of distance education with e-Learning ecosystem. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 86(3), 382–393. Recuperado de: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84977587086&partnerID=40&md5=40ba081288bf342cc7d3ebac461b687a>
- Geertshuis, S., & Liu, Q. (2016). E-learning ecosystem awareness and professional identity in e-learning technology adoption. In N. J. & J. A. (Eds.), *Proceedings of the European Conference on e-Learning, ECEL* (Vol. 2016-Janua, pp. 230–238). Recuperado de: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85000797860&partnerID=40&md5=609b6434f08b118a18e480d87d633211>
- Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. (2017). *Tecnologías de la Información y Comunicación, TIC#: factores, medios y mediaciones*.
- Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. (2020). Boletín Estadístico 2020. Recuperado de: <https://boletinestadistico.poligran.edu.co/programas-academicos.html>

- Janura, M., Bizovska, L., Svoboda, Z., Cerny, M., & Zemkova, E. (2017). Assessment of postural stability in stable and unstable conditions. *Acta of Bioengineering and Biomechanics*, 19(4), 89–94. <https://doi.org/10.5277/ABB-00832-2017-02>
- Jumaat, N., Ahmad, N., Abu Samah, N., Ashari, Z., Ali, D., & Abdullah, A. (2019). Facebook as a platform of social interactions for meaningful learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(4), 151–159. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14.i04.9363>
- Meza-Bolaños, D., Compañ, P., & Satorre, R. (2019). Analysis of Relevant Factors to Measure the Impact of Investment in e-learning Ecosystems in Public Universities (P. M., F. C., & R. A., Eds.). *International Conference on Information Technology and Systems, ICITS 2019*, Vol. 918, pp. 781–790. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11890-7_73
- Norman-Acevedo, E. (2018). *Rompiendo barreras, 10 años de la Educación virtual en el Politécnico Grancolombiano*. (primera; E. Norman-Acevedo, Ed.). Bogotá: Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.
- Piaget, J. (1968). Quantification, conservation, and nativism. *Science*, 162(3857), 976–979. <https://doi.org/10.1126/science.162.3857.976>
- Piaget, J. (1973). The affective unconscious and cognitive unconscious. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 21(2), 249–261. <https://doi.org/10.1177/000306517302100201>
- Piaget, J. (1986). Essay on necessity. *Human Development*, 29(6), 301–314. <https://doi.org/10.1159/000273106>
- Piaget, J. (1962). Will and action. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 26, 138–145. Recuperado de: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-1642505239&partnerID=40&md5=8398e76205a263787d7ef3ddf7726ef7>
- Riestenberg, K. (2020). Meaningful interaction and affordances for language learning at a Zapotec revitalisation programme. *Language Learning Journal*, 48(3), 316–330. <https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1722205>
- Shin, Y., Kim, D., & Song, D. (2020). Types and Timing of Scaffolding to Promote Meaningful Peer Interaction and Increase Learning Performance in Computer-Supported Collaborative Learning Environments. *Journal of Educational Computing Research*, 58(3), 640–661. <https://doi.org/10.1177/0735633119877134>
- Van de Heyde, V., & Siebrits, A. (2019). The ecosystem of e-learning model for higher education. *South African Journal of Science*, 115(5–6). <https://doi.org/10.17159/sajs.2019/5808>
- Varea, V., & González-Calvo, G. (2020). Touchless classes and absent bodies: teaching physical education in times of Covid-19. *Sport, Education and Society*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791814>
- Veiga, W., Campos, F., Braga, R., & David, J. (2016). A software ecosystem approach to e-learning domain. In C. C., V. P., W. R.S., & S. F.A. (Eds.), *12th Brazilian Symposium on Information Systems, SBSI 2016* (pp. 574–584). Recuperado de: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85026349617&partnerID=40&md5=a4643fa9430fcb5de95cd10c1a88f32>
- Vygotsky, L. (2013). Experimental research of developing new verbal reflexes according to the mode of linking them to complexes

(logical memory). *Voprosy Psikhologii*, (3), 119–125. Recuperado de: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84881443569&partnerID=40&md5=45c4a5b0395abf68b191f366a4926b90>

Artículos de investigación científica y tecnológica

EL COMPORTAMIENTO LECTOR EN TEXTOS MULTIMODALES DIGITALES EN LA BÁSICA PRIMARIA

READING BEHAVIOUR IN DIGITAL MULTIMODAL
TEXTS IN PRIMARY SCHOOL

COMPORTAMENTO DE LEITURA EM TEXTOS
MULTIMODAIS DIGITAIS NA ESCOLA PRIMÁRIA

Gerzon Yair Calle-Álvarez gerzon.calle@udea.edu.co

Universidad de Antioquia., Colombia

Malca Irina Gómez-Sierra malca.gomez@udea.edu.co

Universidad de Antioquia., Colombia

PANORAMA, vol. 14, núm. 27, 2020

Politécnico Grancolombiano, Colombia

Recepción: 26 Julio 2019

Aprobación: 05 Junio 2020

DOI: [https://doi.org/10.15765/
pnrm.v14i27.1518](https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1518)

Redalyc: [http://www.redalyc.org/
articulo.oa?id=343964051002](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343964051002)

[https://journal.poligran.edu.co/
index.php/panorama/about/
submissions#copyrightNotice](https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/about/submissions#copyrightNotice)
CC BY-NC-ND

Resumen: La lectura en diferentes soportes permite identificar habilidades e intereses de un lector, evidenciadas en sus actitudes, en su capacidad de análisis e interacción social, desarrollándose conductas que inciden significativamente en la adquisición del comportamiento lector, y posibilita establecer factores relevantes que influyen en el comportamiento lector de los estudiantes de grado tercero de básica primaria. En este documento se utilizó un enfoque cualitativo, método investigación-acción, mediante entrevista a 20 estudiantes de tercer grado, en el municipio de Yondó, Antioquia, de una institución pública. Se destacan los factores de hábito lector, tipos de textos, multimodalidad y trabajo en equipo, así como procedimientos durante la lectura en medio electrónico de los estudiantes revisados para este estudio. Se concluye que la escuela sigue siendo un actor fundamental para lograr que los estudiantes se interesen por la lectura y favorezcan su comportamiento lector.

Palabras clave: Educación básica, comportamiento lector, textos multimodales.

Abstract: Reading in different media allows to identify skills and interests of a reader, evidenced in their attitudes, in their capacity of analysis and social interaction; developing behaviors that significantly affect the acquisition of reading behavior. To establish relevant factors that influence the reading behavior of third grade elementary students. Qualitative approach, research-action method, by interviewing 20 third grade students in the municipality of Yondó, Antioquia, from a public institution. The factors of reading habits, types of texts, multimodality and teamwork, as well as procedures during electronic reading of the students reviewed for this study are highlighted. The school continues to be a fundamental actor in getting students interested in reading and in favoring their reading behavior.

Keywords: Basic education, reader behavior, multimodal texts.

Resumo: A leitura em diferentes meios permite identificar as capacidades e interesses de um leitor, evidenciados nas suas atitudes, na sua capacidade de análise e interação social; desenvolvendo comportamentos que afetam significativamente a aquisição de comportamento de leitura. Estabelecer fatores relevantes que influenciam o comportamento de leitura dos alunos do terceiro ano do ensino básico. Abordagem qualitativa, método de investigação-ação, entrevistando 20 estudantes do terceiro ano do município de Yondó, Antioquia, de uma instituição pública. Os fatores de hábitos de leitura, tipos de textos, multimodalidade e trabalho de equipa, bem como os procedimentos durante a leitura eletrónica dos alunos analisados para este estudo são

destacados. A escola continua a ser um actor fundamental para conseguir que os alunos se interessem pela leitura e para favorecer o seu comportamento de leitura.

Palavras-chave: Educação básica, comportamento de leitura, textos multimodais.

INTRODUCCIÓN

La lectura ha tenido diversas concepciones en cuanto a su práctica en los diferentes contextos sociales en que se desenvuelve el ser humano, siendo abordada más allá de la codificación textual como una práctica cultural donde se evidencian comportamientos y actitudes del sujeto, y como portadora de significado para el lector (Chartier & Bourdieu, 2010). Por su parte, Cassany (2006), habla sobre la necesidad de avanzar a un nivel sociocultural donde las prácticas comunicativas y la interacción tengan sentido en el contexto social, adquiriendo un carácter pragmático, evidenciándose las distintas maneras de enfrentarse a la lectura que están realizando los nuevos lectores.

Alpuche y Vega (2014), indican que la autoeficacia en la lectura predice el comportamiento lector en niños de primer grado. Para dicha investigación plantean que la interacción entre el contexto y sus capacidades le permitirá alcanzar desempeños académicos significativos. Para tal efecto aplicaron el instrumento de observación de los logros de la lectoescritura inicial y la escala de autoeficacia en la lectura, propuestas por los autores, concluyendo que generar a los estudiantes confianza en sus habilidades -partiendo de sus conocimientos básicos- promueve prácticas lectoras exitosas.

La Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, (2006), en su informe sobre políticas de promoción de la lectura y la escritura, estableció que la lectura ha tenido un incremento notable en algunos países y que factores como el placer, la actualización de conocimientos y la exigencia académica son las principales razones por las que se lee. De igual manera, Yubero y Larrañaga (2010) exponen en su investigación que la niñez es quien más lee, sin embargo, no todos lo hacen por interés o en tiempo de ocio; indican que la lectura debe partir del interés del estudiante, apoyado en que debe hacer parte de un estilo de vida, en el cual su contexto social -en especial su familia- son parte fundamental para la adquisición de hábitos, ya que son ellos los principales motivadores de la lectura y en quienes los niños ven reflejados comportamientos lectores, entendiendo estos como las expresiones que se dan entre el lector y texto, evidenciándose en sus intereses, actitudes, disposición frente a la lectura, sentimientos, donde el sujeto es partícipe del contexto social.

Mujica, Guido y Gutiérrez (2012), en su investigación con estudiantes mexicanos entre los 14 y 20 años, evidencian la existencia de factores motivacionales que inciden en el comportamiento lector, como son la influencia familiar, el nivel académico y social. Aclaran que el acompañamiento familiar y el grado académico de los padres son fundamentales en las actividades lectoras de sus hijos en cada uno de los estratos sociales. Así mismo, Mujica et al. (2012), indican que “en la medida que se incite el comportamiento lector en los estudiantes de

manera propicia, se incrementará esta actividad” (p.29). Por lo anterior, se exhorta a la motivación lectora desde todos los espacios sociales, especialmente en la escuela, siendo este el lugar de encuentro, no solo como espacio académico y de conocimiento, sino como lugar para la interacción, el diálogo y el fortalecimiento de habilidades comunicativas.

A esto se suma que en la actualidad la lectura en soportes digitales está cobrando cada vez mayor fuerza (Cassany & Ayala, 2008), lo que poco a poco está incrementando la lectura en los diferentes ambientes sociales, pues a partir de las herramientas tecnológicas los niños y jóvenes han encontrado diversas formas de leer con el fin de informarse, de conocer e interactuar, convirtiéndose en un reto para docentes a la hora de plantear actividades que busquen tal fin. A su vez plantea Cassany (2009), no desconocer en las actividades de aula el uso de las prácticas letradas vernáculas, las cuales son una oportunidad para acercar al estudiante a la lectura y conseguir aprendizajes más profundos y vivenciales, que día a día se integran a los soportes digitales.

Cordón (2010), afirma que el uso de los soportes digitales para la lectura de literatura va en aumento, lo que indica que los estudiantes no solo buscan información a partir de textos impresos, sino que tratan de complementar su información o saberes con medios digitales de modo preciso y ágil, es decir, con menor exigencia mecánica para poder centrarse en procesos cognitivos. Así mismo, establecen tiempos de lectura, con medios tecnológicos prácticos y motivantes en sus procesos lectores (Daza-Orozco, 2018). Con lo anterior no se está justificando el facilismo o la pereza frente a la lectura analógica, sino que la sociedad actual busca desde las diversas opciones que el contexto le ofrece mejores maneras de interactuar con la lectura.

En este sentido, se abre las puertas a las tecnologías de la información y la comunicación, TIC, convirtiéndose en un camino a nuevas experiencias y aprendizajes, estableciendo diversos espacios de lectura en donde la imagen, el color, el movimiento hacen motivante esta práctica, contribuyendo a que el estudiante encuentre sentido a lo que lee. De la misma manera, le permite complementar desde diversos aspectos la lectura analógica y la lectura multimodal digital.

No se desconoce la importancia que tiene la lectura de textos analógicos, sin embargo, es necesaria la inclusión de soportes digitales que involucren procesos lectores, teniendo en cuenta que las nuevas generaciones nacieron en ambientes tecnológicos y dependen de ellos en gran medida. Por lo tanto, considerarlas participes en los procesos lectores se convierte en un aspecto motivante para su aprendizaje en un contexto más próximo a sus intereses, donde se promueve además la participación, el análisis y el conocimiento (CERLALC-UNESCO, 2014). Lo anterior permite analizar su incidencia en el comportamiento lector de los estudiantes logrando, además, un acercamiento a sus intereses a través de los medios tecnológicos.

Aspectos como la imagen y el movimiento generan otras formas de lectura, promoviendo su desarrollo personal, académico y el contacto con otros sistemas simbólicos en su quehacer educativo. Leer implica

un acercamiento social, en el cual el sujeto conversa con su entorno, se apropia de su saber, de sus experiencias y juega con su imaginación, comprendiendo que leer va más allá de la decodificación. Por lo tanto, es necesario reconfigurar las ideas o conceptos que han generado la apatía constante entre el lector y los diversos textos que revelan realidades e imaginarios.

La lectura está determinada por una serie de factores que inciden en el gusto, el placer o la apatía por esta, marcando el rumbo de lecturas que difieren de las diversas actividades que realiza el sujeto en la interacción con su entorno. En este sentido, se define su comportamiento lector, marcado por circunstancias positivas o negativas que repercuten significativamente en sus experiencias lectoras. Por lo anterior, se abordan conceptos desde los cuales se logra analizar y discernir de algunas prácticas y experiencias lectoras que inciden notablemente en el quehacer escolar y social de las personas. El presente artículo tiene como propósito presentar los resultados de una investigación que tenía en sus objetivos establecer los factores relevantes que influyen en el comportamiento lector de los estudiantes de tercer grado de básica primaria.

MÉTODO

La educación va de la mano con los cambios de estructuras sociales que repercuten significativamente en el quehacer de los maestros, siendo esto una manera de adquirir compromisos y brindar posibles respuestas a las necesidades y problemáticas educativas que día a día trascienden en las prácticas pedagógicas, lo que genera en el maestro una actitud reflexiva y crítica ante una realidad cada vez más compleja, vinculándolo a ser partícipe de experiencias e investigaciones que contribuyan notablemente a cambios personales, educativos y sociales -como se plantea en esta investigación-.

En el presente estudio se asumió una investigación de carácter cualitativo, expresado a partir del planteamiento del problema en el cual se busca analizar la incidencia de los textos multimodales digitales en el comportamiento lector de los estudiantes de tercer grado; igualmente, conocer aspectos relevantes que influyen en dicho estudio mediante la implementación de una propuesta didáctica crítica.

Para Hernández, Fernández y Baptista (2010), “el enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (p.10). De esta manera, el investigador y sus participantes interactúan constantemente, por lo que es viable conocer e interpretar experiencias y situaciones de su entorno, siempre respetuosos de sus pensamientos u opiniones. En este sentido, se buscó en la presente investigación, desde el ambiente escolar, realizar un estudio del comportamiento lector, la lectura multimodal digital y la didáctica crítica, pretendiendo dar una mirada global. Como lo plantean Hernández et al. (2010), la investigación cualitativa “proporciona profundidad a los

datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas” (p.17). Por lo tanto, se logra que la investigación sea confiable, dinámica, flexible tanto en el uso de las técnicas, en su recolección como en el análisis de información.

Los estudiantes de tercer grado son el eje central, quienes, a partir de sus experiencias, opiniones y posturas, permitieron describir, comprender e interpretar los sucesos e informaciones relacionadas con el comportamiento lector asociado a la lectura de textos multimodales digitales, así como aspectos relevantes que se relacionaron con dicho objeto de estudio.

Para la presente investigación se determinó implementar la investigación-acción como método que permite sistematizar la praxis educativa, así como establecer los momentos o fases estratégicas de planificación, ejecución, observación, reflexión y evaluación. Es una herramienta cualitativa donde el investigador logra alcanzar sus objetivos previamente establecidos, por medio de un trabajo cíclico (Carr & Kemmis, 1988), organizado sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Esto con el propósito de comprender e interpretar las situaciones evidenciadas en el aula de clases y cómo contribuir a establecer acciones de mejora.

De acuerdo con lo planteado por Carr y Kemmis (1988), se exponen las fases desarrolladas:

- La planificación: en esta primera fase se tomó una idea o problemática a mejorar; se realizó inicialmente un diagnóstico de las situaciones que reflejó, además, las posturas de los sujetos involucrados y, de esta manera, planificar una estrategia.

- La acción: en esta segunda fase se ejecutó el plan de acción el cual tuvo un carácter flexible, en tanto permitió ajustes de acuerdo con una reflexión basada en la revisión y análisis de datos e información obtenida previamente.

- La observación: como siguiente fase se hizo una supervisión y análisis de lo que allí se evidenció. Para realizar una observación acertada fue necesario utilizar instrumentos que aportaron información suficiente y válida para la acción emprendida.

- La reflexión: esta última fase tuvo por objetivo analizar e interpretar la información obtenida. Para esto se requirió reducir la información al punto de codificar todo aquello que guardó sentido para la investigación, validar la información, hacerla creíble.

Para el desarrollo de la investigación se abordó un periodo escolar, en el cual se ejecutaron tres ciclos constituidos cada uno por un tipo de texto: narrativo, expositivo y argumentativo, donde se emplearon los textos multimodales digitales como herramienta que orientó dicho proyecto. Terminado los ciclos se realizó un informe final que expresó de manera detallada los procesos ejecutados, develando los resultados que de allí se obtuvieron teniendo en cuenta los imprevistos, los ajustes y las acciones desarrolladas. En consecuencia, resultó una investigación sólida que evidenció un proyecto de equipo, en el cual el investigador se convirtió

en un sujeto activo, autocrítico, ajustándose a un contexto determinado, contribuyendo a mejorar prácticas educativas y sociales.

Para la muestra utilizada para este ejercicio se consultaron 31 estudiantes distribuidos en 18 hombres y 13 mujeres de los cursos analizados. La población analizada perteneciente a los estratos sociales 0 y 1, presentaba unos rangos de edad que oscilaba entre los 7 y los 12 años de edad. El instrumento se aplicó en las asignaturas de Ciencias sociales, Informática, Ética y Lengua castellana en diferentes sesiones de trabajo.

Los estudiantes de la Institución Educativa Luis Eduardo Díaz se sorprendieron con las historias en los soportes digitales, la imagen, los cómics, todo aquello que les generaba inquietud creativa. Sus descansos estaban acompañados de tabletas y descargas de historias en celulares. Es por ello que solicitaron a sus docentes que cambiaran sus rutinas académicas, que se diera mayor uso a las herramientas digitales que tienen en su institución, creando nuevos espacios de interacción.

En la propuesta didáctica crítica planteada en la presente investigación se diseñó un blog, donde las producciones digitales y actividades propuestas por el maestro y los estudiantes fueron publicadas. Los trabajos que se publicaron en el blog fueron decididos por los estudiantes, pues algunos consideraron sentirse inseguros de mostrar sus producciones. Se evidenció la participación de algunos padres de familia en las lecturas de los textos multimodales digitales, así como en los espacios de opinión registrados en los comentarios. Indicaron sentirse complacidos de poder interactuar con la escuela y de ver los avances que tuvieron sus hijos durante el desarrollo de la propuesta didáctica crítica.

Para la recolección de la información se diseñó una entrevista semipautada. La entrevista es una técnica de investigación que tuvo como objetivo entablar un diálogo ameno y de confesiones por parte del entrevistado, orientada a una temática determinada y pautas establecidas por el entrevistador. Para Hernández et al. (2014), la entrevista “permite profundizar en detalles y argumentos sobre temas que se han podido tratar más genéricamente al aplicar un cuestionario, consiguiendo así mayor calidad y fiabilidad en la información obtenida” (p.11). De acuerdo con esto, el orden de las preguntas pudo variar conforme las respuestas otorgadas por el entrevistado, así como ser incluidas otras que previamente no estaban. Como ventaja, la entrevista brindó la posibilidad de estar cara a cara con el entrevistado y analizar además sus posturas físicas (gestos, movimientos corporales), y el silencio como una manifestación de duda, inconformidad, temor, etc. (Callejo, 2002). En el presente estudio los entrevistados fueron los estudiantes de tercer grado, quienes previas instrucciones tuvieron la oportunidad de opinar y valorar aspectos evidenciados en la investigación.

Para su validación fue necesario contar con la revisión de dos expertos, quienes realizaron observaciones. Uno de los revisores indicó que el instrumento fue pertinente conforme a las actividades y situaciones que los estudiantes podrían manifestar acorde con su edad. Otro revisor solicitó replantear una de las preguntas para generar mayor comprensión por parte de los niños. Así mismo, se contó con la implementación de este

en un aula con características similares a la población real para su posterior aplicación. Para la ejecución de dicha entrevista se pidió a los participantes respondieran libremente, desde sus experiencias e intereses. Esta se realizó de manera individual en un único momento, y como tiempo límite se estableció una hora.

Como se mencionó anteriormente, la entrevista semipautada fue realizada por uno de los investigadores al finalizar cada ciclo con un grupo aproximado de siete estudiantes, es decir, en tres momentos del desarrollo de la secuencia didáctica crítica. Dicha entrevista permitió identificar aspectos que incidieron en el comportamiento lector en textos multimodales digitales en los estudiantes de tercer grado. Los nombres de los estudiantes fueron sustituidos por números de 1 al 20, de acuerdo con el orden de las entrevistas realizadas. Para la digitalización no se descartó ninguna respuesta, considerando que todo lo expresado fuese válido para el análisis.

El análisis se realizó de manera inductiva, buscando respetar las respuestas de los estudiantes. Se resaltaron frases o expresiones que se relacionaran con conceptos que se abordaron desde la investigación. Para el análisis se trabajó con 20 entrevistas, teniendo en cuenta que su implementación se hizo con estudiantes que tuvieran disposición para participar.

RESULTADOS

A continuación se presenta el análisis realizado a las entrevistas semipautadas aplicadas a los estudiantes de tercer grado. Su propósito fue indagar sobre aspectos relacionados con las experiencias lectoras de los estudiantes, sus usos, ambientes, el contexto en el que se desenvuelven y cómo las TIC hicieron parte de estas prácticas; de igual modo, analizar cómo inciden los textos multimodales en el comportamiento lector de los estudiantes de tercer grado. Las entrevistas se realizaron al finalizar cada ciclo desarrollado en la secuencia didáctica crítica. Es decir, se desarrollaron tres sesiones de entrevista. La guía de entrevista implementada constó de 15 preguntas abiertas. Para el análisis se tuvieron en cuenta las respuestas dadas, las cuales arrojaron una serie de subcategorías que conversan con los objetivos propuestos en la investigación.

Factor 1: hábito lector

En el análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes, desde la primera sesión hasta la última, consideran la lectura como una práctica basada en el placer, en el interés por conocer qué hay detrás de cada texto leído (Daza-Orozco, 2019). De allí que al preguntarles ¿qué momentos del día escogiste para leer?, los estudiantes han establecido en su mayoría los fines de semana u horarios contrarios a la jornada escolar. El estudiante 1 indica: “*momentos como en la tardecita, cuando estoy desocupada o en la*

mañana cuando me vengo para la escuela o cuando llegue de la escuela". El estudiante 2 afirma: *"los días libres, porque ahí no me toca hacer tareas ni nada y me queda el día libre. Porque el viernes yo puedo hacer la tarea y el día me queda libre, los dos días me quedan libres y yo puedo leer y no me toca nada que hacer"*. Aunque en sus respuestas no hay una conexión directa con los horarios o espacios de lectura que se dan en la escuela, estos podrían ser la base para sus búsquedas personales e interacciones con sus semejantes, ya que tampoco se evidencia un rechazo por las lecturas que se hacen dentro del aula de clase.

En la segunda y tercera sesión de entrevistas, algunos estudiantes expresaron utilizar los soportes digitales para leer. El estudiante 15 expresa: *"todas las mañanas, lunes, martes y los domingos que no nos dejan tarea yo busco el internet y leo"*. Los estudiantes han encontrado en las herramientas digitales una manera para hacer sus lecturas de acuerdo con sus propios intereses y a orientaciones dadas por la maestra, las cuales en su mayoría fueron compartidas en el aula de clase o en el *edublog*. De allí que la lectura toma sentido para ellos al vincularse al entorno en que se desenvuelven. El hábito lector aporta al comportamiento lector, en la medida en que se vinculan componentes como el acompañamiento familiar, el ejemplo, motivaciones e intereses y momentos de lectura establecidos en el hogar, en la escuela o por los mismos estudiantes. Se evidencia una relación lectura-contexto interesante, en tanto se reconoce al lector como un sujeto que vincula sus emociones, su sentir en su práctica lectora y que no es ajeno a su realidad.

La comunidad yondosina ha venido replanteando la importancia de la lectura, pensada esta como un espacio de interacción, diálogo y construcción de saberes, develando intereses particulares y comunes mediados por factores sociales y académicos. El contexto social es un factor determinante que hace visible el interés por leer textos en diversos soportes, donde quienes tienen un mayor estatus social gozan de un hábito lector mayor a quienes tienen un estatus social más bajo (Moya & Gerber, 2016). Esta es una constante visible, que no es ajena al municipio de Yondó, sin embargo, se buscan estrategias encaminadas a vincular al sujeto a espacios contextualizados donde la lectura sea el eje central y convoque a favorecer el comportamiento lector desde edades tempranas, formando sujetos críticos, reflexivos y autónomos.

Factor 2: tipos de textos

Al preguntarles a los estudiantes ¿cuáles son los textos digitales que más te interesa leer?, sus intereses en cuanto a la lectura multimodal digital durante el transcurso de la secuencia didáctica fueron los textos de corte narrativo, afirmando que estos son textos interesantes por sus historias, personajes, que les generan aprendizajes y diversión. Algunas expresiones de los estudiantes son: estudiante 7: *"porque me enseñan y me gustan los personajes. Porque no son los mismos del cuento del libro."* Estudiante 13: *"porque me gustan y me hacen reír a veces"*. Los estudiantes se sienten atraídos por la ficción que hay en estos textos, los cuales les permiten

desarrollar la imaginación quizá con mayor facilidad que otros tipos de textos. En ese sentido, Camps (2005), afirma que “el cuento permite evocar en la mente de los niños mundos de ficción a través del lenguaje, contribuye a la construcción de esquemas mentales propios de los géneros narrativos” (p.7). De allí que los textos que comparten con sus familiares y amigos tiendan a ser de este mismo corte, donde se generan espacios para dialogar o compartir experiencias llenas de magia, ilusión y relacionarlos con situaciones de su diario vivir.

En menor cantidad, algunos estudiantes se interesaron por los textos expositivos. El estudiante 11 expresa: *“porque son cosas importantes, porque a mí me gusta, porque aprendo.”* El estudiante 14 indica: *“porque muestran unos afiches muy bonitos que hay que cuidar el planeta, que hay que cuidar los ríos, las lagunas, los peces, todo eso. No hay que botar mugre a las lagunas, no hay que contaminar el planeta tierra porque eso contamina el planeta tierra”*. En sus expresiones se establece una relación entre sus saberes y la construcción de nuevos aprendizajes a partir de la interacción con su entorno, su realidad y sus posturas en pro de un beneficio común. De igual manera, se analiza que la imagen y el color en un texto cautivan su atención, permitiendo que hagan sus propias lecturas asociadas con mayor frecuencia a sus saberes o su entorno.

Durante el ejercicio se presenta a los estudiantes textos de varias modalidades, narración, exposición y de argumento; se percibe un mayor interés en los de tipo narrativo. Camps (2002, p.34), plantea que

los materiales de lectura a los que acceden los individuos están ligados a los procesos de lectura y escritura de los círculos en los que conviven. Una de las posibles causas por la que los estudiantes retoman los textos narrativos, a pesar de que les presentan otros, tiene que ver con que en su casa o en los escenarios culturales en los que ellos se desarrollan sean estos textos los que mayor oferta tengan para que ellos lean, escriban y alcancen los niveles de comprensión lectora.

Factor 3: Multimodalidad

Para los estudiantes realizar lecturas en el computador resulta ser una experiencia interesante; esto puede darse porque la más común es la lectura analógica. Además, porque no consideraban que sus búsquedas pudiesen llegar a ser textos, así como las cortas lecturas que hacen al ingresar a redes sociales o enlaces de interés, denominadas por Cassany (2009), como prácticas letradas vernáculas. Para los estudiantes, la lectura en el computador es importante porque las búsquedas son más rápidas, existen lecturas nuevas cada día, por las imágenes y el color, porque les genera aprendizajes y practicidad. El estudiante 10 afirma: *“porque leo las imágenes, leo lo interesante, porque me parece interesante, porque encuentro cosas que no sabía y lo puedo hacer solo o con mis papás”*. El estudiante ha comprendido que, además del código alfabético, existen otros recursos semióticos que se pueden leer, los cuales promueven saberes y cuestionamientos. Se evidencia que el acompañamiento de la familia se convierte en un factor importante en su comportamiento lector (Mujica

et al., 2012). Como en algunos hogares a los estudiantes no les permiten salir a la biblioteca, consideran que utilizar el computador desde el hogar los puede acercar a la lectura de diversos textos de su interés. El estudiante 17 indica: *“a mí me interesa mucho porque a mí no me dejan ir a la biblioteca, pero puedo leer desde la casa”*. El uso de textos multimodales digitales permite que los estudiantes se vinculen a diversos tipos de textos que se ofrecen, de tal manera que vayan adquiriendo mayor sentido sobre el uso de las herramientas digitales. Ya estas son utilizadas no solo para ver juegos, sino también para hacer lecturas de textos que compartirá con su familia o compañeros cercanos.

A los estudiantes les interesa más que la docente utilice en el aula textos de corte digital, por la accesibilidad a diversos tipos de textos y temáticas, por los distintos recursos semióticos que encuentran y, según ellos, porque genera atención de su parte. Al respecto, el estudiante 10 afirma: *“porque usted encuentra todo. Usted nos puede leer cualquier tipo de historias, porque se ven más hermosos los colores, porque se ven más cargados los libros. Perdón, porque no cargamos libros”*. De igual manera, consideran que estos tipos de textos les permiten mayor acceso a nuevos aprendizajes, los cuales pueden compartir con sus compañeros, opinar, analizar y ampliar saberes a partir de su contexto social. Estudiante 5: *“porque ahí hay muchas cosas para aprender como aprender a respetar”*. Estudiante 16: *“porque puedo leer más, porque puedo aprender más”*. Estudiante 11: *“porque a mí me gustan, porque estamos más atentos, tiene mucho color, el cuidado del agua, el cuidado de los manatíes y por eso siempre tenemos que cuidar las aguas”*. Por expresiones como las anteriores podemos afirmar que, si bien los estudiantes se divierten con estos textos, también lograron establecer relaciones con su entorno cercano. Moreno (2002), indica que, aunque la lectura está vinculada con la escuela, considerada como el lugar donde se desarrollan hábitos lectores, la familia y el entorno social son factores que inciden en esta práctica social.

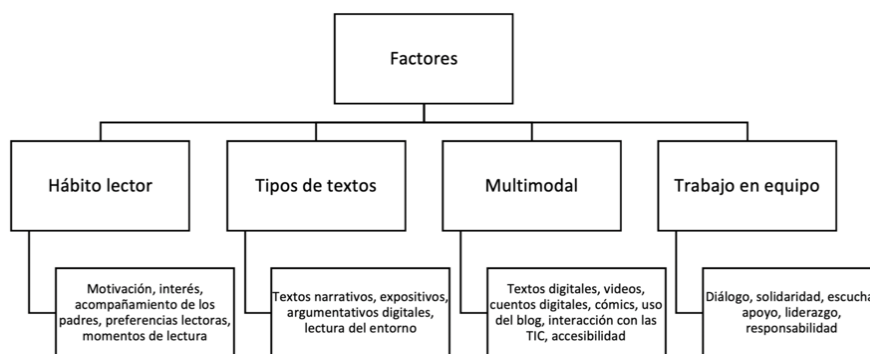
Factor 4: trabajo en equipo

Al preguntar a los estudiantes *¿cómo te has sentido al trabajar en equipo y cumplir con los roles establecidos?*, se evidenció que este fue satisfactorio, reconociendo ser sujetos más propositivos, decididos y seguros de sus opiniones. Consideran que se fortaleció la confianza, el compañerismo y la solidaridad. En este sentido, el estudiante 18 afirmó: *“bien, porque eso lo hacemos en equipo y nos podemos ayudar entre sí mismos”*. El estudiante 14 expresó: *“muy bien porque los compañeritos me han explicado y entonces de ahí voy aprendiendo, los que saben me van enseñando”*. De allí que la mayoría de los estudiantes mejoraron sus relaciones interpersonales por considerar que todos merecen el mismo trato para mejorar su convivencia; todo ello ha girado en torno a las lecturas sugeridas y a las reflexiones que han surgido de las experiencias. Solo dos estudiantes se sintieron inconformes con el trabajo desarrollado con sus compañeros. Se sintieron desmotivados porque sus compañeros no valoraron sus aportes y comentarios.

Consideraron los estudiantes que las herramientas digitales fueron una oportunidad para expresar y leer opiniones de sus compañeros. Por medio del *edublog* los estudiantes dieron sus opiniones con libertad, aportaron experiencias y saberes. Igualmente, lograron vincularse algunos padres de familia, quienes de manera libre hicieron sus comentarios y aportes. El estudiante 5 afirmó “*sí, porque podemos leer lo que piensan los amigos, o decir lo que uno no está de acuerdo y hasta que me acompañen mis papás*”. La integración de áreas permitió que los estudiantes tuvieran bases para desarrollar cada una de las actividades propuestas e ingresar al blog con mayor facilidad, logrando realizar las actividades y lecturas interactivas, los comentarios y posturas críticas, y hacer lecturas de los textos multimodales diseñados por sus compañeros, tales como afiches, cómics y videos.

Todos los estudiantes utilizaron el *edublog* mientras se encontraban en la institución. Castillo, Pedraza y Roa (2015), afirman que la implementación del blog como estrategia de aprendizaje promueve en los estudiantes el mejoramiento de la lectura, al generar relaciones comprensivas entre la imagen, el video y el texto, favoreciendo el trabajo en equipo y realizando lectura mental de textos digitales y procesos de realimentación.

A continuación, se presenta un gráfico que resume los factores y aspectos relevantes de las entrevistas realizadas a los estudiantes, que conllevan a analizar el comportamiento lector mediante el uso de los textos multimodales digitales:



Gráfica 1.

Análisis de entrevista semi estructurada

Elaboración propia

Durante las entrevistas realizadas en cada una de las sesiones de la propuesta didáctica, se evidenció en los estudiantes el interés por los tipos de textos propuestos. Así mismo, expresaron sus gustos, especialmente por los textos narrativos, puntualmente los cuentos. Su motivación por la lectura siempre ha sido notoria, pero para algunos estudiantes sus espacios para la lectura estaban condicionados a la escuela y, en algunos momentos, a los que se brindan en sus barrios.

La entrevista permitió conocer las expectativas de los estudiantes, sus procesos lectores, espacios de lectura e intereses más allá del carácter

académico, donde su realidad fue abordada y tenida en cuenta en cada una de las sesiones de la secuencia didáctica. Permitted, además, analizar la necesidad de implementar espacios diversos para la lectura, donde hagan parte textos multimodales digitales, considerando aún más los intereses propios de los estudiantes y cómo estos pueden ir de la mano con los aprendizajes que la escuela pretende impulsar. De allí que vincular diversas áreas académicas, situaciones de la vida cotidiana de los estudiantes y un espacio como el *edublog* motiven tanto la participación de los estudiantes como de sus padres o familiares cercanos y contribuyan a entablar encuentros, conocer los intereses de sus hijos e interactuar de manera significativa con las herramientas digitales. Mujica et al. (2012), en su investigación exponen que existen diversos factores motivacionales que influyen significativamente en el comportamiento lector de los estudiantes, e indican que la familia es quien con su ejemplo y acompañamiento promueve en sus hijos el interés por leer. Sin embargo, este acompañamiento va de la mano con el nivel socioeconómico donde, a su vez, el nivel educativo reprime la motivación lectora.

Si bien los textos impresos resultan importantes en el proceso lector de los estudiantes, los textos multimodales digitales promueven que los estudiantes exploren los diversos recursos semióticos que este le ofrece, haciendo sus propias lecturas y/o complementando lecturas previamente realizadas, favoreciendo su análisis y comprensión frente a las mismas. Para los estudiantes, leer textos multimodales digitales les ha permitido tener nuevas maneras de acceder a la lectura, y más aún cuando no pueden desplazarse a las bibliotecas; tener motivos para dialogar y debatir con sus compañeros aspectos relacionados con estos textos y establecer hipótesis de sus comprensiones.

DISCUSIÓN

Las entrevistas permitieron evidenciar en los estudiantes un interés constante por tener un encuentro con los textos multimodales digitales, por descubrir qué iban a encontrar al momento de iniciar sus lecturas y cómo el *edublog* logró establecer nuevas relaciones con sus compañeros y padres de familia al tener un espacio en común donde interactuar, compartir nuevas lecturas y comentarios que serían de interés para muchos de ellos. Afirma Orihuela (2006), que los blogs “aumentan el interés de los estudiantes en el aprendizaje y abren cauces efectivos de participación que facilitan el diálogo y el discurso académico” (p.170). Lo anterior se vio reflejado en cada una de las actividades planteadas y hasta el momento siguen siendo una opción significativa para dar sentido a los aprendizajes adquiridos.

Por sus respuestas, en la lectura de textos multimodales digitales los estudiantes se interesaron con mayor frecuencia en las imágenes de los textos, lo cual les permitió discriminar espacios, colores, expresiones y movimientos que allí se encontraban. Afirma Chacón (2015), que “la experiencia de lectura de imágenes en los primeros años escolares demanda del lector complejas habilidades visuales e intelectuales que el

niño es capaz de completar” (p.5). De ahí que al preguntarles en algunas ocasiones por sus textos leídos mencionaban aspectos puntuales de este; aún si se les preguntaba el título de la historia algunos de ellos respondían con el nombre de un personaje o un lugar.

El comportamiento lector de los estudiantes se hace visible en su interés por la lectura de los textos, en sus preferencias, en el aumento de sus horarios de lectura dentro y fuera de la institución sin la imposición del docente. Los estudiantes solicitaban espacios para interactuar con herramientas tecnológicas para hacer sus lecturas y socializar sus puntos de vista. De allí que los niveles lectores fueron cada vez más altos. En este sentido, se requiere de una lectura que implique un acercamiento al contexto del estudiante, que le permita reconocer en sus lecturas situaciones de su entorno encaminándolo a decisiones y posturas cada vez más acordes con su edad (Cassany, 2009).

La lectura en soportes digitales se convirtió en una oportunidad de interactuar con otros tipos de textos. Sin entrar a cuestionar el uso de textos impresos, la lectura digital se vinculó de manera significativa en los procesos lectores de los estudiantes, reconociendo que ellos tienen cada vez mayor acceso a las herramientas tecnológicas. A esto afirma Cassany (2011), “la lectura digital es una práctica corriente hoy en día para muchos alumnos y lo será más en el futuro, a medida que crezca el acceso a la red con móviles, portátiles y pantallas públicas” (p.31). Su uso permitió develar los intereses, actitudes del lector frente a lo que este le expresaba, de tal manera que los códigos no verbales también se convirtieron en un aspecto importante para interpretar y dejar ver las opiniones que dichas lecturas le generaron.

Los estudiantes se interesaron por leer los textos propuestos y, a su vez, realizar búsquedas de las temáticas propuestas de tal manera que pudiesen tener bases para opinar y proponer situaciones y experiencias a sus compañeros. En sus búsquedas, los textos multimodales que sobresalieron fueron los cuentos digitales, los cuales fueron presentados a sus compañeros de manera oral o mediante el *edublog*. Estos intereses se dan según los estudiantes por su carácter fantástico y divertido, donde la magia, el color y los personajes les inspiran a seguirlos y a establecer cierta relación con sucesos de su cotidianidad.

Frente al factor contexto social se reconoce la relación del sujeto con su entorno como factor que incide en la construcción de nuevos saberes, nuevos aprendizajes. De ahí que el estudiante se sintiera cómodo en su interacción con los textos, lográndose establecer espacios de participación, concertación y cuestionamientos que, posteriormente, le permitieron ser un sujeto propositivo y crítico. Duarte (2012), indica que el comportamiento lector es evidente en un sujeto cuando este se apropia del significado del texto, lo comprende y está en la capacidad de establecer un diálogo efectivo con otros interlocutores, demostrando su capacidad de análisis, autonomía y criticidad.

La presencia de los textos multimodales digitales planteó nuevos retos a fin de preparar a los estudiantes para que fuesen capaces de acceder a su comprensión y de configurar la lectura como una práctica

fundamental para el desarrollo del pensamiento, como vía para el acceso a la información y la adquisición de conocimientos en torno a su realidad social, aun cuando esta lectura desde un formato digital dejó evidenciar otras maneras de interacción con su realidad. Esto implica, además, adquirir posturas críticas que giran alrededor de su entorno social que permite al sujeto pensar, opinar, decidir e involucrarse en aquellas situaciones que le competen, aportando desde su saber y su ser propuestas que favorezcan su crecimiento personal e intelectual. CERLALC-UNESCO (2014), expone que el comportamiento lector se manifiesta por medio de las distintas prácticas lectoras, comprendidas desde las diferentes representaciones y formatos utilizados por el lector. Dicha manifestación va de la mano con sus actos, intereses o propósitos, gustos, motivaciones y significados propios, mediados por el contexto sociocultural en que se desenvuelve, del cual se desprenden competencias propias de la lectura que emergen e inciden en el comportamiento lector.

La incursión de las nuevas herramientas tecnológicas en la vida de los niños y jóvenes está siendo determinante para que la escuela como institución empiece a tomar conciencia de su implementación en las distintas actividades y prácticas pedagógicas que allí se desarrollen. Su uso estimula la experimentación, la reflexión, así como el aprendizaje colaborativo (Coll, Mauri y Onrubia, 2011). Promueve el fortalecimiento de habilidades comunicativas, saberes y la participación activa de los individuos. De allí la importancia que se aborden aspectos que realmente incidan en el aprendizaje de los estudiantes, donde el tiempo que se dedique y el objetivo a cumplir sean consecuentes con las necesidades e intereses de los estudiantes y a la vez con el currículo institucional.

El factor multimodalidad se hizo visible en todo momento, siendo que los textos tenían implícito el uso de diversos recursos semióticos. La implementación de videos, textos digitales, cómics, afiches se constituyó en un medio significativo para los estudiantes en cuanto a la lectura. Propició entornos de aprendizaje significativos, de interacción, logrando la participación activa. Así mismo, permitió espacios de comunicación, de posturas que se relacionaron con situaciones de la realidad social que les afectan a los estudiantes. "...estos entornos posibilitan nuevos modos de leer y de escribir y nuevas prácticas de lectura y de escritura, y que exigen del lector –y del escritor– nuevos conocimientos, habilidades y competencias" (Coll, 2005, p.8).

Se evidenció interés por parte de los estudiantes en el diseño y lectura de textos multimodales digitales, facilitó ejemplificar, expresar y defender sus comentarios y argumentos ante sus compañeros y posibles lectores. Motivó el ingreso frecuente a las actividades, realizándolas las veces que deseaban para poder entablar discusiones con sus compañeros. Los estudiantes encontraron en las herramientas digitales una manera de interactuar con textos que, si bien fortalecen procesos lectores, han incidido en su comportamiento lector: intereses por algún tipo de texto, espacios y tiempos de lectura, una manera de interactuar con textos cuando carecen de los impresos o no les es posible asistir a una biblioteca como expresaron algunos estudiantes, favoreciéndoles a nivel intelectual y

personal. La implementación de textos multimodales digitales favorecen procesos de pensamiento, en los cuales ponen a prueba sus habilidades para interpretar, inferir y construir significado (Calle, 2014).

El trabajo en equipo se hizo visible desde las primeras sesiones. En la primera sesión se establecieron pautas de convivencia que motivaron llevar buenas relaciones en el aula. Conformar los equipos de trabajo permitió asignar roles que favorecieron en los estudiantes la seguridad, la responsabilidad y el liderazgo. De igual manera, el respeto por el otro fortaleció la escucha activa de manera significativa, ya que anterior a la aplicación de la propuesta era difícil mantener atentos a los estudiantes cuando sus compañeros expresaban sus opiniones o experiencias.

Las experiencias personales y presaberes que emergen a partir de los textos propuestos incidieron en que los estudiantes tuvieran mayor conciencia sobre temáticas sociales que los involucraban, como fueron el cuidado del medio ambiente, el respeto por su cuerpo y por el otro, al punto que varias de las actividades desarrolladas fueron multiplicadas por ellos a estudiantes de otras aulas de clase. Hubo dos estudiantes que se sintieron incómodos participando en equipo, ya que percibieron que sus compañeros no les tomaron en cuenta y no valoraban sus opiniones. Esta situación se dialogó y se establecieron acuerdos para minimizar esta situación en el aula.

Trabajar en equipo permitió que se crearan pequeños equipos de lectura, quienes compartían sus experiencias lectoras en horas de descanso o antes de ingresar al aula. En estos horarios comentaban qué habían leído, qué les había interesado y qué no, proponían textos para leer o búsquedas de textos para su próximo encuentro. Algunos estudiantes se sentían impedidos de participar en estos equipos por indicar que carecían de internet o una herramienta tecnológica. Esta situación motivó a la docente a tomar tiempo del día viernes para que hicieran búsquedas de textos, leyeran y los compartieran con sus compañeros.

CONCLUSIONES

La lectura ha sido y seguirá siendo un tema de investigación, en tanto se cuente con una problemática y una población determinada. En esta oportunidad, el comportamiento lector se convirtió más que en una problemática en una situación motivante para indagar. Lo anterior por estar en un entorno multicultural, donde los intereses son diversos, y en esta oportunidad la lectura se convierte en un espacio de interacción y diversión. Para los estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Luis Eduardo Díaz, la lectura se convierte en un espacio de placer, donde libremente leen, imaginan, dialogan y discuten alrededor de un tema interesante. Alpuche y Vega (2014), plantean que los estudiantes son sujetos activos, y bajo ambientes de aprendizaje contextualizados, sus experiencias y capacidades pueden alcanzar niveles de lectura que favorezcan su comportamiento lector.

El comportamiento lector en la básica primaria permite exponer conceptos, factores motivacionales, fortalezas y debilidades en cuanto

a un contexto determinado, del cual la escuela y la familia no pueden escapar. Se pudo concluir que si bien la familia, por sus hábitos lectores, ocupaciones o por ser iletrados se les dificulta acercar a sus hijos al gusto por la lectura, el entorno brinda espacios para que el estudiante se enamore de ella: la biblioteca y la escuela. La institución educativa tiene la responsabilidad de acercar a los niños a la lectura, facilitar espacios de encuentro, donde sea el estudiante quien en sus primeros años reconozca sus gustos y así acompañarlo a conocer otros tipos de textos. Posteriormente tendrá la oportunidad de ser un sujeto autónomo, reflexivo y crítico frente a lo que lee. La escuela debe tener presente los planteamientos que establecen las políticas estatales en cuanto a los procesos de lectura y cómo estos inciden en el comportamiento lector de los estudiantes e implementar sus programas. Se evidenció que los estudiantes tienen un estilo propio de lectura, de ahí su nivel de atención, memoria y uso de los sentidos. Así mismo, sus tiempos de lectura varían de acuerdo con el interés que demuestran por ciertos tipos de textos. Cabe mencionar las prácticas vernáculas que realizan los estudiantes, esto se convierte en un aspecto relevante en sus prácticas lectoras, pues hablan de sus gustos y espacios y tiempos de lectura. De allí que se reconozca que la lectura también se da en soportes digitales.

En la actualidad, el sujeto tiene cada vez mayor acceso a la tecnología y aprovecha para interactuar con sitios web, páginas, juegos y diversos tipos de información. Esto permite acercarlo a espacios lectores que incidan en su comportamiento lector. Desde los primeros años se familiarizan con diversos tipos de textos, de tal manera que será él quien decida sus gustos. Un número mayor de estudiantes indicaron sentirse más interesados por leer textos multimodales digitales, porque centraban su atención con las imágenes que se presentaban, el color o los movimientos que se dan. Cordón (2010), sostiene que la implementación de soportes digitales motiva significativamente el hábito lector y, por ende, favorece el comportamiento lector.

Implementar la lectura de textos multimodales digitales implica más que un cambio a las prácticas de lectura; es una aproximación significativa a una forma de dar sentido a lo que los estudiantes leen y comprenden por medio de una interacción social que lleve a la búsqueda de otras formas de desarrollar habilidades, en donde sus conocimientos y experiencias no estarán sujetas a la cotidianidad con la que se ha venido formando a la sociedad (Gutiérrez, 2008). No se puede pretender ser ajenos a los cambios tecnológicos y prácticas sociales que emergen con las interacciones de los sujetos. Urge la necesidad de estar a la vanguardia, de conocer intereses y necesidades de los estudiantes, aún más con el auge de la tecnología y los cambios sociales que movilizan en información y experiencias y que motivan la adquisición de saberes y prácticas sociales.

Es necesario considerar el contexto social del estudiante como un elemento fundamental en sus prácticas e intereses lectores. El contexto yondosino es multicultural. De ahí las diferentes formas en que se expresan, se relacionan y viven las personas. Lo anterior se refleja además en el nivel educativo, sus intereses y hábitos lectores, lo cual afecta el

comportamiento lector de los estudiantes. Existen estudiantes con mayor dominio del código escrito; otros con mayor nivel visual, por ello su interés por la imagen, el color, el movimiento; otros estudiantes son más auditivos, de allí su interés por los audiolibros o porque le sean leídos los textos para su comprensión. Sin embargo, todos apuntan al interés por la lectura.

La lectura es reconocida como una práctica indispensable en el entorno social. Y para lograrlo se requiere alcanzar ciertos niveles de competencia, los cuales con frecuencia no se logran debido a factores que repercuten significativamente en dichas prácticas lectoras. Investigaciones realizadas por Moreno (2002), Yubero y Larrañaga (2010), Duarte (2012), Mújica et al. (2012) y Palacios-Almendro (2015), demuestran que factores como la familia, la escuela, el hábito, el soporte y modos de lectura, el trabajo en equipo, motivan o disipan el comportamiento lector. Entre otros aspectos, cabe mencionar el acompañamiento lector, el ejemplo, los encuentros lectores, facilitar distintos materiales de lectura, asistencia a biblioteca o espacios de lectura. Ante esto, la escuela es un actor fundamental para lograr que los estudiantes se interesen por la lectura y favorezcan su comportamiento lector.

REFERENCIAS

- Alpuche, A., & Vega, L. (2014). Predicción del comportamiento lector a partir de la autoeficacia. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(60), 241-266. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n60/v19n60a11.pdf>
- Calle, G. (2014). La habilidad del pensamiento crítico para el establecimiento de una posición frente a un tema en la escritura digital. *Zona Próxima*, (21), 17-32. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n21/n21a03.pdf>
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 409-422. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1135-57272002000500004&script=sci_arttext&tlng=e
- Camps, A. (2002). Hablar en clase, aprender lengua. *Aula de Innovación Educativa*, (111), 6-10. Recuperado de: https://www.academia.edu/25950188/Hablar_en_clase_aprender_lengua
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lneaspdf-WB5V4-articulo.pdf>
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós Ibérica. Recuperado de: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/capitulo/300-miradas-y-propuestas-sobre-la-lecturapdf-n4Q87-libro.pdf>

- Cassany, D., & Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *CEE Participación Educativa*, (9), 53-71. Recuperado de: http://www.iessierrasur.es/fileadmin/template/archivos/BiologiaGeologia/documentos/DEP_DE_FORMACION/Nativos_e_inmigrantes_digitales.pdf
- Cassany, D. (2011). Prácticas lectoras democratizadoras. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (58), 29-40. Recuperado de: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/24635/cassany_textos58_prac.pdf?seq
- Castillo, T., Pedraza, M., & Roa, J. (2015). La estrategia Bliv-blog de lectura, imagen y video-para el desarrollo de habilidades en lectura en grado cuarto de primaria del Colegio Saludcoop Sur de Bogotá. Trabajo de grado, Universidad de la Salle, Bogotá. Recuperado de: http://repositorio.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/18437/26092038_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- CERLALC-UNESCO. (2014). Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector. El encuentro con lo digital. Bogotá. Recuperado de: <http://cerlalc.org/estudiosyestadisticas/2015/10/07/metodologia-comun-para-explorar-y-medir-el-comportamiento-lector-el-encuentro-con-lo-digital-2/>
- Chacón, A. (2015). La multimodalidad del cómic: una experiencia de lectura de imágenes en los primeros grados escolares. *Enunciación*, 20(2), 10-26. Recuperado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/9728>
- Chartier, R. & Bourdieu, P. (2010). La lectura como práctica cultural. En: *El sentido social del gusto*. Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/56017376/Bourdieu-El-Sentido-Social-Del-Gusto-10-La-Lectura-Una-Practica-Cultural-Con-Roger-Chartier>
- Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *UOC Papers Revista sobre la sociedad del conocimiento*, (1), 1-11. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/uocpapers/dt/esp/coll.html>
- Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2011). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: del diseño tecnopedagógico educación virtual. En: Coll, C., y Monerero, C. (Eds.). *Psicología de la Educación Virtual*. (pp. 74-103). Madrid: Morata.
- Cordón, J. (2010). De la lectura ensimismada a la lectura colaborativa: nuevas topologías de la lectura en el entorno digital. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de: <http://eprints.rclis.org/15441/1/lecturaensimismada.pdf>
- Daza-Orozco, CE.; Cera-Ochoa, R. A. (2018). *Escritura con estilo: Guía práctica para publicar científicamente* (1st ed.). Retrieved from <http://palma.sanmateo.edu.co/index.php/catalogo/series/41-escritura-con-estilo-guia-practica-para-publicar-cientificamente>
- Daza-Orozco, CE. (2019). *INICIACIÓN CIENTÍFICA Conceptualización, metodologías y buenas prácticas* (1st ed.; (SCOIF), ed.). Retrieved from <http://www.scoif.com/iniciacion-cientifica/>
- Duarte, R. (2012). La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector. Tesis doctoral, Universidad de Alcalá. Recuperado de: <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=33248>

- Gutiérrez, E. (2008). Leer digital: la lectura en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Signo y Pensamiento*, 54(28), 144-163. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86011409010>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill. Recuperado de: https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Moreno, E. (2002). La familia como constitución sociocultural: su papel en la adquisición de los hábitos lectores. *Portularia*, (2), 309-324. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/130/b1215216x.pdf;jsessionid=E2EC214370A6A80F491E41924BEF6ACD?sequence=1>
- Moya, C., & Gerber, M. (2016). La lectura en formatos digitales en el Chile actual: nuevas prácticas y viejas desigualdades. *Revista Chilena de Literatura*, (94), 59-77. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/rchilite/n94/art04.pdf>
- Mujica, A., Guido, P., & Gutiérrez, R. (2012). Factores emocionales y de capital cultural que inciden en el comportamiento lector en estudiantes mexicanos de nivel medio superior de diferente estrato social. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(1), 21-31. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552012000100003
- Organización de Estados Iberoamericanos, OEI. (2006). Políticas Educativas de Promoción de la lectura y escritura en Iberoamérica (Informe final). Madrid. Recuperado de: http://www.oei.es/historico/fomentolectura/informe_politicas_educativas_promocion_lectura_escritura_iberoamerica.pdf
- Orihuela, J. (2006). La revolución de los blogs. España: La esfera de los libros. Recuperado de: http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/41323/1/LaRevolucionDeLosBlogs_Orihuela_2006.pdf
- Palacios-Almendro, M. (2015). Fomento del hábito lector mediante la aplicación de estrategias de animación a la lectura en primero de secundaria. Trabajo de Maestría. Universidad de Piura. Recuperado de: https://pirhua.udpe.edu.pe/bitstream/handle/11042/2301/MAE_EDUC_161.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *OCNOS, Revista de Estudios sobre Lectura*, (6), 7-20. Recuperado de: https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2010.06.01/168

Artículos de investigación científica y tecnológica

LAS MÚSICAS COLOMBIANAS EN EL CURRÍCULO ADICIONAL DE LOS PROGRAMAS PROFESIONALES DE EDUCACIÓN MUSICAL DE IBAGUÉ

COLOMBIAN MUSIC IN THE ADDITIONAL
CURRICULUM OF THE PROFESSIONAL MUSIC
EDUCATION PROGRAMS OF IBAGUÉ

A MÚSICA COLOMBIANA NO CURRÍCULO
ADICIONAL DOS PROGRAMAS PROFISSIONAIS DE
EDUCAÇÃO MUSICAL DE IBAGUÉ

Boris Alfonso Salinas-Arias boris.salinasarias@gmail.com

Universidad del Tolima., Colombia

PANORAMA, vol. 14, núm. 27, 2020

Politécnico Gran colombiano, Colombia

Recepción: 21 Marzo 2020

Aprobación: 29 Julio 2020

DOI: [https://doi.org/10.15765/
pnrm.v14i27.1521](https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1521)

Redalyc: [http://www.redalyc.org/
articulo.oa?id=343964051003](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343964051003)

[https://journal.poligran.edu.co/
index.php/panorama/about/
submissions#copyrightNotice](https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/about/submissions#copyrightNotice)
CC BY-NC-ND

Resumen: El presente artículo es un estudio de caso con una posición teórica decolonial, cuyo objetivo fue revisar la presencia de las músicas colombianas en el currículo adicional de los programas profesionales de educación musical de la ciudad de Ibagué, los cuales son ofertados por el Conservatorio del Tolima. En primera instancia, el estudio buscó identificar el currículo adicional de la institución, encontrando que el principal espacio curricular complementario es el concierto, el cual se da en un importante salón que encaja en la definición de currículo como *lugar*. En segunda instancia, se encontró que la música clásica domina el salón de conciertos, en el cual la presencia de músicas colombianas es reducida. Los hallazgos del estudio muestran que las músicas colombianas presentes en este currículo adicional obedecen a los patrones de blanqueamiento propios de la colonialidad.

Palabras clave: Colonialidad, músicas colombianas, currículo adicional, currículo como lugar.

Abstract: This article is a case study with a decolonial theoretical position whose objective was to review the presence of Colombian music in the additional curriculum of the professional music education programs of the city of Ibagué, which are offered by the Conservatory of Tolima. In the first instance the study sought to identify the additional curriculum of the institution, finding that the main complementary curricular space is the concert, which takes place in an important hall that fits the definition of curriculum as a place. In the second instance, it was found that classical music dominates the concert hall in which the presence of Colombian music is reduced. The findings of the study show that the Colombian music present in this additional curriculum obeys the whitening patterns characteristic of the Coloniality.

Keywords: Coloniality, Colombian music, additional curriculum, curriculum as a place.

Resumo: O presente documento é um estudo de caso com uma posição decolonial, o objetivo foi fazer uma revisão sobre a presença das músicas de Colombia no currículo adicional dos programas profissionais de educação musical da cidade de Ibagué, estes são oferecidos pelo *Conservatorio del Tolima*. Primeiro, o estudo identifica o currículo adicional da instituição achando que o principal espaço adicional é o concerto, este é realizado em uma sala de concertos que se encaixa na definição de currículo como local. Segundo, foi encontrado que a música clássica tem uma posição dominante no

currículo adicional, ao contrário da música de Colombia que tem uma presença reduzida. Os resultados mostram que a música de Colombia presente neste currículo adicional obedece aos padrões clareadores da colonialidade.

Palavras-chave: Colonialidade, música de Colombia, currículo adicional, currículo como local.

INTRODUCCIÓN

De manera tradicional, la educación musical profesional, no solo en la ciudad de Ibagué sino en Colombia, se ha basado en el estudio de la música europea, relegando a un plano de exclusión a las músicas colombianas (Muñoz, 2015). Este fenómeno ha sido debatido desde la educación musical por autores como Ayala, (2013); Ochoa (2011); Gallardo (2016), y desde la propuesta para la enseñanza de la gramática musical con base en melodías de música tradicional colombiana, con base en el marco teórico del proyecto Modernidad/Colonialidad, al cual pertenecen autores como Aníbal Quijano, Maldonado Torres y Walter Mignolo.

El presente documento es un estudio enmarcado en un pensamiento decolonial, cuyo objetivo principal es identificar y analizar el currículo adicional de los programas de formación musical profesional de Ibagué, en el que están presentes las músicas colombianas, para poder establecer las características específicas de esa presencia sonora. Lo anterior, debido a que a la ciudad de Ibagué le acompaña la paradoja de que, siendo reconocida popularmente como la Ciudad Musical de Colombia, en su institución educativa musical insignia, el Conservatorio del Tolima, era prohibido el estudio de las músicas colombianas hasta la década de los 90, época desde la cual estas músicas comienzan a ingresar paulatinamente a la institución (Arias, 2018).

Desde que comenzó el presente estudio se pudo identificar que los programas profesionales de educación musical de Ibagué son ofertados únicamente por el Conservatorio del Tolima^[2], institución centenaria que tiene una rica historia, pero que hasta los años 90 comenzó a ofertar su primer programa de educación musical profesional, denominado *Licenciatura en Música*, al cual se le sumó un segundo programa en el año 2007, llamado *Maestro en Música* (PEI CT^[3], 2015). Sobre esta institución y estos programas se realizó la primera delimitación.

Para que el lector pueda comprender el panorama de la inclusión curricular de las músicas colombianas en los programas de educación musical profesional de Ibagué, se le sugiere remitirse al artículo titulado 'El ingreso de las músicas colombianas a la educación superior del Conservatorio del Tolima' (Arias, 2018).

MÉTODO

Este trabajo hace parte del proyecto *Las músicas colombianas en los programas de formación musical profesional de Ibagué: apuntes sobre currículo y colonialidad*, el cual usó como estrategia de investigación el

estudio de caso frente al fenómeno de la no inclusión de las músicas colombianas en la institución insignia de la Ciudad Musical de Colombia. El presente artículo se centra en identificar las músicas colombianas presentes en el currículo adicional.

Siguiendo a Posner (2005), el currículo oficial es “el que está descrito en los documentos oficiales” (p.15), y se diferencia del currículo adicional en que este último está compuesto por “las experiencias planeadas fuera del currículo formal” (p.15). El currículo adicional son todas aquellas actividades académicas que están por fuera de las clases y de la malla curricular, se caracteriza por la participación voluntaria del estudiante y por la no mediación de una nota o calificación que incida en el rendimiento académico del programa estudiado, también confirmado por el estudio de Castro et al., (2014), Inclusión de la educación artística en el currículo de formación profesional.

Este artículo presenta el análisis realizado a espacios curriculares adicionales -o complementarios- que por su naturaleza tienen poca visibilidad en el currículo oficial. Para ello lo primero que se realizó fue la identificación de esos espacios, con lo cual se encontró que en el Conservatorio del Tolima se oferta principalmente una temporada anual de conciertos concertada con el Ministerio de Cultura de Colombia, así como un Festival Internacional de piano y otros eventos como talleres y encuentros a los cuales la institución es invitada. Dada la particularidad de la programación encontrada en la institución, se analizó el periodo 2015, esto es, todos los eventos realizados durante ese año.

Luego de identificar los espacios curriculares adicionales se hizo una recolección y revisión documental de los programas de mano de eventos- recitales, conciertos y talleres- los cuales son la fuente primaria de información. En estos programas se encuentra los datos discursivos que permiten conocer cuáles son las músicas colombianas que se interpretan, en qué formatos, a qué regiones pertenecen y qué música domina el panorama escénico en la institución.

Los programas de mano se obtuvieron de manera física y en formato digital, facilitados por la Oficina de archivo y la Coordinación académica de la institución. Luego se organizó la información de forma inicial en diversas categorías y posteriormente se usó la técnica de análisis e interpretación de la información para el estudio de caso, propuesta por Stake (1999), la cual se presenta en tres procedimientos: (i). Suma categórica o interpretación directa; (ii). Correspondencia o modelos; y (iii). Generalizaciones naturalistas. A continuación, se desglosan estos tres procesos.

· La suma categórica o interpretación directa: son dos maneras de dar significado a los casos; la suma categórica consiste en realizar una suma de la información para poder organizarla, ya que hay datos o ejemplos que al ser tomados individualmente pueden carecer de significado; en este caso el investigador se percata de la existencia de datos aparentemente aislados que están relacionados con otros, por lo cual realiza una suma por categorías correlacionando la información dándole un significado. La interpretación directa se realiza cuando hay datos o ejemplos individuales

que ofrecen por sí mismos un significado. Estas dos formas de realizar el análisis son escogidas por la intuición del investigador al estar en contacto con la información durante y después del trabajo de campo, por tal motivo no se pueden anticipar, pues dependen de la interacción con el fenómeno estudiado.

- Correspondencia y modelos: la información recolectada se analiza buscando una correspondencia entre ella y modelos existentes que se encuentran en la literatura o marco teórico. Una vez realizada la suma categórica y la interpretación directa, se analiza la información y se busca correspondencia con modelos establecidos, que, para este escrito, son los fenómenos de la colonialidad y el eurocentrismo, sin descartar otros posibles modelos emergentes a los que puede orientar el estudio.

- Generalizaciones naturalistas: Stake (1999), señala que si bien el estudio de caso no es un estudio de muestreo por el cual se pueda crear teoría para generalizar sobre los fenómenos estudiados, este sí permite aprender de fenómenos que son generales y familiares para los lectores de la investigación, los cuales se proyectan como conclusiones y aprendizajes de vida producto del caso.

Las músicas colombianas fueron analizadas desde tres tópicos: (i) instrumentos musicales, (ii) formatos instrumentales y (iii) repertorios. A partir de estos se identifica el aire o estilo de música colombiana y/o lugar de procedencia, compositores y demás datos de interés. Para efectos de este artículo se entiende por músicas colombianas a los diversos géneros y estilos musicales que hacen parte del folclore nacional, incluyendo piezas folclóricas que han traspasado las barreras de la música popular, académica o comercial.

Finalmente, hay que aclarar que este trabajo no es un análisis cuantitativo de datos, aunque sí se encontraron algunos datos que pueden tener una visión cuantificable.

DISCUSIÓN

El salón de conciertos Alberto Castilla: el currículo como lugar

El primer factor que sale a luz al revisar el currículo adicional de los programas de educación musical profesional del Conservatorio del Tolima es el espacio físico en que este ocurre, El salón Alberto Castilla, construido en 1931 (PEI, 2015), que con la Ley 112 de 1994 pasó a ser -al igual que buena parte de las instalaciones de la institución- monumento nacional.

Allí -en el salón de conciertos- hay una serie de elementos importantes como el hecho de que este espacio físico no sea parte del currículo oficial, al no estar reflejado en la malla curricular, lo cual contrasta con que sea lo primero que impresiona al visitante al ingresar a la institución, por ser un sitio cargado de información histórica importante para la ciudad. Este es el principal escenario curricular adicional de aprendizaje musical del Conservatorio del Tolima.

El Conservatorio del Tolima -incluyendo su salón de conciertos- encaja en lo que Pinar (2004) y Kincheloe (1991), llamaron el *currículo como lugar*. Para Kincheloe, “el lugar es lugar siempre que se vincule con una historia” (1991, p.8), y Pinar posteriormente lo define como “el concepto que entrelaza las particularidades de la historia, la cultura y la subjetividad” (2014, p.241). En consecuencia, el lugar es un espacio que permite reconstruir el pasado gracias a la existencia de vestigios vivos, a los que Kincheloe llama *tesoros*.

Pese a que Ibagué fue fundada en el año 1550, esta no posee un centro histórico y su patrimonio arquitectónico es escaso^[4]. En medio de esa realidad, el salón Alberto Castilla es un vestigio vivo que representa no solo la arquitectura republicana de la ciudad, sino también el título de Ibagué, Ciudad Musical de Colombia.

El currículo como lugar se presenta acá por medio de este tesoro que es el salón Alberto Castilla y los abundantes detalles que lo acompañan, como los 16 óleos donde están retratados importantes músicos académicos o clásicos -música de Europa central de entre los siglos XVI y XX-, y su diseño para grupos de cámara.

Así mismo, este salón de conciertos está lleno de las historias de los diferentes artistas que han hecho música en su espacio y de otros sucesos que le dan sentido a este lugar^[5], fundiendo en cada concierto lo arquitectónico con el sonido musical, lo que da vida a una cultura erudita y académica de la música propia de los conservatorios europeos que sostienen una tradición sonora de varios siglos de música clásica y academicista. Este sitio es muestra viva de la hegemonía de la música clásica y, a su vez, de forma oculta -currículo oculto-, de exclusión de las músicas populares no europeas.

Este currículo como lugar es también un espacio curricular abierto a la ciudad y complementario para los estudiantes del Conservatorio del Tolima, permite tener una experiencia de aprendizaje sobre la música clásica y la cultura de la música académica. En él converge una gran cantidad de conciertos que se presentan como espacios prácticos de aprendizaje desde la audición musical, que no solo benefician a los estudiantes del Conservatorio del Tolima, sino que acoge al público general que ingresa de manera libre a eventos realizados durante todo el año. Allí la ciudadanía puede encontrar un tesoro vivo de la Ciudad Musical de Colombia.

Los espacios curriculares adicionales.

En este lugar -salón Alberto Castilla- ocurre el currículo adicional de los programas de educación superior del Conservatorio del Tolima, el cual se nutre de una cantidad importante de eventos artísticos realizados por la institución, que se agrupan en dos grandes momentos: (i) el IV Festival Internacional de Piano “Óscar Buenaventura”, y (ii) la Temporada de Conciertos 2015. En estos eventos participaron los estudiantes como asistentes y/o intérpretes solistas o miembros de las

agrupaciones musicales de acuerdo con la investigación de Carter (2019): “Perspectivas sobre la inclusión de la *performance* en la educación artística escolar secundaria en Latinoamérica”.

El Festival Internacional de Piano que realiza el Conservatorio del Tolima tuvo su primera versión en el mes de mayo de 2009, y celebró en el 2017 su sexta edición. El evento lleva su nombre como homenaje póstumo al músico Óscar Buenaventura, quien perteneció a una familia con formación musical de la ciudad de Ibagué[6], fue estudiante del Conservatorio del Tolima, posteriormente continuó su formación musical en Estados Unidos y tuvo una notoria carrera a mediados del siglo XX. Sin embargo, pese a su trayectoria, este instrumentista ha caído paulatinamente en el olvido (Prudencio, 2004).

El VI Festival Internacional de Piano Óscar Buenaventura fue realizado entre el 11 y el 15 de mayo del 2015; participaron veinticuatro intérpretes del piano, cuatro de ellos internacionales, diez nacionales y diez locales, que mostraron su trabajo en un total de once conciertos y una conferencia.

El segundo momento, el cual aporta el mayor número de eventos realizados en la institución, es la Temporada de Conciertos 2015, la cual es financiada principalmente por el Conservatorio del Tolima y apoyada por el Programa Nacional de Concertación Cultural del Ministerio de Cultura. Esta temporada aportó entre el 3 de marzo y el 4 de diciembre de 2015 la importante suma de 43 eventos, lo que equivale a un evento cada cuatro días. En esta temporada anual de conciertos participa la comunidad académica del Conservatorio del Tolima por medio de sus distintas agrupaciones, conformadas por estudiantes y docentes.

Además de los conciertos no se encontró otro espacio curricular adicional, lo que hace notable la falta de espacios de aprendizaje teóricos que potencien no solo el currículo como lugar, sino también que ofrezcan variedad, pues el concierto es por lejos el único espacio de aprendizaje existente. -en los programas de mano solo se encontró un foro y un taller-.

RESULTADOS

Las músicas presentes en el currículo adicional

Música clásica: amplia dominadora del currículo adicional

En las tablas 1 y 2 se presentan el número de eventos realizado durante el año 2015, siendo el cuadro 1 los eventos del VI Festival Internacional de Piano Óscar Buenaventura, y el cuadro 2 los eventos de la Temporada de Conciertos 2015. En estos cuadros aparece la fecha de cada concierto, la agrupación que se presentó en el evento, el número de obras colombianas que fueron interpretadas en comparación con las obras no colombianas, el continente y país de origen del repertorio - europeo, norteamericano, latinoamericano y colombiano, no se encontró repertorio africano ni asiático-.

Nº	Formato	Origen del repertorio	Obras colombianas vs obras no colombianas
1	Orquesta sinfónica, dos pianos y piano solista	Europeo	No obras col.
2	Recital de piano solista	Europeo	No obras col.
3	Recital piano solista	Europeo	No obras col.
4	Recital piano solista	Europeo y colombiano	1 col. vs 5 no col.
5	Conferencia "Relación entre la actitud postura y el desempeño frente al piano a partir de la técnica Alexander"	No aplica	No aplica
6	Recital piano solista	Europeo y latinoamericano	No obras col.
7	Recital piano solista	Europeo	No obras col.
8	Recital piano solista	Europeo y colombiano	1 col. vs 11 no col.
9	Recital piano solista	Europeo	No obras col.
10	Recital piano solista	Europeo	No obras col.
11	Recital piano solista	Europeo	No obras col.
12	Orquesta sinfónica y piano	Europeo	No obras col.

Tabla 1
VI Festival internacional de Piano Óscar Buenaventura, 2015.

Fuente: Elaboración propia

Nº	Agrupación	Obras col. vs obras no col.
1	Orquesta sinfónica.	Solo obras eu.
2	Banda sinfónica.	2 col. vs 11 eu.
3	Cuarteto de cuerdas.	Solo obras eu.
4	Jóvenes intérpretes, cuarteto de flautas.	2 col. vs 8 eu y Ame. Lat.
5	Esc. de mús. solistas: piano, violín, percusión.	Solo obras eu.
6	Orquesta sinfónica y solista de flauta traversa.	Solo obras eu.
7	Esc. de mús. Ensemble de flautas traversas; saxofones; guitarras; contrabajo y violín; trombones; saxofón y piano.	3 col. vs 14 eu.
8	Banda sinfónica.	1 col. vs 11 eu.
9	Esc. de mús. Solistas: piano, trompeta, trombón, saxofón.	Solo obras eu.
10	Ensamble de jazz.	Solo obras de Ame. Nor.
11	Orquesta sinfónica infantil y juvenil.	3 col. vs 9 eu.
12	Solistas: clarinete, oboe, clarinete, flauta.	Solo obras eu.
13	Esc. de mús.: solistas, violín, piano.	Solo obras eu.
14	Esc. de mús.: solistas, violín, clarinete, flauta traversa.	Solo obras eu.
15	Esc. de mús.: cuarteto de fagotes.	Obras eu y de rock anglo.
16	Esc. de mús.: cuarteto de cuerdas; orquesta de cámara juvenil; quinteto de vientos.	1 col. vs 17 eu y Ame. Nor.
17	Quinteto armonio; coro y práctica coral.	Solo obras eu.
18	Solistas, violín, canto, guitarra eléctrica, bajo eléctrico	1 col. vs 11 eu.
19	Orquesta sinfónica	3 col. vs 9 eu y Ame. Lat.
20	Esc. de mús. Solistas: piano, flauta, fagot	1 col. vs 38 eu.
21	Escuela de música: canto	1 col. vs 18 eu.
22	Banda sinfónica, "Colombia, varios territorios una sola patria".	4 col. vs 13 eu.
23	Clausura centro regional de Mariquita: guitarra, ensamble de guitarras, teclado, violín, estudiantina.	3 col. vs 17 eu.
24	Espinal: violín, canto, guitarra.	3 col. vs 20 eu.
25	Escuela de música, solistas, piano.	Solo obras eu.
26	Piano	Obras de eu., y Ame. Nor.
27	Música de cámara, cuarteto de saxofones, cuarteto de clarinetes, quinteto de trombones	2 col. vs 21 eu.
28	Música de cámara: piano; chelo y piano; violín y piano.	Solo obras eu.
29	Orquesta sinfónica.	Solo obras eu.
30	Orquesta sinfónica juvenil.	2 col. vs 9 eu.
31	Banda sinfónica.	Solo obras Eu.
32	Percusión; contrabajo; cuarteto de clarinetes; grupo de cámara.	1 col. vs 14 eu.
33	Foro de investigación.	No aplica
34	Banda sinfónica, "Combeima, fuente de agua sagrada".	9 obras col.
35	Recital de corno y piano.	1 col. vs 6 eu.
36	Orquesta sinfónica y coro.	Solo obras eu.
37	Escuela de música, canto y coro.	3 col. vs 17 eu.
38	Escuela de música, cuerdas frotadas.	Solo obras eu.
39	Escuela de música, canto.	No obras col. Repertorio eu., y Ame. Latin.
40	Documental "13 años de apoyo al movimiento sinfónico del Conservatorio del Tolima". Proyección y concierto ensamble de jazz.	Solo obras de Ame. Norte.
41	Orquesta sinfónica y solista.	Solo obras eu.
42	Orquesta sinfónica y taza púrpura -grupo de rock-	4 col. vs 12 eu.
43	Orquesta sinfónica juvenil.	Obras de eu., y Ame. Nor.

Tabla 2.
Temporadas de Conciertos 2015.

Fuente: Elaboración propia

En la Temporada de Conciertos de las 43 actividades, los conciertos 1, 3, 5, 6, 9, 12, 13, 14, 17, 25, 28, 29, 31, 36, y 41 son exclusivamente de música europea, en total 15 que suman un poco más de la tercera parte de los eventos realizados, y solo en los conciertos 10, 18, 33 y 40 no estuvo presente la música europea, cuatro eventos que entre 42 equivale a menos de una décima parte de los conciertos. En cuanto al Festival de Piano, en los 12 conciertos realizados estuvo presente la música europea. Aquí una primera conclusión, y es que la música europea domina el currículo adicional.

Por su parte, las músicas colombianas estuvieron presentes en 19 eventos de la Temporada de Conciertos - conciertos 2, 4, 7, 8, 11, 16, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 27, 30, 32, 34, 35, 37 y 42, menos de la mitad, un poco más del 44%, y solo un evento, el número 34, fue de manera

exclusiva de músicas colombianas. Así mismo, puede verse que en todos los eventos en los que las músicas colombianas compartieron escenario siempre fueron la cuota minoritaria del programa, llegando incluso a tener únicamente una obra colombiana frente a 11 y en algunos casos 18 obras extranjeras. Por su parte, en el Festival de Piano, las músicas colombianas estuvieron presentes en dos de doce eventos -concierto 4 y 10-, con dos piezas cortas.

Sin ser este un estudio estadístico, salta a la vista que las músicas colombianas representan la cuota menor en los conciertos realizados durante el año 2015, incluso la música de Norteamérica tuvo dos conciertos exclusivos para su repertorio en la Temporada Anual de Conciertos (10 y 40), frente a un evento exclusivo para el repertorio colombiano.

Los instrumentos y formatos musicales

Al revisar los formatos musicales -e instrumentos- en los cuales se interpretan las músicas colombianas, solo en el evento número 23 de la Temporada de Conciertos 2015 aparece una estudiantina, agrupación de la Escuela de Música y única de músicas colombianas, ya que en los demás conciertos los formatos presentes son orquestas sinfónicas, tanto principal como infantil y juvenil, banda sinfónica, cuartetos de flautas, trombones, instrumentos solistas -con acompañamiento de piano- como trompetas, clarinetes, saxofones, voz. También hubo agrupaciones como orquestas y grupos de cámara, coros, ensamble de guitarras y conjunto de jazz. Ospina (2015), lo ratifica en su artículo titulado “Panorama sobre el conocimiento construido acerca del jazz en los trabajos de grado de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional”.

Aunque en la Temporada de Conciertos 2015 los formatos instrumentales de músicas colombianas son casi inexistentes, a no ser por la estudiantina -que pertenece a la Escuela de Música[7]-. Empero, pese a que solo existe una agrupación de músicas colombianas, es de resaltar que los conjuntos de música clásica, como la orquesta sinfónica, hicieron el montaje de repertorios colombianos, permitiendo espacios para poder encarar estas músicas de manera práctica.

La banda sinfónica incluyó en cuatro de sus presentaciones en la Temporada de Conciertos a las músicas colombianas (eventos 2, 8, 22 y 31), así mismo, las orquestas sinfónica institucional, juvenil e infantil (eventos 11, 19, 30 y 42), y los estudiantes de canto y coro (eventos 18, 21, 24 y 37); los ensambles de cámara como el cuarteto de flautas, el ensamble de guitarras, la orquesta de cámara infantil y el cuarteto de clarinetes incluyeron las músicas colombianas en cinco eventos (4, 7, 16, 27 y 32). Por su parte, los intérpretes solistas de saxofón, piano y guitarra incluyeron las músicas colombianas en tres eventos (7, 20 y 24).

Lo anterior deja ver que de manera significativa los diferentes directores de las agrupaciones, así como los estudiantes en sus trabajos solistas se interesan por incorporar músicas colombianas en sus presentaciones, situación que contrasta con el hecho de que solo haya un único formato

de músicas colombianas, la estudiantina, la cual realizó una presentación en todo el año (evento 23).

El repertorio

En la tabla 3, se organizó las distintas piezas colombianas interpretadas en la Temporada de Conciertos 2015 y el VI Festival Internacional de Piano, presentando el nombre de la composición, autor, ritmo y zona geográfica de procedencia. En el año 2015 fueron interpretadas 32 obras colombianas de un total de 25 compositores; algunas de estas obras se interpretaron hasta en tres ocasiones - en diferentes fechas, cabe aclarar-. En total, las músicas colombianas sonaron 41 veces.

Ritmo	Pieza	Autor	Región
Bambuco	Muchacha de risa loca	Lucho Ramírez	Andina
Bambuco	Gloria Beatriz	León Cardona	Andina
Bambuco	La guañeña	Nicanor Díaz	Andina
Bambuco	Pequeña suite. I. Bambuco	Adolfo Mejía	Andina
Bambuco	El republicano	Luis A. Calvo	Andina
Bambuco	Combeima, historia de un bambuco en cuatro estancias	Andrés Mauricio Acosta	Andina
Bambuco	El tolimense	Gentil Montaña, Noel Charry	Andina
Bambuco	Rapsodia bambuco	Gabriel Soto (estudiante)	Andina
Bambuco	El navegante	J. de la Pava	Andina
Pasillo	Río Cali	Sebastián Solari	Andina
Pasillo	Michel	Gentil Montaña	Andina
Pasillo	Aires de mi tierra	Gustavo Gómez	Andina
Pasillo	Humorismo	Álvaro Romero	Andina
Pasillo	Chañán	D. R. A.	Andina
Pasillo	Edelma	Terig Tucci	Andina
Torbellino	Color torbellino	Andrés Acosta	Andina
Guabina	Vivirás mi Tolima	Pedro J. Ramos	Andina
Bunde - Guabina-	Noches del Tolima	José María Tena	Andina
Torbellino	Pequeña suite. II. Torbellino y canción	Adolfo Mejía	Andina
Cumbia	Pequeña suite. III. Cumbia	Adolfo Mejía	C. Atlántica
Cumbia	Yo me llamo Cumbia	José Barros	C. Atlántica
Cumbia	Cumbiamba	Mauricio Murcia	C. Atlántica
Cumbia	Tolú, Colombia tierra querida	Lucho Bermúdez	C. Atlántica
Porro	Pachito eché	Alex Tovar	C. Atlántica
Porro	Caprichito	Lucho Bermúdez.	C. Atlántica
Vallenato	La carterá; La foto de los dos	Carlos Vives	C. Atlántica
Mapalé	El mapalé	Camilo Piñeres	C. Atlántica
Mapalé	Prende la vela	Lucho Bermúdez	C. Atlántica
Currulao	Mi Buenaventura	Petronio Álvarez	C. Pacífica
Calipso	Calipso	Jesús Alberto Rey	Isleña

Tabla 3.

Músicas colombianas y compositores presentes en el currículo adicional, 2015

Fuente: Elaboración propia

El repertorio colombiano interpretado en el año 2015 es dominado por la música andina colombiana, exclusivamente por los bambucos y pasillos, dejando en un segundo plano las guabinas y torbellinos. No aparecen rumbas criollas, merengues campesinos, cañas, etc. La música andina colombiana se ve reducida y representada en esos cuatro aires.

Después aparece la música colombiana de la zona Atlántica, con dominio de la cumbia y menor presencia del vallenato, el porro y el mapalé; no aparecen la puya, la gaita, la tambora, ni otros ritmos de esta zona; en cuanto al Pacífico, el único aire presente es el currulao, con el himno popular Mi Buenaventura; y en último lugar aparece un único ritmo de música isleña, el calipso.

En total solo hubo diez ritmos colombianos de toda la inmensidad sonora de la nación que se hicieron presentes en el salón Alberto Castilla,

no hubo música de los indígenas, ni música de Nariño o los Llanos Orientales.

Respecto a los compositores de las obras, algunos son destacados músicos académicos como Gentil Montaña, otros, músicos de importante arraigo académico y popular como Luis A. Calvo, y otros, músicos que tuvieron un importante impacto comercial como Lucho Bermúdez, José Barros y Carlos Vives.

Entre las 32 obras colombianas interpretadas hay dos que son autoría de un docente de la institución, el señor Andrés Mauricio Acosta, -Color torbellino, evento número 11, interpretada por la Orquesta Sinfónica Juvenil; y Combeima, Historia de un bambuco en cuatro estancias, evento 34, interpretado por la Banda Sinfónica-. Igualmente, se interpretó una obra colombiana compuesta por un estudiante del Conservatorio, Gabriel Soto -Rapsodia bambuco, evento 34, obra para corno y piano-.

Estos datos muestran que las músicas colombianas son de interés para docentes y estudiantes de la institución, por lo menos desde el punto creativo, pero aún está lejos de ser una misión institucional, de lo contrario habría un mayor esfuerzo por propiciar la creación de agrupaciones de músicas colombianas, el montaje, arreglo, composición, puesta en escena de estas músicas y más aún, espacios de reflexión y diálogo sobre estas músicas.

REFLEXIONES FINALES

Los resultados del estudio develan que la música clásica domina el espacio curricular complementario en el cual las músicas colombianas tienen una pequeña participación. Esta hegemonía de la música clásica se ve en los formatos y el repertorio interpretado, pero destaca el hecho de que estos mismos formatos interpreten músicas colombianas y que en la programación haya presencia de dos obras colombianas compuestas por miembros de la comunidad académica del Conservatorio del Tolima, lo que demuestra interés de algunos estudiantes y docentes por estas músicas.

El estudio arroja igualmente que las músicas populares y de Norteamérica tienen una mayor presencia que las músicas colombianas, aunque esa presencia no sea igual a la que tiene la música clásica.

En cuanto a los formatos y el tipo de músicas colombianas presentes en los espacios curriculares complementarios, se logra identificar una hegemonía de la música andina colombiana, seguida de la música de la zona Atlántica del país, con una pequeña participación de la música del Pacífico y de la zona isleña. Las músicas de los Llanos Orientales y de las comunidades indígenas no están presentes.

Lo encontrado concuerda con lo propuesto en el marco de los estudios coloniales, y es que los presaberes pertenecientes a las comunidades racializadas se van insertando en el saber a medida que se blanquean, al mezclarse con la música clásica o academicista. Efectivamente, el grado de inclusión de las músicas colombianas en este espacio curricular complementario está relacionado con el nivel de academicismo y blanqueamiento de estas músicas, ya que son las músicas andinas

colombianas las que han vivido en mayor medida el proceso de blanqueamiento, seguidas por las músicas de la zona Atlántica, que adicionalmente han tenido un importante auge comercial desde los años cincuenta.

Por otro lado, las músicas con menor proceso de blanqueamiento, como las de los pueblos indígenas, aún no ingresan a la sala de conciertos del Conservatorio del Tolima. Este hecho es más notorio cuando se piensa desde los formatos musicales, los cuales son mayoritariamente de música clásica y presenta un único formato de música colombiana, la Estudiantina, un conjunto híbrido mezcla de las estudiantinas de origen español conjugado con instrumentos mestizos colombianos como el tiple, propuesto por Morales Pino a finales del siglo XIX[8], el cual ayudó en el proceso de blanqueamiento de la música andina colombiana -sus ritmos, músicos e instrumentos musicales- sacándolos de su estigma de inferioridad.

Se puede apreciar que parte de la inclusión de las músicas colombianas en el currículo complementario se debe al interés de los estudiantes y algunos docentes, pero es claro que falta una mayor política de inclusión por parte de la institución, esto es, tomar decisiones estructurales como la creación de ensambles, realización de eventos académicos -congresos, coloquios, conferencias de música-, así como eventos musicales donde se promueva el diálogo, estudio y comprensión de las músicas colombianas.

No es el objetivo de este artículo debatir sobre si los conservatorios deban redefinir o no su perfil musical, pero sí llama la atención que el Conservatorio del Tolima se encuentre en una especie de encrucijada: por un lado, el ser una institución conservadora de la música europea y, por el otro, el ser una universidad musical que prepara docentes e instrumentistas que salen a trabajar en un campo laboral dominado por las músicas populares.

Estudios como el de Green (2003), y Zuleta y Jaramillo (2003), muestran que en el mercado mundial y colombiano de la música clásica representa rangos menores al 4%, frente a las músicas populares y locales que llega a cifras que van del 58% al 95%, lo cual se suma a la desaparición de orquestas sinfónicas que se está viviendo en el país, [9] y la baja audiencia que tiene esta música. Frente a esta realidad, el Conservatorio del Tolima se levanta como defensor del movimiento sinfónico y materializa esta lucha con su temporada de conciertos y el Festival de Piano, que le aportaron a la ciudad de Ibagué 53 conciertos y recitales en el año 2015, eventos que año a año son realizados por la institución.

El dilema de la universidad parece ser: modernización vs tradición. Los conservatorios son de los pocos lugares donde se mantiene viva la música clásica, pero a su vez forman músicos a los cuales excluye del estudio de la música popular y de las músicas nacionales. Parece ser que el conocimiento que adquieren los músicos profesionales sobre la música de su país se da más desde un currículo paralelo, que ocurre en la práctica cotidiana de hacer música con otros músicos en espacios no formales de educación - valdría la pena hacer un estudio comparado al respecto-.

Esto último se funde con un elemento: pensar el currículo como lugar desde las músicas colombianas y nacionales ¿Cuál es el lugar al cual pertenecen y en el que se hacen las músicas colombianas? ¿Debería la universidad musical pensar currículos como lugares acordes con los conocimientos que se quieren enseñar?

Durante el VI Festival Internacional de Piano Óscar Buenaventura ocurrió un hecho curioso que vale la pena mencionar. El concierto principal del evento tenía como protagonista a un músico cubano y el repertorio que interpretó fue completamente europeo. Sin embargo, al terminar el concierto, todo el público aplaudió con fervor pidiendo de común acuerdo, pero sin decir palabras, que por favor interpretara música de su tierra natal, música cubana. Efectivamente, el intérprete volvió al piano para tocar la música de su país durante media hora (diario de campo del autor, 2015). ¿Por qué la programación del evento realizado en el salón de conciertos de música clásica no incluyó desde el principio este recital de piezas cubanas?

Vale la pena preguntar si un currículo como lugar anula de cierta manera otras prácticas culturales, como que las músicas populares son mejor vistas en exteriores y escenarios abiertos, y no tanto en auditorios de música clásica, elemento que excede este escrito, pero queda como pregunta de investigación.

CONCLUSIÓN

Finalmente, llama la atención la doble naturaleza curricular del concierto. Por un lado, el participar del conjunto musical hace parte del currículo oficial en cuanto a que aparece gestionado como un ensamble en la malla curricular, por lo cual el estudiante en algún momento de su carrera profesional tendrá que integrar alguna agrupación. Pero, por otro lado, el concierto es inequívocamente parte del currículo adicional en cuanto a que los estudiantes y la ciudadanía en general puede asistir a estos eventos como público, sumado a que todo estudiante de manera voluntaria también puede integrar las agrupaciones sin la obligación de tener que estar matriculado en la asignatura de Conjunto -como aparece en la malla curricular-.

Esta doble naturaleza curricular del concierto hace pensar en lo positivo que puede ser gestionar el currículo de manera que le permita a la universidad una mayor proyección social, elemento clave que en el caso de este Conservatorio le permite tener una temporada de conciertos que año a año va en crecimiento, llegando a la suma de un concierto cada tres días, elemento que sin lugar a duda cumple un rol social de importancia para la ciudad. Esto ahorrando en gastos, pues se tiene agrupaciones musicales de buen nivel con músicos que están en formación y, a su vez, benefician a la institución, a los otros estudiantes y a la comunidad en general.

REFERENCIAS

- Arias, B. (2018). El ingreso de las músicas colombianas a la educación superior del Conservatorio del Tolima. *Revista Electrónica de LEEME*, (41).
- Asencio, R. (2013) *Las Estudiantinas del antiguo Carnaval Alicantino: origen, contenido lírico y actividad benéfica* (1860-1936). Salamanca, España: Universidad de Alicante. Editorial Agua Clara, SL.
- Carter, R. (2019). Perspectivas sobre la inclusión de la *performance* en la educación artística escolar secundaria en Latinoamérica. *Palabra: Palabra que obra*, 19(2), 162-172.
- Castro, M., Reyes, F., & Cardona, C. (2014). Inclusión de la educación artística en el currículo de formación profesional. *Praxis*, 10(1), 176-188.
- Gallardo, I. (2016). *Propuesta para la enseñanza de la gramática musical con base en melodías de música tradicional colombiana*. Trabajo de grado, Licenciatura en Música. Universidad Pedagógica Nacional.
- González, J. (2006). “No doy por todos ellos el aire de mi lugar”: la construcción de una identidad colombiana a través del bambuco en el siglo XIX. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.
- Ayala, C. (2013). *¿Qué música está al interior del departamento de Música de la Universidad del Cauca?* Tesis de Maestría. Universidad de San Buenaventura. Popayán, Colombia.
- Conservatorio del Tolima. (2015). *Programación, IV festival internacional de Piano Oscar Buenaventura*. Ibagué, Colombia: Facultad de Educación y Artes, Conservatorio del Tolima.
- Conservatorio del Tolima (2015). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Ibagué, Colombia: Facultad de Educación y Artes, Conservatorio del Tolima.
- Demmer, F. (2011). Orquestas sinfónicas en Colombia, especie en vía de extinción. *Agencia de Noticias UN*. Recuperado de: <http://agenciadenoticias.unal.edu.co/detalle/article/orquestas-sinfonicas-en-colombia-especie-en-via-de-extincion.html>
- Ecos del Combeima. (2015). El gobernador Jaramillo acabó la Banda Sinfónica y ahora a los muchachos se les paga por concierto. *Ecos del Combeima*. Recuperado de: <http://ecosdelcombeima.com/ibague/nota-53428-el-gobernador-jaramillo-acabo-la-banda-sinfonica-y-ahora-a-los-muchachos-se-les-pa>
- Francel, A. (2017). Los edificios que pasaron la institución que queda. Gobernación del Tolima (Colombia) entre 1886 y 1957. *HISTORELO, Revista de Historia Regional y Local*, 9(17), 123-151. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/histo/v9n17/2145-132X-histo-9-17-0123.pdf>
- Melo, A. (2007) Retrato de familia. *Aquelarre*, (12), 21 -26. Recuperado de: <http://ccultural.ut.edu.co/images/Revistas%20Aquelarre/Aquelarre%202012.pdf>
- Muñoz, E. (2015). *La música tradicional colombiana en los planes formativos del área instrumental y de conjuntos de la Licenciatura en Educación Musical de la Universidad Pedagógica Nacional*. Trabajo de grado, Licenciatura en Música. Universidad Pedagógica Nacional.

- Ochoa, J. (2011). *La práctica común como la menos común de las prácticas: una mirada crítica a los supuestos que configuran la educación musical universitaria en Colombia*. Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Ospina, P. (2015). *Panorama sobre el conocimiento construido acerca del jazz en los trabajos de grado de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional*. Trabajo de grado, Licenciatura en Música. Universidad Pedagógica Nacional.
- Pinar, W. (2004). *La teoría del currículum*. Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*. Traducción Miguel Sarmiento. México. Mcgraw-hill.
- Prudencio, J. (2004) Entre olvidar y darse a olvidar: música para setenta gatos (mi recuerdo sobre Óscar Buenaventura). *Aquelarre*, 3(5), 55-62. Recuperado de: <http://ccultural.ut.edu.co/images/Revistas%20Aquelarre/Aquelarre%2005.pdf>
- Redacción El Tiempo. (2002). El desafine sinfónico nacional. *El Tiempo*. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1344777>
- Stake, S. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Zuleta, L. (2003). *Impacto del sector fonográfico en la economía colombiana*. Bogotá, Colombia: Edición del Convenio Andrés Bello.

PRIORIZACIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN UN CONTEXTO GAMIFICADO

PRIORITISATION OF CITIZEN COMPETENCIES IN
A GAMMA CONTEXT

PRIORITIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DOS
CIDADÃOS NUM CONTEXTO GAMA

Maira Camila Paba-Medina maira.paba@correo.uis.edu.co

Universidad Industrial de Santander, UIS., Colombia

Julieth Katherin Acosta-Medina

Julieth.acosta1@correo.uis.edu.co

Universidad Industrial de Santander, UIS., Colombia

Martha Liliana Torres-Barreto mltorres@uis.edu.co

Universidad Industrial de Santander, UIS., Colombia

PANORAMA, vol. 14, núm. 27, 2020

Politécnico Grancolombiano, Colombia

Recepción: 03 Marzo 2020

Aprobación: 29 Julio 2020

DOI: [https://doi.org/10.15765/
pnrm.v14i27.1522](https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1522)

Redalyc: [http://www.redalyc.org/
articulo.oa?id=343964051004](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343964051004)

[https://journal.poligran.edu.co/
index.php/panorama/about/
submissions#copyrightNotice](https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/about/submissions#copyrightNotice)
CC BY-NC-ND

Resumen: Las competencias ciudadanas son fundamentales para construir convivencia, promover el desarrollo sostenible y, en general, para formar buenos ciudadanos. Sin embargo, en Colombia, de acuerdo con los resultados de las Pruebas Saber, el desarrollo de estas competencias es aún deficiente, y el problema es especialmente agudo en la educación virtual, pues los estudiantes pierden más fácilmente su motivación para aprender. Una herramienta gamificada que permita incrementar tales niveles motivacionales, al tiempo que enseñe sobre competencias ciudadanas, es una solución propuesta por un equipo de investigadores colombianos. En este documento se presenta un ejercicio de priorización que permitió al equipo de proyecto seleccionar, usando un método formal de priorización, aquellas competencias prioritarias para ser gamificadas. El método usado implicó el diseño de instrumentos de recolección de información, la consulta a expertos mediante el método Delphi, la realización de grupos focales, el cálculo de resultados por cuartiles y la validación y contraste de resultados finales. Los resultados indican que, en este contexto particular de gamificación y educación virtual, las competencias ciudadanas de tipo comunicativo en concreto, las competencias de escritura, junto con las competencias ciudadanas de tipo cognitivo son las más relevantes.

Palabras clave: Competencias ciudadanas, educación virtual, gamificación, método Delphi, competencias de lectoescritura, competencias ciudadanas cognitivas.

Abstract: Citizenship skills are fundamental to build coexistence, promote sustainable development and in general, to form good citizens. However, in Colombia, according to the results of the Saber tests, the development of these competencies is still deficient, and the problem is especially acute in virtual education, since students lose their motivation to learn more easily. A gamma tool that allows increasing such motivational levels while teaching about citizenship competencies is a solution proposed by a team of Colombian researchers. This paper presents a prioritization exercise that allowed the project team to select, using a formal prioritization method, those priority competencies to be gammatized. The method used involved the design of data collection instruments, consultation with experts using the Delphi method, conducting focus groups, calculating results by quartiles and validating and contrasting final results. The results indicate that, in this particular context of gamification and virtual education,

the communicative type of citizen competencies, specifically the writing competencies, together with the cognitive type of citizen competencies are the most relevant.

Keywords: Citizenship competences, virtual education, gamification, Delphi method, reading-writing competences, cognitive citizenship competences.

Resumo: As competências da cidadania são fundamentais para construir a coexistência, promover o desenvolvimento sustentável e, em geral, formar bons cidadãos. Contudo, na Colômbia, de acordo com os resultados dos testes Saber, o desenvolvimento destas competências é ainda deficiente, e o problema é especialmente agudo na educação virtual, uma vez que os estudantes perdem a sua motivação para aprender mais facilmente. Uma ferramenta gama que permite aumentar tais níveis motivacionais enquanto ensina sobre competências de cidadania é uma solução proposta por uma equipa de investigadores colombianos. Este documento apresenta um exercício de priorização que permitiu à equipa do projecto seleccionar, utilizando um método formal de priorização, as competências prioritárias a serem gammatizadas. O método utilizado envolveu a concepção de instrumentos de recolha de dados, consulta com peritos utilizando o método Delphi, realização de grupos focais, cálculo de resultados por quartis e validação e contraste dos resultados finais. Os resultados indicam que, neste contexto particular de gamificação e educação virtual, o tipo comunicativo de competências do cidadão, especificamente as competências de escrita, juntamente com o tipo cognitivo de competências do cidadão, são as mais relevantes.

Palavras-chave: Competências de cidadania, educação virtual, gamificação, método Delphi, competências de leitura-escrita, competências de cidadania cognitiva.

INTRODUCCIÓN

Las competencias ciudadanas son las habilidades y conocimientos necesarios para construir convivencia y valorar el pluralismo, siendo fundamentales para promover el desarrollo sostenible (Restrepo, 2006). En diferentes investigaciones se ha encontrado que el impulso de la educación ciudadana por parte de instituciones educativas ha traído grandes beneficios (Castro, 2014). En consecuencia, la academia tiene un papel clave y está llamada a brindar estrategias a sus estudiantes para propiciar el desarrollo de estas habilidades.

Adicionalmente, las competencias ciudadanas son indispensables para generar participación cívica y desarrollo social, siendo de gran importancia en el contexto colombiano actual, pues en este país se ejecutan grandes esfuerzos por identificar alternativas para resolver los conflictos por vías pacíficas, superar la exclusión social, abrir nuevos espacios para la participación ciudadana, enfrentar los altos índices de corrupción y lograr relaciones más armónicas (ICFES, 2018a). Por esta razón, semestralmente en Colombia se ejecutan las Pruebas Saber, un mecanismo de medición sobre el desarrollo de diversas competencias en los jóvenes –entre ellas las ciudadanas. En los últimos años, los resultados de estas pruebas no han sido muy alentadores: para el año 2017, el 49% de los jóvenes aceptaban la violencia en alguna de sus manifestaciones, y 41% de estos se encontraban de acuerdo en desobedecer las leyes (Granja, 2017).

Se evidencia, entonces, la necesidad de desarrollar herramientas que permitan mejorar los conocimientos y actitudes cívicas de los estudiantes en todas las modalidades educativas. Aunque cabe resaltar que en la modalidad virtual es necesario que estas herramientas estén basadas en

recursos pedagógicos que aumenten la motivación por el aprendizaje, pues las características particulares de la educación virtual dificultan las conexiones entre docentes y estudiantes como pares en el aprendizaje, ocasionando que los alumnos -en muchas oportunidades- no identifiquen claramente el propósito de una actividad educativa determinada. En este contexto se identifica en Colombia al proyecto “Didactic-City”, que está basado en el desarrollo de una herramienta de didáctica motivacional generada a partir de principios de gamificación y diseñada para reforzar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las competencias ciudadanas en los programas educativos virtuales. El proyecto utiliza la gamificación como elemento motivacional central para los estudiantes, considerando que por medio de su uso las actividades académicas se hacen más activas y participativas (Acosta-Medina, Torres-Barreto, & Alvarez-Melgarejo, 2020; Vanduhe et al., 2019).

Sin embargo, teniendo en cuenta que las competencias ciudadanas comprenden una amplia variedad de habilidades, entre ellas las de tipo cognitivo, comunicativo, emocional e integrador y que, por otra parte, para el aprendizaje de tales competencias debe diseñarse un contexto particular dependiendo de su tipología (Mar, 2007), el proyecto Didactic-City plantea una evidente necesidad de enfoque, de delimitación de alcance, y propone definir cuáles son los tipos de competencias ciudadanas más relevantes para la población objetivo del proyecto: jóvenes universitarios de programas académicos virtuales. Esta selección se hace basados en un ejercicio formal de priorización, usando una metodología cuantitativa formal, que tiene en cuenta múltiples factores relacionados con el contexto y con las necesidades de los estudiantes. El artículo se divide en cuatro sesiones. En la primera se evidencia el marco teórico; en la segunda, la metodología abordada para realizar el proceso de priorización; en la tercera, los resultados de la aplicación de dicha metodología y, finalmente, se presentan las conclusiones producto de la investigación.

MARCO TEÓRICO

Las competencias de los ciudadanos

Las competencias ciudadanas son el conjunto de actitudes, conocimientos y habilidades que, articulados de forma apropiada, hacen posible que el ciudadano actúe de manera eficaz con el fin de construir una sociedad democrática, pacífica e incluyente (Guerra, 2014; Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006). Estas conllevan al desarrollo ciudadano, en el instante en que el individuo interactúa con otros o con la naturaleza, requiriendo el uso de los conocimientos y valores, pero sin limitarse solamente a ellos, para lograr conciencia individual y colectiva, compromiso y responsabilidad ante los dilemas de la sociedad (Zambrano, 2018). Las perspectivas sobre la ciudadanía varían de un país a otro: para el caso de Colombia, las competencias ciudadanas se clasifican en cognitivas, comunicativas, emocionales e integradoras (ICFES, 2018b).

Competencias cognitivas. Se refieren a capacidades mentales, fundamentales en el ejercicio ciudadano, que fortalecen las habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas (Zambrano Ojeda, Fernández Candama, Rivera Cisnero, & Zapata Zapata, 2014; Daza-Orozco, 2019). Estas capacidades facilitan que las personas piensen críticamente, por lo que se convierten en una herramienta importante para prevenir la violencia en la sociedad (Chaux, Velásquez, & Bouvier, 2004). Las competencias cognitivas se clasifican en conocimientos, argumentación, multiperspectivismo y pensamiento sistémico.

Los conocimientos incluyen conceptos y principios fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía, construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo, tales como la Constitución Política de Colombia 1991, la organización del Estado colombiano, la estructura política y los modelos de participación ciudadana (Chaux, Lleras, & Velásquez, 2004).

Por su parte, la argumentación se reconoce como la capacidad de evaluar y analizar argumentos, propios o de terceros, que se formulan acerca de asuntos públicos para adoptar posturas propias con autonomía. Igualmente, hace referencia a la capacidad de cuestionar y evaluar la validez de cualquier información, creencia o decisión (Chaux, Lleras Ana María Velásquez, et al., 2004). De forma similar, el multiperspectivismo hace referencia a la habilidad de reconocer los conflictos y las partes involucradas, junto con los intereses y perspectivas de cada una. Permite lograr acuerdos de beneficio mutuo e interactuar constructiva y pacíficamente con los demás. Además, es importante en la sociedad dado que el rasgo principal de la ciudadanía es el de compartir espacios comunes. En cualquier situación pública se debe estar en capacidad de comprender cuáles son los actores involucrados (Ramos, Nieto, & Chaux, 2007). Por otro lado, el pensamiento sistémico es la capacidad de comprender la realidad mediante la identificación de relaciones entre las dimensiones de los problemas sociales y sus posibles alternativas de solución. La necesidad de desarrollar esta competencia se basa en la complejidad de las situaciones sociales, pues esta les permite a los ciudadanos desarrollar una comprensión más completa de los acontecimientos (ICFES, 2018b).

Competencias comunicativas. Corresponden a las capacidades requeridas para establecer un diálogo constructivo y asertivo con las otras personas, creando relaciones interpersonales recíprocas y equitativas por medio de la escucha activa y la expresión argumentada (Aparicio, Torres-Barreto, & Alvarez-Melgarejo, 2018). La comunicación se da principalmente a través de medios orales y escritos. Las competencias orales hacen referencia a la capacidad de intercambiar ideas mediante el diálogo directo, comprender discursos y dirigirse a un grupo de personas de forma coherente y adecuada. Por su parte, las competencias comunicativas escritas corresponden a la habilidad de comprender textos relativamente complejos o extensos y de redactar textos claros, precisos, coherentes, estructurados y pertinentes (ICFES, 2018b).

Competencias emocionales. Corresponden a las habilidades necesarias para identificar las emociones propias y ajenas y responder constructivamente ante estas; además, facilitan el control, comprensión y expresión adecuada de los sentimientos a partir del conocimiento de la razón fundamental por la que surgen los mismos (Zambrano Ojeda et al., 2014).

Dentro de estas se destacan la empatía y el manejo de las emociones (Norman Acevedo, Quintana, & Ortegón Cortazar, 2015). La empatía es la capacidad de percibir, comprender y experimentar sentimientos iguales o similares a los que está sintiendo otra persona[i]. Esta capacidad es fundamental para la ciudadanía, porque motiva a los individuos a no causar dolor a otros y a no discriminar a grupos sociales determinados (ICFES, 2018b). Por otro lado, el manejo de emociones permite que las personas sean capaces de tener dominio sobre sus propias inquietudes para expresarlas de manera constructiva, favoreciendo la buena relación con los demás (Ramos et al., 2007).

Competencias integradoras. Reúnen en la acción misma a todas las demás competencias y llevan a los individuos, inscritos en determinado contexto y enfrentados a situaciones reales, a desempeñarse como ciudadanos competentes mediante la formación y el impulso de ciertas actitudes y acciones ciudadanas. Debido a que los otros tipos de competencias ciudadanas tienen una naturaleza holista, el buen desempeño en un tipo de ellas está relacionado con la formación en los otros tipos (Chaux, Lleras Ana María Velásquez, et al., 2004; ICFES, 2018b).

Cabe resaltar que, de acuerdo con la teoría de Gestalt, las competencias ciudadanas se pueden estudiar desde las perspectivas de tres contextos de relación: “con sí mismo”, “con el otro” y “con el ambiente” (ver tabla 1). Esta teoría afirma que para lograr un aprendizaje significativo se debe trabajar desde (1) la individualidad, vinculando los conocimientos con su propia experiencia y visión del mundo; (2) desde la relación con otros elementos del campo que influyen sobre su conducta; y (3) desde la relación con el campo en sí mismo, siendo el “campo” un conjunto de elementos que poseen una individualidad particular (Mar, 2007). Por esto, la educación ciudadana debe trabajar por promover el aprendizaje significativo, de acuerdo con la relación de los estudiantes en cada uno de los contextos.

		Contextos			
		Sí mismo	El otro	El ambiente	
Cognitivas	Conocimientos				Integradoras
	Argumentación				
	Multiperspectivismo				
	Pensamiento sistémico				
Emocionales	Empatía				
	Manejo de emociones				
Comunicativas	Oral				
	Escrita				

Tabla 1.
Competencias ciudadanas y contextos de relación.
Fuente: elaboración propia.

MÉTODO

El equipo de trabajo se propuso determinar los tipos de competencias ciudadanas que se abordarían dentro de la herramienta gamificada “Didactic-City”. Dicha priorización se ejecutaría teniendo en cuenta las necesidades y el contexto de los usuarios de la futura herramienta, por medio de un estudio de tipo cuantitativo, empleando el método de ponderación de factores. En él se hace uso de parámetros cualitativos para evaluar el desempeño de las variables, en este caso de los tipos de competencias ciudadanas. Metodológicamente, la ponderación es un ejercicio que busca establecer una valoración diferencial de variables desde una perspectiva integral, pues ayuda a estimar algo teniendo como referencia distintos parámetros a los que se les asigna un peso relativo de acuerdo con la importancia que se les atribuye. En este caso, estos parámetros serán cualitativos puesto que harán referencia a características propias de las competencias ciudadanas. La razón por la que se seleccionó este método radica en que, a pesar de ser subjetivo, permite la actuación de expertos en diversas áreas, garantizando la efectividad de este y disminuyendo considerablemente la subjetividad. De forma paralela se siguió el método Delphi, el cual corresponde a una técnica que permite obtener la opinión de un grupo de expertos mediante la consulta reiterada. Delphi se usa con frecuencia para disminuir la subjetividad de las decisiones y aumentar la fiabilidad de los resultados, puesto que se superan los sesgos y limitaciones de un solo individuo, y el análisis se basa en el juicio intersubjetivo (Reguant-Álvarez & Torrado-Fonseca, 2016).

Procedimiento de recolección de información

Inicialmente se diseñaron y aplicaron entrevistas semiestructuradas a cinco expertos en competencias ciudadanas, a partir de las cuales se obtuvo información tanto conceptual como experimental. El equipo de proyecto amplió su base de conocimiento sobre educación cívica, y se

evaluaron diversas metodologías para ejercer la priorización. Posterior a ello, se desarrollaron cinco grupos focales, cada uno de los cuales contaba con un moderador quien dirigía la sesión y estaba a cargo de atender las necesidades extra temáticas o procedimentales, para evitar que estas se convirtieran en un impedimento en el logro de los objetivos (Ecker, 1997). En cada grupo se generaba discusión respecto a un tema en particular. Seguidamente, cada participante de manera individual debía otorgar una apreciación cuantitativa sobre aspectos particulares del factor que el grupo focal estaba evaluando. Así, a partir de la combinación de las calificaciones individuales se obtuvieron los resultados finales que serían el insumo principal de la ponderación.

Participantes

Para los grupos focales se contó con la participación de 21 expertos y para las entrevistas semiestructuradas a cinco expertos. Entre ellos, directores de grupos de investigación y laboratorios de innovación educativa, expertos en educación cívica, miembros del grupo de asesores que redactaron los estándares de competencias ciudadanas para Colombia, el vicerrector académico de una institución de educación superior, entre otros.

Método de análisis de la información

Inicialmente es importante aclarar que en la priorización solo se incluyen las competencias cognitivas, emocionales y comunicativas, pues tal como lo indica Chaux, Lleras, Velásquez y Mejía (2004), el desarrollo de competencias integradoras implica la aplicación de los demás tipos de competencias. La metodología usada se divide en cinco etapas principales: (1) determinación de factores relevantes para el proyecto, a partir de una revisión preliminar de la literatura y teniendo en cuenta los resultados de entrevistas realizadas a expertos en la temática; (2) asignación de un peso a cada factor; (3) evaluación de cada tipo de competencia ciudadana en cada factor mediante grupos focales ejecutados bajo el método Delphi o considerando hallazgos de estudios encontrados en la literatura; (4) ejecución de la matriz de priorización y (5) análisis de cuartiles. Esta metodología fue además validada por dos expertos en competencias ciudadanas en el contexto universitario, quienes hicieron parte de la planeación de la actividad, realizaron un simulacro de esta, y a partir de su experiencia retroalimentaron el proceso.

RESULTADOS

Determinación de factores relevantes para el proyecto

De acuerdo con lo encontrado en la literatura, y considerando los puntos de vista de los expertos en competencias ciudadanas entrevistados, se establecen los siguientes factores:

Factor 1. Dificultad para gamificar cada tipo de competencia ciudadana. Es importante garantizar que las competencias seleccionadas se puedan gamificar e incorporar en un escenario virtual. Con relación a ello, algunos tipos de competencias ciudadanas cuentan con percepciones más tangibles que otras (Norman-Acevedo, 2019). Por ejemplo, en la categoría de las competencias cognitivas, el pensamiento crítico tiene raíces en disciplinas como la filosofía y la psicología, ciencias relacionadas principalmente con la reflexión sobre procesos mentales (Lewis & Smith, 1993); mientras que el conocimiento, de acuerdo con la taxonomía de Bloom, está relacionado con habilidades básicas, que responden a fundamentos teóricos, conceptos o principios. Finalmente, el multiperspectivismo hace parte de las habilidades de pensamiento de orden superior concernientes al análisis, síntesis y evaluación (Kennedy, Fisher, & Ennis, 2010). De este modo, es posible observar cómo los tipos de competencias ciudadanas, incluso dentro de una misma categoría, responden a procesos mentales totalmente diferentes, por lo que algunas resultan ser más subjetivas que otras, dificultando el proceso de gamificación en una herramienta digital.

Factor 2. Dificultad para desarrollar cada tipo de competencia ciudadana en la vida cotidiana. Las competencias ciudadanas otorgan a los estudiantes la capacidad de pensar por sí mismos, reconocer sus acciones y expresar sus opiniones con firmeza y respeto, construyendo el debate, cumpliendo sus acuerdos, proponiendo, entendiendo y respetando las normas (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2004). De acuerdo con Mockus (2004), para ser ciudadano se requieren habilidades, conocimientos, actitudes y hábitos colectivos que se forjan en la familia, el vecindario y el colegio, escenarios propios de la vida cotidiana. De esta manera, es muy importante fomentar este tipo de habilidades a diario, pues de acuerdo con el modelo de aprendizaje *learning by doing*, la única vía por la cual una habilidad se puede desarrollar es mediante la práctica (Felder & Brent, 2003). Así, este factor analiza los elementos internos y externos que permiten fomentar con mayor o menor dificultad algunos tipos de competencias ciudadanas y por los cuales se disminuye o aumenta su desarrollo diario. Se otorgará mayor relevancia a aquellas competencias que presenten mayor dificultad para desarrollarse en la vida cotidiana, con el objetivo de lograr que la herramienta gamificada fomente las habilidades menos desarrolladas.

Factor 3. Importancia de desarrollar cada tipo de competencia ciudadana en la educación superior virtual. La formación en competencias ciudadanas tiene relevancia en todas las edades, pero reviste especial importancia en la etapa de la educación superior, pues

de acuerdo con la Constitución Política de Colombia, este es un aspecto constitucional a tener en cuenta para una democracia constituida por ciudadanos. Así, la educación de calidad no solo implica la formación en conocimientos disciplinares, sino que también incluye la formación integral como seres humanos con base en valores y principios necesarios para vivir en comunidad y contribuir al fortalecimiento de la sociedad (Alba & Padilla, 2016). Adicionalmente, el estudio de esta temática en el contexto de educación virtual implica reconocer las características específicas de esta modalidad, pues los entornos virtuales de aprendizaje, en muchos casos, limitan o promueven el desarrollo de algunas competencias ciudadanas sobre otras (Litwin, 1993). Así, en este estudio se pretende otorgar mayor relevancia a los tipos de competencias ciudadanas más pertinentes para los estudiantes de educación virtual, con el objetivo de atender a sus necesidades y mejorar su desempeño.

Factor 4. Efectividad de la gamificación para desarrollar cada tipo de competencia ciudadana. La gamificación surge como una solución alterna a las metodologías tradicionales educativas, percibidas por los estudiantes como aburridas e ineficaces. Esta nueva propuesta se caracteriza por motivar, aumentar el compromiso y reforzar el conocimiento de los estudiantes, mientras ofrece entretenimiento (Katsaounidou, Vrysis, Kotsakis, Dimoulas, & Veglis, 2019). Sin embargo, esta es relativamente joven, ya que el primer uso documentado de esta data de 2008, por lo que algunos autores son escépticos respecto a la efectividad de la misma (Kim, 2015). Anexo a ello, diversas investigaciones han probado las ventajas de la gamificación sobre el incremento de factores como la motivación, pero en muchos casos esta no ha sido suficiente para aumentar los conocimientos en un tema en particular; de esta manera, se evidencian las variaciones en el impacto de los ejercicios lúdicos a causa de la temática abordada en los mismos. Así pues, para esta investigación es de gran importancia otorgar mayor relevancia a los tipos de competencias ciudadanas que se desarrollan efectivamente mediante la gamificación.

Ponderación de factores

Para asignar valores de peso a cada uno de los factores previamente planteados se realizaron grupos focales usando el método Delphi. En ellos participaron expertos en pedagogía, psicología y docencia, así como investigadores y desarrolladores de *software*. Estos pesos se generaron sobre la base de una suma igual a uno y la asignación dependió en gran medida del criterio y experiencia de los evaluadores (Carro & Gonzales, 2012). En esta sesión, los participantes conocieron los objetivos del proyecto Didactic-City, así como el fundamento teórico de las competencias ciudadanas a considerar dentro de la misma. Los expertos generaron discusiones respecto al peso que se debía otorgar a cada factor de acuerdo con sus conocimientos y experiencia, luego cada uno asignó el peso considerado a cada factor. Tras la recopilación y consolidación de datos se obtuvieron los resultados evidenciados en la tabla 2.

Factor	Peso
Dificultad para gamificar cada tipo de competencia ciudadana	24,0%
Dificultad para desarrollar cada tipo de competencia ciudadana en la vida cotidiana	22,5%
Importancia de desarrollar cada tipo de competencia ciudadana en la educación superior virtual	23,5%
Efectividad de la gamificación para desarrollar ese tipo de competencias ciudadanas	30,0%
Total	100%

Tabla 2.

Resultados asignación de peso a los factores.

Fuente: elaboración propia.

Evaluación de cada tipo de competencia ciudadana en cada factor

Teniendo en cuenta que los factores planteados son de carácter cualitativo, para otorgar un puntaje a cada tipo de competencia ciudadana dentro de cada uno ellos, se generaron evaluaciones a partir de grupos focales para los factores 1, 2 y 3; mientras que para el factor 4 se hizo uso de una investigación encontrada en la literatura.

Para la evaluación del factor 1 se ejecutó un taller de priorización con un grupo focal compuesto por cinco expertos en programación, especializados en la creación de videojuegos o herramientas gamificadas. Este grupo de personas valoró los tipos de competencias ciudadanas de acuerdo con la escala de la tabla 3, teniendo en cuenta tanto su experiencia como las discusiones generadas en el debate.

Puntaje	Escala
5	Muy fácil
4	Fácil
3	Indiferente
2	Difícil
1	Muy difícil

Tabla 3.

Escala del factor 1: dificultad para gamificar.

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de este ejercicio se consolidan en la tabla 4. De acuerdo con los argumentos de los participantes, las competencias emocionales son muy difíciles de gamificar, debido a que estas implican tener contacto directo con las personas y en internet existe una barrera entre el mundo real y el mundo virtual, lo cual encuentra igualmente soporte en la literatura (Carpena, 2016; Hine, 2000). Así mismo, el lenguaje oral se valora como difícil de gamificar, porque la oralidad en los medios virtuales depende de la cultura dialéctica social *online*, en la cual actúan diferentes factores que no pueden concentrarse en un mismo nivel y que

difieren significativamente de la oralidad en los entornos físicos (Morales Campos, 2012). Por su parte, las competencias cognitivas relacionadas con los conocimientos son valoradas como fáciles de gamificar, a causa de que la gamificación, por sí misma, tiene la propiedad de incrementar la motivación de sus usuarios, disminuyendo el esfuerzo cognitivo que conlleva la adquisición de nuevos saberes (Villalustre Martínez & Del Moral Pérez, 2015).

TIPOS DE C.C		Puntaje
Cognitivas	Conocimientos	5
	Argumentación	4
	Multiperspectivismo	2
	Pensamiento sistémico	2
Emocionales	Empatía	1
	Manejo de emociones	1
Comunicativas	Oral	2
	Escrita	4

Tabla 4.
Resultados del factor 1: dificultad para gamificar.
Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la evaluación del factor 2, se realizó un taller de priorización con un grupo focal conformado por cuatro expertos en pedagogía y psicología, los cuales asignaron puntos a cada competencia ciudadana de acuerdo con la escala de la tabla 5.

Puntaje	Escala
5	Muy importante
4	Importante
3	Indiferente
2	Ligeramente importante
1	Nada importante

Tabla 5.
Escala del factor 2: dificultad para desarrollar en la vida diaria.
Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos tras consolidar las evaluaciones del grupo focal se muestran en la tabla 6, donde se evidencia que se hizo uso de los contextos planteados por Gestalt. Durante el debate, los participantes hicieron énfasis en la importancia de las habilidades comunicativas en un entorno virtual, no solo por las implicaciones académicas de estas,

sino porque las relaciones entre hombre/máquina han llevado a concluir la idoneidad del ciberespacio para desarrollar estas habilidades (Daiute, 2000). En este sentido, Cochran-Smith, (1991), afirma que en los medios digitales los estudiantes de todas las edades encuentran que la escritura es un factor altamente motivador, pues escribir en el ciberespacio incluye muchas veces jugar con el conocimiento, la identidad, y el lenguaje mismo; actitud que aún no se ha reportado en los ambientes tradicionales de aprendizaje.

		Contexto con: ...			Promedio
		...sigo mismo	El otro	El ambiente	
Cognitivas	Conocimientos	4	3	4,6667	3,888889
	Argumentación	4	3	4,6667	3,888889
	Multiperspectivismo	4	3	4,6667	3,888889
	Pensamiento sistémico	4	3	4,6667	3,888889
Emocionales	Empatía	5	5	5	5
	Manejo de emociones	5	5	5	5
Comunicativas	Oral	4	4,6667	5	4,555556
	Escrita	4	4,6667	5	4,555556

Tabla 6.

Resultados del factor 2: dificultad para desarrollar en la vida diaria.

Fuente: elaboración propia.

Igualmente, para la evaluación del factor 3 se tuvieron en cuenta los contextos en los que se desarrollan las competencias ciudadanas, según las zonas de relación de Gestalt. En este grupo focal participaron cuatro profesionales expertos en educación con alta experiencia en el trabajo con jóvenes universitarios. Para la asignación del puntaje se definió la escala presentada en la tabla 7.

Puntaje	Escala
5	Muy importante
4	Importante
3	Indiferente
2	Ligeramente importante
1	Nada importante

Tabla 7.

Escala de factor 3: importancia en la educación superior virtual.

Fuente: elaboración propia.

Los resultados finales se muestran en la tabla 8. De acuerdo con los expertos consultados, en la actualidad es fácil adquirir conocimientos cívicos en el contexto de sí mismo, ya que existen diversos mecanismos para aprender de manera independiente sobre esta temática; por ejemplo,

en internet se encuentran tutoriales, documentos y cursos virtuales, así como diversos libros de derecho constitucional. Igualmente, es fácil en el contexto de los otros, pues en Colombia han surgido instrumentos guía para la educación en estas temáticas y se han desarrollado distintas cátedras gracias a los esfuerzos del Estado por exigir a las instituciones educativas la formación en competencias ciudadanas, tal como está consignado en el artículo 41 de la Constitución Política: “En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica”. Por el contrario, la adquisición de estos conocimientos en relación con el ambiente presenta un mayor grado de dificultad.

		Contexto			Promedio
		Sí mismo	El otro	El ambiente	
Cognitivas	Conocimientos	2	2	4	2,66666667
	Argumentación	2	2	2	2
	Multiperspectivismo	5	5	5	5
	Pensamiento sistémico	5	5	5	5
Emocionales	Empatía	1	1	1	1
	Manejo de emociones	2	4	3	3
Comunicativas	Oral	2	3	3	2,66666667
	Escrita	5	2	4	3,66666667

Tabla 8.

Resultados del factor 2: importancia en la educación superior virtual.

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, la argumentación es considerada por los participantes como una competencia relativamente fácil de desarrollar en todos los contextos, pues esta se evalúa en el ámbito educativo por medio de pruebas escritas, organizadores gráficos, ensayos, bitácoras de investigación, portafolios, entre otros, los cuales requieren, en su mayoría, que el alumno genere discusiones y argumente sobre sus posturas (Observatorio de Innovación Educativa, 2016). Respecto al multiperspectivismo, los expertos lo concibieron como una competencia difícil de desarrollar, puesto que de acuerdo con su experiencia, para los jóvenes es muy complejo analizar los problemas desde diferentes puntos de vista, porque su identidad individual no se ha logrado adaptar a la grupal y “la identidad se modifica significativamente según el lugar donde se ubique el observador: el plano estrictamente individual o su opuesto, el plano colectivo o social” (López & Inés Rodríguez, 2014).

En el caso de las competencias emocionales, los participantes de este grupo focal resaltan su importancia para el desarrollo personal e identifican que en la actualidad estas competencias se han vuelto tendencia en materia de educación juvenil (ver figura 1), por lo que han surgido múltiples programas que propenden por enseñar sobre estas temáticas. Este suceso se relaciona con el hecho de que en diversas investigaciones se ha demostrado que los conocimientos por sí mismos no

son suficientes para lograr que el ciudadano actúe de manera adecuada en la búsqueda de un determinado fin (Acosta-medina et al., 2019).



Figura 1.
Interés en las competencias emocionales a lo largo del tiempo.
Fuente: adaptado de Google Trends.

Por su parte, respecto a las competencias escritas, los expertos las consideraron como fáciles de desarrollar en relación con el otro, pero difíciles en relación con el ambiente y consigo mismo debido a que se resalta la importancia del acompañamiento en el proceso de desarrollo de estas habilidades (Scheuer, de la Cruz, Huarte, Caíno, & Pozo, 2001).

Finalmente, para la evaluación del factor 4 se tomó como base una investigación realizada en la Universidad de Magdalena-Colombia, donde se evaluó la efectividad de usar prácticas pedagógicas lúdicas como juegos y casos de estudio para el desarrollo de competencias ciudadanas. En ese estudio, Zambrano (2018) analiza estadísticamente pre-pruebas y post-pruebas aplicadas a un grupo experimental (estudiantes que recibieron lúdicas), y a un grupo de control (estudiantes que recibieron clases magistrales). Los resultados se presentan en la tabla 9 mediante un análisis inferencial, con Anova utilizando un modelo lineal general, en el que la variable dependiente corresponde a los tipos de competencias ciudadanas, mientras que las variables independientes son las prácticas pedagógicas lúdicas frente a las prácticas magistrales.

Competencias ciudadanas	Grupo de control	Grupo experimental	F	P
Acciones ciudadanas	14,64	16,67	8,27	0,00
Ambiente	40,87	49,17	26,91	0,00
Emociones	36,66	40,75	6,87	0,01
Empatía	37,00	38,34	0,87	0,35
Pensamiento crítico	19,00	20,87	7,42	0,00

Tabla 9.
Resultados de la investigación
(Zambrano, 2018).

A partir de los resultados anteriores, se estableció una escala de acuerdo con los valores mínimos y máximos del valor F (ver tabla 10). La relación entre la escala y los puntajes se realizó teniendo en cuenta que un valor de F suficientemente grande indica que el término es significativo, es decir, que cuanto más grande sea el valor de F, mayor habrá sido el impacto que tuvieron las prácticas pedagógicas constructivas sobre los estudiantes.

Puntaje	Escala: Valor de F
5	21.702 – 21.91
4	16.494 – 21.702
3	11.286 – 16.494
2	6.078 – 11.286
1	0.87 – 6.078

Tabla 10.

Escala del factor 4: efectividad lúdica.

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta la anterior escala, fue posible clasificar y otorgar puntos a cada tipo de competencia ciudadana, obteniendo como resultado la tabla 11. Estos hallazgos indican que las competencias emocionales son difíciles de desarrollar por medio de prácticas lúdicas, debido a que estas habilidades son flexibles y dependen de gran cantidad de factores como la relación con los demás, el entorno y la educación de cada persona, por lo que las respuestas cambiarán de acuerdo con el individuo y sus circunstancias personales. Por el contrario, las estrategias pedagógicas que incorporan elementos de los juegos crean un ambiente de aprendizaje que facilita la transmisión y adquisición de nuevas temáticas, siendo muy efectivas para desarrollar competencias cognitivas de conocimientos o habilidades orales y escritas (Zambrano, 2018).

Tipo de competencias ciudadanas		Puntaje
Cognitivas	Conocimientos	5
	Argumentación	2
	Multiperspectivismo	2
	Pensamiento sistémico	2
Emocionales	Empatía	1
	Manejo de emociones	2
Comunicativas	Oral	5
	Escrito	5

Tabla 11.

Resultados del factor 4: efectividad lúdica.

Fuente: elaboración propia.

Cálculo de la matriz de priorización

Para obtener el puntaje total por tipo de competencia ciudadana, se condensó la información recopilada en las etapas anteriores y se procedió a multiplicar la puntuación de cada competencia ciudadana en cada factor por el peso de este. De esta manera, sumando los puntos de todos los factores dentro de cada tipo de competencia, se consiguen los puntajes finales condensados en la tabla 12.

Factor	Peso	Tipo de competencias ciudadanas							
		Cognitivas				Emocionales		Comunicativas	
		Conocimiento	Argumentación	Multiperspectivismo	Pensamiento sistémico	Empatía	Manejo de emociones	Oral	Escrita
1	24%	5,00	4,00	2,00	2,00	1,00	1,00	2,00	4,00
2	23%	2,67	2,00	5,00	5,00	1,00	3,00	2,67	3,67
3	24%	3,89	3,89	3,89	3,89	5,00	5,00	4,56	4,56
4	30%	5,00	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	5,00	5,00
Total		4,21	2,92	3,12	3,12	1,94	2,69	3,65	4,36

Tabla 12.
Matriz de priorización.
Fuente: elaboración propia.

Análisis de cuartiles

Usando el *software* estadístico Minitab 18 y aplicando análisis de cuartiles, se organizaron los tipos de competencias ciudadanas de acuerdo con el puntaje final de cada una de ellas (ver tabla 13). Estos resultados permiten concluir que las competencias comunicativas escritas y cognitivas de conocimientos tendrán mayor importancia en la herramienta gamificada “Didactic-City”, dado que son las mejor puntuadas en este ejercicio.

Competencias	Puntaje	Cuartiles
Comunicativas escritas	4,35556	Q1
Cognitivas- conocimientos	4,21389	Q1
Comunicativas orales	3,65056	Q2
Cognitivas- pensamiento sistémico	3,11889	Q3
Cognitivas- multiperspectivismo	3,11889	Q3
Cognitivas- argumentación	2,92389	Q3
Emocionales- manejo de emociones	2,69000	Q4
Emocionales - empatía	1,94000	Q4

Tabla 13.
Análisis de cuartiles.
Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

Las competencias ciudadanas son habilidades fundamentales para el desarrollo de la ciudadanía, por lo que se han convertido en un foco de interés, no solo para instituciones gubernamentales, sino -evidentemente- para las instituciones educativas, pues su formación revierte en grandes beneficios sobre las comunidades. Así, desde la academia se han estudiado y aplicado diversos métodos de apropiación social de estos conocimientos, en particular por parte de los jóvenes, sin embargo, pocas estrategias se enfocan concretamente en la educación virtual, pues tal como se observó, esta modalidad presenta diversas limitaciones, por lo que estudiar su contexto particular resulta de especial interés. Sobre el conjunto de competencias ciudadanas, este proyecto realizó un ejercicio de priorización, de forma que aquellas competencias ubicadas en los cuartiles superiores fueran incluidas prioritariamente en una herramienta de didáctica motivacional basada en gamificación. Las competencias ciudadanas comunicativas y cognitivas resultaron ser las más relevantes en este contexto de gamificación y educación virtual. Este suceso se relaciona con la importancia que adquieren las habilidades comunicativas dentro de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), así como la trascendencia de las competencias cognitivas en el ámbito universitario, pues estas preparan al estudiante para adaptarse a los cambios que se producen en la sociedad del conocimiento (Sanz, 2010). Por otro lado, se evidencia que la priorización es una herramienta útil para apoyar los procesos de toma de decisiones, ya que ayuda a focalizar la atención en factores particulares, mejorando el desempeño de la labor a ejecutar. En este sentido es indispensable basar los análisis en metodologías técnicas, aun cuando las consideraciones sean de tipo cualitativo, pues esto aumentará considerablemente la objetividad de la decisión. En esta investigación la aplicación de los métodos de ponderación de factores y Delphi fueron fundamentales, puesto que se disminuyó la subjetividad a partir del criterio de expertos, y aumentó la fiabilidad de los resultados obtenidos, en la medida en que se superaron los sesgos y limitaciones de un solo individuo y el análisis se basó en el juicio intersubjetivo. Finalmente, para futuros trabajos es importante tener en cuenta que, aunque la metodología usada en la presente investigación es aplicable a otras áreas del conocimiento, esta se debe adaptar al contexto particular del estudio, pues en este caso los factores seleccionados se encuentran altamente relacionados con la población objetivo y con el medio en el que se desarrollará la herramienta gamificada “Didactic-City”.

Agradecimientos

Agradecimiento especial por el apoyo financiero recibido para la realización de este proyecto a la Universidad Industrial de Santander y al Sistema General de Regalías, fondos de CTel de la Gobernación de Antioquia, administrados por el Patrimonio Autónomo Fondo Nacional

de Financiamiento para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación
Francisco José de Caldas –MINCIENCIAS-.

REFERENCIAS

- Acosta-Medina, J. K., Torres-Barreto, M. L., & Alvarez-Melgarejo, M. (2020). Literature mapping about gamification in the teaching and learning processes. *Revista ESPACIOS*, 41(11), 26.
- Acosta-medina, J. K., Torres-barreto, M. L., Paba-medina, M. C., Acosta-medina, J. K., Torres-barreto, M. L., & Alvarez-melgarejo, M. (2019). *Desarrollo de competencias ciudadanas en Colombia y en el mundo#: contexto actual y estrategias empleadas To cite this version#: HAL Id#: hal-02305098 WORKING PAPER Desarrollo de competencias ciudadanas en Colombia y en el mundo#: contexto actual y estrat.*
- Aparicio, D., Torres-Barreto, M., & Alvarez-Melgarejo, M. (2018). *Competencias ciudadanas desde un enfoque de gamificación.*
- Carpena, A. (2016). *La empatía es posible*. Educación emocional para una sociedad empática. Henao.
- Castro Annicchiarico, G. (2014). Psicología desde el Caribe. *Psicología Desde El Caribe*, 31.
- Chaux, E., Lleras Ana María Velásquez, J., - compiladores, autores, de Educación Nacional, M., de Psicología - Universidad de los Andes, D., & Mejía, A. (2004). *Competencias Ciudadanas: de los Estándares al Aula.*
- Chaux, E., Lleras, J., & Vela#squez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Chaux, E., Velásquez, A. M., & Bouvier, V. (2004). Peace Education in Colombia: The Promise of Citizenship Competencies. In *Colombia: Building peace in a time of war* (pp. 159–171).
- Cochran-Smith, M. (1991). Word Processing and Writing in Elementary Classrooms: A Critical Review of Related Literature. *Review of Educational Research*, 61(1), 107–155. <https://doi.org/10.3102/00346543061001107>
- Daiute, C. (2000). EL CIBERESPACIO: UN NUEVO AMBIENTE PARA APRENDER A ESCRIBIR. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *“Perspectives on Writing: Research, Theory, and Practice.”* International Reading Association.
- Daza-Orozco, CE. (2019). *Iniciación científica: conceptualización, metodologías y buenas prácticas* (1st ed.; Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, Ed.). Retrieved from <http://www.scoif.com/iniciacion-cientifica/>
- Ecker, A. (1997). Didáctica de la historia orientada a los procesos . Nuevos caminos en la formación de maestros (as) de educación media superior en la Universidad de Viena *. *Pensamiento Universitario*, 87.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2003). Learning by doing. *Chemical Engineering Education*, 37(4), 282–283.
- Granja, S. (2017, November). *¿Qué tanto saben los estudiantes colombianos sobre democracia?*

- Guerra, Y. (2014). Competencias ciudadanas para una sociedad sin corrupción. *Principia Iuris*, 16(16).
- Hine, C. (2000). *Etnografía virtual*. Barcelona, España: SAGE Publications Inc.
- ICFES. (2018a). *Las diferencias y el contexto en los módulos específicos. Documento de análisis de resultados Examen SABER PRO 2017. Módulo de Análisis Económico*.
- ICFES. (2018b). *Marco de referencia competencias ciudadanas*. Bogotá.
- Katsaounidou, A., Vrysis, L., Kotsakis, R., Dimoulas, C., & Veglis, A. (2019). MATHe the Game: A Serious Game for Education and Training in News Verification. *Education Sciences*, 9(2), 155. <https://doi.org/10.3390/educsci9020155>
- Kennedy, M., Fisher, M. B., & Ennis, R. H. (2010). Critical Thinking: Literature Review and Needed Research. In *Educational Values and Cognitive Instruction: Implications for Reform* (pp. 11–40).
- Kim, B. (2015). Understanding Gamification. In *Understanding Gamification*. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5860/ltr.51n2>
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory Into Practice*, 32(3), 131–137. <https://doi.org/10.1080/00405849309543588>
- Litwin, E. (1993). LA EDUCACION A DISTANCIA: UNA PERSPECTIVA CRITICA. *Educación*, 2(3), 53–64.
- López, H., & Inés Rodríguez, C. (2014). El debate sobre identidad individual e identidad colectiva. Aportes de la Psicología Social. *Revista Digital de Ciencias Sociales*, 1, 99–107.
- Mar Velasco, P. (2007). Contacto: sí mismo y entorno. *Perfiles Educativos*, XXIX, 93–112.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2004). Competencias ciudadanas habilidades para saber vivir en paz. *Altablero*.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá.
- Mockus, A. (2004). ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? *Altablero*.
- Morales Campos, F. A. (2012). Oralidad y escritura en internet. *Signos Lingüísticos*, 16, 141–150.
- Norman-Acevedo, E. (2019). Nuevos lenguajes para aprendizaje virtual herramientas para los escenarios de aprendizaje. *Revista Panorama*, 24(13), 5–7. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1214>
- Norman Acevedo, E., Quintana, H., & Ortegon Cortazar, L. (2015). Emotional arousal brands. A review of the color associated with stimulation of Logos in the context of neuromarketing. *Espacios*, 36(19), 17. Retrieved from <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84945920723&partnerID=40&md5=e4fac17aae83494bbcd4a60f1fe55b78>
- Observatorio de Innovación Educativa. (2016). *Evaluación del desempeño en el modelo educativo basado en competencias*.
- Ramos, C., Nieto, A. M., & Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: Resultados Preliminares. *Revista Interamericana de Educación Para La Democracia*, 1(1), 35–56.

- Reguant-Álvarez, M., & Torrado-Fonseca, M. (2016). El método Delphi. *REIRE. Revista d'Innovación i Recerca En Educació*, 9(1), 87–102. <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1916>
- Restrepo, J. C. D. J. (2006). Estándares básicos en competencias ciudadanas#: una aproximación al. *Papel político*, 11, 137–175. *Revista interamericana de educación, pedagogía y estudios culturales*. (n.d.).
- Sanz, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. España: NARCEA. S.A.
- Scheuer, N., de la Cruz, M., Huarte, M. F., Caíno, G., & Pozo, J. I. (2001). Escribir en casa, aprender a escribir: la perspectiva de los niños. *Cultura y Educación*, 13(4), 425–440. <https://doi.org/10.1174/113564001753366793>
- Vanduhe, V. Z., Hassan, H. F., Oluwajana, D., Nat, M., Idowu, A., Agbo, J. J., & Okunlola, L. (2019). Students' evidential increase in learning using gamified learning environment. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 880, 1109–1122. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02686-8_82
- Villalustre Martínez, L., & Del Moral Pérez, M. E. (2015). Gamificación: Estrategia para optimizar el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias en contextos universitarios. *Digital Education Review*, 27, 13–31.
- Zambrano, E. L. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 20(1), 69–82. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1409>
- Zambrano Ojeda, E., Fernández Candama, F., Rivera Cisnero, A., & Zapata Zapata, E. (2014). Construcción y validación de un instrumento para medir las competencias ciudadanas en estudiantes universitarios. *Revista Del Instituto de Estudios En Educación Universidad Del Norte*, 21(1), 78–97.

Notas de autor

maira.paba@correo.uis.edu.co

Información adicional

Para citar este artículo: / To cite this article: / Para citar este artigo:: Paba-Medina, M., Acosta-Medina J., & Torres-Barreto, M. (2020). PRIORIZACIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN UN CONTEXTO GAMIFICADO. (P. Grancolombiano, Ed.). *Revista Panorama*, 14(27), DOI: <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1522>

Artículos de investigación científica y tecnológica

REFORMAS UNIVERSITARIAS ECUATORIANAS: EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ECUADORIAN UNIVERSITY REFORMS: ACCESS TO
HIGHER EDUCATION

REFORMAS UNIVERSITÁRIAS EQUATORIANAS:
ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Vianca Mercedes Latorre-Villacís viancalatorre@yahoo.es
Universidad Autónoma Metropolitana, UAM., México

PANORAMA, vol. 14, núm. 27, 2020

Politécnico Grancolombiano, Colombia

Recepción: 09 Septiembre 2019

Aprobación: 07 Julio 2020

DOI: [https://doi.org/10.15765/
pnrm.v14i27.1524](https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1524)

Redalyc: [http://www.redalyc.org/
articulo.oa?id=343964051005](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343964051005)

[https://journal.poligran.edu.co/
index.php/panorama/about/
submissions#copyrightNotice](https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/about/submissions#copyrightNotice)
CC BY-NC-ND

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo revisar los efectos que la política tiene sobre el sistema de ingreso a la educación superior de Ecuador. Como método se realizó un análisis estadístico y cualitativo de la metodología de investigación: documental, estadístico y de entrevistas, para elaborar una discusión y recomendaciones sobre las políticas públicas y el cumplimiento de los objetivos de 2010 a 2017. Los resultados muestran cómo estos cambios se manifiestan mediante las evaluaciones de las universidades y su categorización, la planificación de procesos de gestión de calidad en la enseñanza y la pertinencia de la oferta académica para garantizar que el sistema de ingreso de los postulantes sea de manera meritocrática. La política de educación superior ha provocado una situación paradójica en este sistema, tanto en el ámbito nacional como dentro de cada institución de educación superior.

Palabras clave: Educación superior, política de educación, Ecuador, acceso, reforma universitaria.

Abstract: This article aims to review the effects that the policy has on Ecuador's higher education entry system. The method used was a statistical and qualitative analysis of the research methodology: documentary, statistical and interview, to develop a discussion and recommendations on public policy and the fulfillment of the objectives from 2010 to 2017. The results show how these changes are manifested through university evaluations and their categorization, the planning of quality management processes in teaching and the relevance of academic offerings to ensure that the system of admission of applicants is meritocratic. Higher education policy has led to a paradoxical situation in this system, both nationally and within each higher education institution.

Keywords: Higher education, education policy, Ecuador, access, university reform.

Resumo: Este artigo visa rever os efeitos que a política tem no sistema de entrada no ensino superior do Equador. O método utilizado foi uma análise estatística e qualitativa da metodologia de investigação: documental, estatística e entrevista, para desenvolver uma discussão e recomendações sobre políticas públicas e o cumprimento dos objetivos de 2010 a 2017. Os resultados mostram como estas mudanças se manifestam através de avaliações universitárias e da sua categorização, do planejamento de processos de gestão da qualidade no ensino e da relevância das ofertas acadêmicas para assegurar que o sistema de admissão de candidatos é meritocrático. A política do ensino superior conduziu a uma situação paradoxal neste sistema, tanto a nível nacional como dentro de cada instituição de ensino superior.

Palavras-chave: Ensino superior, política de educação, Equador, acesso, reforma universitária.

INTRODUCCIÓN

Los motivos que impulsan esta pesquisa se encuentran dados por las limitaciones que viven muchos aspirantes antes de ingresar a las universidades; es decir, restricciones como exámenes sin un claro objetivo de lo que evalúan (aptitudes o conocimientos), la ineficiencia del proceso sistemático de esos exámenes, déficit de cupos universitarios y un cuello de botella generado por eliminar universidades, al mismo tiempo que se modificó la forma de ingresar a este sistema. Por esto, se estudiaron tales factores que incidieron en el comportamiento de la matrícula durante el período de 2012 a la actualidad.

Dentro de la agenda política ecuatoriana y social surgió el debate sobre la calidad, con profundos cambios en las reformas universitarias, mediante la nueva Constitución de 2008 y la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), vigente desde el 12 de octubre de 2010 (Asamblea Nacional, 2010). Estas reformas emergen con fuerza con las políticas a las que fueron sujetas las instituciones de educación superior (IES). Dicho proceso llevó a la suspensión definitiva de 17 universidades de Ecuador y al establecimiento de un nuevo sistema regulatorio que permitiera la evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad luego del bachillerato, lo cual se planteó en la nueva LOES 2010 (CES, 2012).

Los objetivos de la política de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), se centraron en:

- Evaluar a las IES mediante un proceso de tres etapas (2009, 2012 y 2014).
- Promover la educación técnica y tecnológica para los fines pertinentes del cambio en la matriz productiva.
- Uniformar el criterio de entrada con un examen. La matrícula en este nivel de la región latinoamericana llega alrededor de 18 millones de estudiantes, con una Tasa Bruta de Escolarización Superior (TBES), próxima al 38% (CEPAL, 2013).

Por tanto, el objetivo general de este trabajo consiste en analizar la política y las consecuencias que ha tenido en el sistema educativo superior, tanto la política de evaluación institucional y la política de acceso. Por lo tanto, se estudiarán los efectos de la evaluación sobre las IES. Por otro lado, se explicará la política de acceso desde 2012 hasta la actualidad, con base en tres ejes de análisis (meritocracia, transparencia y discriminación positiva), con el fin de observar qué efectos ha tenido en los postulantes (Barbón Pérez & Fernández Pino, 2018; Vega, Medina, Saquicela, & Espinoza, 2019).

Problema de investigación

Ecuador ha pasado por profundos cambios en la ES, a partir de la Constitución de 2008 y la LOES de 2010. La evaluación de desempeño institucional de las IES, realizada por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA), entre junio y octubre de 2009, ha tratado de orientarse a generar los elementos para la construcción de una política

más eficaz en la educación superior. Todo esto con el fin de depurar y mejorarla. Los hechos históricos empezaron con la evaluación de la universidad ecuatoriana en 2012, que realizó el actual Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ecuador (CEAACES).

Por ende, el presente trabajo inicia por una introducción al sistema de universidades en Ecuador, de acuerdo con el número de carreras que ofrecen -2.804 en 2017-, para adentrarse en el problema de investigación que enmarca la agenda política y social, que, además de debatir la calidad de la educación superior, se enfrentó a una mayor demanda de ES que la oferta existente, debido a que se puso a prueba[1] la capacidad del Estado y del gobierno de garantizar la continuidad de estudios de calidad con una demanda de más de 40 mil estudiantes, mediante un plan de contingencia que le costó al Estado USD \$3.497.718 (SENECYT, 2015). De manera que las estadísticas para 2011 mostraban que existieron 11.196 inscritos para rendir el Examen Nacional de Educación Superior, mientras que para 2017 hubo 292.728 inscritos para rendir dicho examen.

Con respecto a la oferta, había 111.422 cupos en 2011, pero 123.154 para 2017. Es decir, el aumento fue de 281.532 postulantes[2] frente a 11.732 cupos[3] (Ramírez, 2018). De acuerdo con lo demostrado, se tuvo que establecer un nuevo sistema regulatorio con procesos de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad.

La política gubernamental promovió la segmentación de las IES; adicionalmente, se dio la creación de institutos técnicos y tecnológicos (ITT), para suplir la eliminación de universidades y escuelas politécnicas. En 2008 se ofrecían 3.309 carreras, de las cuales 277 eran técnicas y tecnológicas. En 2015 se regularizaron 2.012 carreras de los ITT públicos. Y en 2017 se ofrecían 2.804 carreras, donde solamente 1.060 eran carreras de los ITT públicos (Ramírez, 2018). Por lo tanto, es notable la urgente necesidad de equilibrar la demanda de enseñanza superior con oferta de ITT, cuando de las 17 universidades cerradas en el período de clausuras 2012-2014 el 100% fueron privadas.

Cabe recalcar que la ES está dividida en universidades y escuelas politécnicas, subdivididas por financiamiento y por oferta académica, más la reciente creación de ciertos institutos superiores para aumentar la oferta académica[4] y reconfigurar la matrícula de la educación superior (SIGMA, 2015). En este contexto de fuerte segmentación social, la educación superior se convierte en una herramienta privilegiada de búsqueda de una mejor inserción en el espectro social, a la vez que parece poder garantizar mayores niveles de cohesión e integración en una sociedad profundamente fragmentada. La educación superior está siendo fragmentada por estratos socioeconómicos[5] y por tipos de IES.

Según los tipos de IES, se ha categorizado a las universidades por las letras A, B, C y D y otros para jerarquizarlas de acuerdo con su calidad, como se visualiza en la tabla a continuación. Ello incide en los procesos meritocráticos de ingreso a las universidades, y puede llegar a responsabilizar al estudiante por sus orígenes sociales y excluir a la población, ya que no ingresó a una universidad mejor.

CATEGORÍA A	CATEGORÍA B	CATEGORÍA C	CATEGORÍA D
Escuela Politécnica Nacional	Escuela Superior Politécnica de Chimborazo	Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí	Universidad Agraria del Ecuador
Escuela Superior Politécnica del Litoral	Pontificia Universidad Católica del Ecuador	Universidad de Especialidades Turísticas	Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
Universidad San Francisco de Quito	Universidad Casa Grande	Universidad del Pacífico Escuela de Negocios	Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas
Universidad de Cuenca	Universidad Católica de Santiago de Guayaquil	Universidad Estatal de Bolívar	Universidad Católica de Cuenca
Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE)	Universidad Central del Ecuador	Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil	
Universidad de Especialidades Espiritu Santo	Universidad Estatal de Milagro	Universidad Metropolitana	
	Universidad Nacional de Loja	Universidad Nacional del Chimborazo	
	Universidad Particular Internacional SEK	Universidad Regional Autónoma de los Andes	
	Universidad Politécnica Salesiana	Universidad Técnica de Babahoyo	
	Universidad Técnica de Ambato	Universidad Tecnológica Israel	
	Universidad Técnica del Norte	Universidad Estatal Península de Santa Elena	
	Universidad Técnica Estatal de Quevedo	Universidad Particular San Gregorio de Portoviejo	
	Universidad Técnica Particular de Loja	Universidad Tecnológica	
UNIVERSIDADES DE POSTGRADO	Universidad Tecnológica Empresarial de Gye	ECOTEC	
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales	Universidad Tecnológica Equinoccial	Universidad Técnica de Cotopaxi	
Universidad Andina Simón Bolívar	Universidad Tecnológica Indoamérica	Universidad Estatal del Sur de Manabí	
	Universidad de los Hemisferios	Universidad de Otavalo	
	Universidad Estatal Amazónica		
	Universidad Politécnica del Carchi		
	Universidad Iberoamericana		
	Universidad Técnica de Manabí		
	Universidad de las Américas		
	Universidad Internacional del Ecuador		
	Universidad de Guayaquil		
	Universidad Técnica de Machala		
	UNIVERSIDADES DE POSTGRADO		
	Instituto de Altos Estudios Nacionales		
	Universidades Públicas del Ecuador		

Tabla 1.
Universidades, Escuelas Politécnicas, Institutos Técnicos y Tecnológicos más demandados y Categorías (2017)

Fuente: SENESCYT (2017). Elaboración propia.

Problema público

En el marco[6] del Buen Vivir[7] (BV), la educación es considerada un bien público y gratuito, además de ser un área prioritaria y estratégica de desarrollo. Por tal razón, en la búsqueda de garantizar un acceso en igualdad de condiciones, la SENESCYT, por medio del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA), ejecuta la política pública que regula el ingreso a las IES públicas, bajo los principios de igualdad de oportunidades, meritocracia y transparencia (PNBV, 2013).

Un problema fundamental que merece una mayor concentración de política educativa es el acceso a las IES. De acuerdo con Ferreyra, Avitabile, Botero, Haimovich y Urzúa (2017), hay un aumento de estudiantes de tercer nivel en América Latina, pero esta situación alerta sobre las dificultades que ellos tienen para graduarse; es así como la tasa de cobertura pasó de 21% en 2000 al 43% en 2013 en dicha región. El incremento equivale a más de 20 millones de estudiantes que en la actualidad asisten a una de las 10.000 IES que funcionan en América Latina y el Caribe. Respecto a las universidades ecuatorianas, el exsecretario de SENESCYT, René Ramírez, remarcó que la matrícula creció 13 puntos porcentuales desde 2006, pues en la actualidad hay más de 303.000 nuevos estudiantes.

Es por esto por lo que el problema público de esta investigación es encontrar el mejor sistema de selección posible para acceder a las IES. La definición de “mejor” consiste en equilibrar los elementos o factores que más se acercan al sistema de selección más justo; es decir, un sistema

no tan limitado y que considere equilibrar factores de meritocracia, transparencia y discriminación positiva.

El cambio o reconfiguración de la matrícula se ve influido por criterios de valor como la meritocracia, la transparencia y la discriminación positiva. En este contexto, la principal pregunta del presente trabajo puede definirse de la siguiente manera: ¿Cómo incidieron las reformas de 2010 en el sistema de admisión y nivelación ecuatorianos para el ingreso a la educación superior? Al tomar en consideración los indicadores meritocracia y calidad con las variables reformas y acceso a la educación superior se puede notar la contradicción de clausurar universidades de garaje, al mismo tiempo que se modificó la forma de ingresar a la educación superior; por tanto, la hipótesis de la presente investigación es: las reformas de 2010 no han sido suficientes para permitir una selección de aspirantes más justa, debido a que enfatizan el enfoque meritocrático, por encima de otros elementos como la discriminación positiva y el desarrollo de capacidades en contextos de exclusión y transparencia.

MÉTODO

Se realizó un análisis estadístico y cualitativo de la metodología de investigación: documental, estadístico y de entrevistas, para elaborar una discusión y recomendaciones sobre las políticas públicas y el cumplimiento de los objetivos de 2010 a 2017.

Las estrategias de investigación para este trabajo consistieron en el empleo del análisis documental, recopilación bibliográfica y estadística, con lecturas fundamentales de rendiciones de cuentas sobre la educación superior. Se llevaron a cabo entrevistas a expertos en la revolución por medio del conocimiento y el talento humano; es decir, funcionarios implicados en el proceso de las reformas al acceso y personas involucradas indirectamente o que recibieron las consecuencias de los primeros cambios institucionales. Ello permite confrontar al sistema de selección y complementar los datos estadísticos con el trabajo cualitativo de campo, por medio de entrevistas.

Se analizaron los recientes trabajos y documentos publicados en revistas especializadas, libros y conferencias realizados por organismos institucionales regionales. Además, se describirá de forma directa todas aquellas fuentes de los mismos actores internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Considerando las características del tema de estudio, el enfoque tiene una metodología multidisciplinar. Por una parte, se emplea un cuadro de las variables educación superior y acceso, como se aprecia en la tabla a continuación. También se desarrolló un enfoque metodológico descriptivo, complementándose con las técnicas estadísticas de las bases de datos más importantes.

Concepto	Definición	Dimensiones	Definición Operacional	Indicadores
Calidad de la educación superior	El principio de calidad consiste en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente (LOES, Ley Orgánica de Educación Superior, 2010).	Adaptabilidad de la gestión de calidad en el proceso de acreditación, que para efectos de calidad considera: 1) Categorización entendida como la jerarquización de las instituciones de educación superior, por medio de la clasificación académica o segmentación en A, B, C, D, Otras: emblemática y extranjeras (LOES, Artículo 97). 2) Examen nacional de evaluación de carreras y programas académicos para alumnos de último año, centrado en los conocimientos de los programas o carreras respectivos (LOES, Artículo 103). 3) Examen de habilitación para el ejercicio profesional de carreras que pudieran poner en riesgo la vida, salud y seguridad de la ciudadanía (LOES, Artículo 104).	La acreditación tiene que ver con las condiciones de calidad de la institución, carrera o programa académicos durante la etapa de evaluación del ciclo de políticas públicas de educación superior. A partir de la categorización de las instituciones de educación superior existen universidades de mayor/menor categoría.	Influencia del aseguramiento de la calidad en el ciclo de políticas: Diseño de la evaluación y autoevaluación universitaria. Implementación de la autoevaluación, y evaluación externa (LOES, Artículos 99 y 100).

Tabla 2.
Operacionalización de las variables en educación superior

Fuente: LOES (2012). Elaboración propia.

Concepto	Definición	Dimensiones	Definición operacional	Indicadores
Acceso a las instituciones de educación superior	El ingreso a las instituciones de educación superior está regulado por el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA), para garantizar la igualdad de oportunidades, la meritocracia, transparencia y acceso a la educación superior (LOES, Artículo 81). El principio de igualdad de oportunidades significa que garantiza a todos los actores de la política de acceso las mismas posibilidades en el acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema, sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad (LOES, Artículo 71, 2010).	Adecuación de la política de acceso mediante dos componentes (LOES, Ley Orgánica de Educación Superior, 2010): Nivelación, que toma en cuenta la heterogeneidad en la formación del bachillerato y/o las características de las carreras universitarias (LOES, Artículo 3). Implica una obligación de período académico de nivelación. Admisión, de forma permanente, estableciendo un sistema nacional unificado de inscripciones, evaluación y asignación de cupos en función al mérito. Admisión incorpora el Examen Nacional para la Educación Superior (ENES), donde evalúa conocimientos con fines de exoneración del período de nivelación (LOES, 2010).	Es de interés saber la aplicación de pruebas estandarizadas debidamente validadas. A partir de la reciente encuesta de contexto, se optimiza el acceso mediante la selección de los postulantes que deban o no hacer el ENES. Es la forma mediante la cual: se reconoce las talentos de los aspirantes por sus estratos socioeconómicos. La perfección de la educación superior implica la consideración de los orígenes sociales para que se den procesos incluyentes e iguales para todos. Si las carencias económicas implican atrasos educativos, entonces los rezagados pasan al proyecto SNNA donde se los "nivele" para prepararlos para los ENES.	Incidencia en el ciclo de políticas públicas: Diseño y administración de la nivelación y de la admisión. Admisión mediante apoyo y seguimiento académico con logística académica. Nivelación mediante habilitación docente, nivelación especial para el Grupo de Alto Rendimiento (GAR), Nivelación General, y Nivelación de Carreras. Implementación de la política pública para el fomento del ingreso meritocrático e inclusivo al sistema de educación superior.

Tabla 3.
Operacionalización del acceso a la educación superior

Fuente: SNNA (2014). Elaboración propia.

En el análisis no se incluyó la pauta que han marcado los organismos internacionales para todos los países latinoamericanos. Con base en las directrices de diversos organismos internacionales que se ocupan del tema educativo, la política de educación superior se inserta en un marco institucional de corte gerencial, que introduce nuevas reglas de operación e instrumentos de eficacia y eficiencia en el aparato político administrativo (Roqueñí, 2017). Además, los países ajustan sus políticas; por ende, la extensión, alcance e intención varían de uno a otro, en dependencia del sistema de educación superior existente y de la política educativa que el gobierno mantiene como prioridad. Ecuador tiene una política educativa con base en el Buen Vivir, como se ahondará en el capítulo primero.

RESULTADOS

A pesar de las reformas introducidas en el ámbito educativo superior ecuatoriano, y de haber sido considerado un área propicia para lograr aumentar la matrícula, en la práctica, las IES eliminadas, las pérdidas de carreras de diferentes ramas y la limitación de los aspirantes para ingresar al sistema han corroborado el insuficiente rediseño de la política institucional superior para lograr el acceso de cualquier individuo a la educación superior.

Para explicar esta particular coyuntura, a lo largo de la investigación se realizaron un conjunto de planteamientos que permitieron desarrollar los objetivos propuestos en el trabajo. En pocas palabras, se estableció un marco teórico, se problematizó la temática, y ello permitió aclarar el enfoque de política educativa en Ecuador.

Igualmente, y con el objetivo de determinar la viabilidad de la propuesta de política equitativa, se realizó una comparación entre los sistemas de educación de los seis últimos años, cuyo análisis demostró las potencialidades, fortalezas y ventajas que se podrían alcanzar en materia del acceso, esto gracias a que el conjunto de capacidades instaladas de cada una de las IES de diferentes categorías de la A-D permitiría un mayor aprovechamiento de tales recursos, oferta, infraestructura y especialmente de docencia académica, al tiempo que se promovería la demanda de educación universitaria a nivel regional y en ciudades con mayor número de instituciones cotizadas, y se generaría el juego de la política meritocrática apoyada por un sistema transparente y una política de cuotas favorecedora del criterio de discriminación positiva.

Más adelante se estudiaron los criterios de valor que son meritocracia, transparencia y discriminación positiva de tres sistemas previos a la conclusión de que el último sistema de selección es el más adecuado, siempre y cuando se lleven a cabo las recomendaciones presentadas en este trabajo. La meritocracia, sin ser parte del agrado de toda la población beneficiaria, logró la segregación de quienes obtienen cupos de los que no. Lo que demostró que, a pesar de la retórica del más apto para acceder a una plaza, ha tenido más peso el cuello de botella generado por la eliminación de IES y la falta de capacidad de las universidades existentes en dar suficiente número de licenciaturas entre las del Estado, la SNNA e INEVAL, mediante los desacuerdos y negociaciones pendientes por intervenir en la nueva problemática por resolver: menos cupos para los aspirantes.

A pesar de las condiciones para favorecer la calidad a las que se sometieron todas las IES mediante la intervención que sufrieron para luego categorizarlas y/o re-categorizarlas en alguna jerarquía de mayor a menor calidad, se presentan signos de estancamiento. Esto debido a las falencias descubiertas a lo largo del trabajo de campo con las entrevistas a informantes claves del proceso de reformas institucionales. También, a las constantes divergencias entre las IES, ya que no hubo un previo proceso de contextualización de su situación como entidades públicas, tanto en lo político como en su autonomía, en lo cual la SENESCYT ha perdido el horizonte de cambiar las instituciones más que cortar de raíz a las que no cumplían con requisitos y parámetros alcanzables por todas las instituciones.

Además, se consideraron las debilidades y desventajas fácticas que hasta ahora han surgido de dichas reformas institucionales para la variable meritocracia, con respecto a las formas de ingreso. Por esto se determinó que, a pesar de los enormes beneficios políticos en la decisión por poner una categoría, la no existencia de una coordinación entre el sistema y las universidades, escuelas politécnicas e instituciones técnicas y tecnológicas

permea la posibilidad de obtener la meta final de ofrecer una universidad pública equitativa para todos. De esta manera, la política de evaluación ha tenido eficacia, ya que se han cumplido sus objetivos, presentados en la introducción del presente trabajo, y lo ha logrado porque se clasificó y algunas IES han fomentado los criterios jurídicos-administrativos (academia, investigación, organización e infraestructura).

Sin embargo, en el caso de los docentes que son jubilados forzosamente por cumplir la edad de 65 años, es necesario destacar que no por ser mayor, necesariamente se es senil. De hecho, se argumenta que se está perdiendo a personas muy brillantes, que solo por la edad tienen que retirarse de la academia.

Por otro lado, se lograron los criterios de la política de acceso, de acuerdo con la meritocracia, la transparencia y la discriminación positiva, pero el argumento se basa en la crítica hacia la falta de capacidad instalada de las IES y los estudiantes rezagados para este sistema.

La propuesta de política pública inicia con la mejora de la variable calidad de las IES, lo cual desencadena la segunda propuesta que consiste en la política de equidad en el acceso mediante modificaciones al rediseño de los criterios de valor (meritocracia, transparencia y discriminación positiva). Para esto es necesario que se dé un proceso de universalización previo a la evaluación de los institutos y revisar los equipos y laboratorios construidos o faltantes dentro de la enseñanza superior.

Una crítica importante a la política de evaluación consiste en la drástica decisión de eliminar IES. Lo que hace falta es el establecimiento de una cuota para aquellos estratos institucionales no tan equipados, y así aumentar el criterio social de la contextualización. Esta es una solución, pero no es tan académica.

Para el caso de la política de acceso, cuando la meritocracia se sumerge en el discurso igualitario pierde por completo la perspectiva de los contextos y la diferencia de condiciones, ya que, si la igualdad es dar a todos lo mismo, la equidad es la justicia en todas las situaciones. Por tanto, en un Estado del Bienestar Inversor es necesaria la equidad para conseguir la efectividad de igualdad de oportunidades. De forma consecuente, una de las primeras conclusiones es que se prioricen la preparación de todos los individuos por igual desde el bachillerato general unificado (BGU), conocido también como educación media superior.

Se revela el problema de si debería retrasar o volver el tema de meritocracia hacia el ámbito laboral, ya que entra en debate el hecho que un sistema de selección evalúa la capacidad del individuo sobre si puede o no alcanzar un puntaje para recién ingresar a la enseñanza superior, mientras que el resto de proceso con sus ventajas y limitaciones podría simplemente demostrar que la persona es capaz de pasar un examen de muchos que vendrán en el futuro si es que obtiene un cupo para estudiar. Sin embargo, todo cambio crea resistencia, y trabajos de investigación como el presente se involucran en aquellos movimientos sociales emergentes cuyo fin es defender esas tendencias radicales de limitar o hacer más engorroso el acceso a la educación superior.

A pesar de que el ingreso está mediado por el sistema de educación superior y las IES, no es suficiente que un examen sea el mecanismo indispensable y legítimo para insertarse en el sistema. Los entrevistados coinciden en que hay un problema estructural en la enseñanza superior.

Para comprobar la hipótesis, se reitera la crítica al sistema de selección, puesto que no ha sido suficiente democratizar el acceso a la educación superior de forma inclusiva o incluyente, ya que existen muchos rezagados que deciden desertar de este sistema mucho antes de rendir la prueba de educación superior, sumando el hecho de que la población que lo intenta proviene de diferentes clases sociales. De esta manera, las desigualdades individuales de cada postulante se terminan transformando en diferencias individuales, porque se quiere responsabilizar a los aspirantes por no ingresar a las IES, ya que no aprovecharon la igualdad de oportunidades que se les ofreció (Alban Taipe & Mauricio Sánchez, 2018).

Además, el mérito intelectual puede abrir la universidad a cualquier persona en teoría, porque la riqueza, el capital cultural y las oportunidades están distribuidas desigualmente (Shea, 2010); es decir, la consecuencia del principio meritocrático favorece a los de clase media y alta, pero afecta a los grupos sociales con mayores desventajas (Barbón Pérez & Fernández Pino, 2018; Jiménez Álvarez, Vega, Capa Mora, Fierro Jaramillo, & Miguitama, 2019; Miranda-Calderón, Angulo-Hernández, & Román-López, 2018).

La estructura del sistema universal en la educación debería preocuparse por la igualdad de resultados, pues ahí se encuentra un problema de política pública muy específico; es decir, en vez de recalcar el tema de igualdad de oportunidades del sistema educativo, se debería hacer hincapié en que las condiciones de vida de cada individuo son distintas. Las estructuras universales se preocupan por generalizar solamente la igualdad de oportunidades, causando que no se prepare y contextualice al individuo postulante a la universidad, por ende, que no se tomen medidas discrecionales y la individualización. Además, se parte del supuesto que todos vienen con los mismos conocimientos y preparación y no se debería evaluar bajo los mismos parámetros a cada joven que desea acceder a las distintas IES (Jiménez Álvarez et al., 2019).

Entonces, la evaluación debe tomar en cuenta una política de cuotas más contundente que vele por el acceso de minorías sobre las mayorías a través de plazas apartadas antes de cada examen implementado. Es así como la igualdad de oportunidades no modifica las condiciones de desigualdad preexistentes con las que las personas acceden a los servicios de enseñanza superior. La postura de la presente investigación es que la propia idea de meritocracia es muy idealista, porque aprobar los exámenes previos depende de los estratos socioeconómicos de donde se provenga.

Con respecto a los sistemas de selección se concluye que las reformas al sistema de admisión y nivelación ecuatorianos para el ingreso a la educación superior desde 2010 han presentado aspectos positivos como la eliminación de IES de garaje y el aumento de la matrícula. Pero existen aspectos negativos como la frustración de los aspirantes que no consiguen cupos para carreras de tercer nivel aspiradas, limitado sistema por

interponer un examen como mecanismo de medición discriminatoria de habilidades dentro de un contexto desigual de los aspirantes, insuficiente capacidad instalada de las IES y, por ende, poca oferta de cupos.

Fue una contradicción eliminar universidades de garaje al mismo tiempo que se modificó la forma de ingresar a la educación superior, porque se creó un “embudo”, ya que de un lado el sistema intentaba aumentar la matrícula estudiantil y reconfigurarla; pero, por otro lado, disminuía el número de IES. Además, se le entrega una carga muy pesada a aquellas universidades que tienen ciertas carreras muy demandadas. Lo que habría que hacer es generar la misma carrera en otras universidades.

DISCUSIÓN

Las evaluaciones que se realicen en el futuro deberían ser voluntarias y propias de las IES para la mejora de su calidad, y así participar en la intervención, e impulsar la capacidad instalada de sus instituciones por medio de más ayuda del Estado con el consecuente incremento de los cupos universitarios.

Se requiere que la nivelación venga desde el bachillerato, previo a dar el examen para la educación superior, ya que las IES no se pueden responsabilizar por no traer resuelto el nivel de conocimientos y, por tanto, debe intervenir el papel del Estado por medio de evaluaciones a unidades educativas de enseñanza básica, secundaria y media superior, no con el fin de clausurarlas o eliminarlas, sino para llevar de la mano aquellos colegios privados y públicos que están por debajo de los estándares académicos.

Crear una estrategia para reabrir las IES que han sido clausuradas y generar los mecanismos para elevar la calidad de sus servicios. Es decir, no clausurar las universidades sino generar esquemas de cofinanciamiento para aquellas instituciones que no cubren los estándares de calidad establecidos, de tal manera que puedan recibir asistencia técnica, recursos humanos, entre otros elementos que fallen.

Por ejemplo, en aquellas IES que no tienen profesores, se podrían crear provisionalmente programas de estancias profesionales, ya que generaría el efecto indirecto sobre el empleo joven y que los egresados puedan trabajar provisionalmente como profesores.

Se recomienda hacer una encuesta a los egresados de bachillerato que planean transitar al sistema de educación superior, explorar las opciones que eligen entre las IES y las carreras profesionales que constituyen la oferta educativa a nivel superior para encontrar si estudian una carrera de su preferencia o primera opción, la influencia del nivel de conocimientos en la elección de IES privadas, la combinación de estudio y trabajo en caso de los que se encuentran en IES públicas.

El diseño de la política de evaluación institucional no consideró que al eliminar las IES iba a aumentar el déficit de cupos. Para la etapa de selección de carreras, el sistema podría discriminar entre dos opciones de carrera. Es decir, al escoger la opción de prioridad, el alumno podrá en la

segunda postulación escoger una carrera relacionada a la de prioridad; por ejemplo, carreras jurisprudenciales.

Por otro lado, el incremento en el número de plazas en la educación superior no significa necesariamente ampliar el acceso a una gama más amplia de grupos sociales. El mérito intelectual depende del ingreso, capital cultural y oportunidades que son desigualmente distribuidos. Ecuador ha intentado ampliar el acceso sin cambiar su sistema de selección meritocrática; es decir, de 2012 a la actualidad existen muchos aspirantes que superan los puntajes referenciales, pero no consiguen entrar a las carreras que consideran de su prioridad.

La discusión que se ha llevado a cabo sobre la meritocracia consiste en que dicha variable segrega, ya que cuando se les insiste a los aspirantes en participar en este proceso, ellos sienten que se merecen lo que tienen, pero también piensan que los pobres se merecen su pobreza porque no han trabajado duro. Entonces, se merecen el sufrimiento que implica la pobreza. A pesar de que el sistema de acceso ecuatoriano se jacte de evaluar aptitudes y no conocimientos, todavía coexiste la creencia de que la élite triunfa en los exámenes y obtención de plazas porque es inteligente y trabajadora. Aquí entra en juego el papel de la etapa de nivelación, ya que necesita modificaciones a este proceso. Se propone que la nivelación se cambie de las IES a la educación media superior, pues, como se analizó en el capítulo III, en el caso de que el aspirante no pase el examen con un puntaje de 600/1.000, debe repetir el año escolar, por tanto, estas limitaciones se pueden mermar con unas modificaciones flexibles.

A lo largo de este trabajo se constató que las universidades públicas tienen un 10% de cupos para indígenas, afroecuatorianos, montuvios, ciudadanos con discapacidad y personas privadas de libertad; 5% de cupos para universidades particulares, y de 5% hasta 15% en universidades privadas. No obstante, se podría reservar el cupo para el siguiente semestre a las personas que sí sacaron el puntaje histórico necesario (puntajes extraordinarios). Además, se sugiere que se incremente a un mínimo de 50% la política de cuotas de grupos históricamente excluidos.

La superioridad y eficiencia de la enseñanza municipal y privada hace que los estudiantes cuenten con “aptitudes” o conocimientos mínimos necesarios para el ENES para el ingreso. Pero todos tienen oportunidad de entrar a una IES. El problema no es que no tengan esa ventana de oportunidad, sino que consiste en analizar a qué categoría de institución entran por quintiles socioeconómicos, por etnia y por género. Para futuras investigaciones, sería más interesante conocer a qué categorías de IES accedieron los grupos excluidos, ya que esto permitiría concluir si fue una inclusión igual o desigual.

Dentro de las entrevistas realizadas se pudo palpar un suceso inevitable; es decir, numéricamente habría suficientes cupos para enfrentar la demanda, pero cualitativamente no. Las universidades no solo deberían conformarse con ofertar los cupos de su potencial capacidad instalada, sino planificar incrementos en la infraestructura y talento humano para que la oferta pueda crecer. Además, aunque no haya vocación profesional, aunque haya déficit de cupos, el sistema debería preocuparse por mejorar

la vocación profesional por medio de desplegar pestañas que indiquen carreras relacionadas con la primera prioridad.

La propuesta de política de acceso equitativo consiste en dos partes. Primero, el examen debe evaluar aptitudes y conocimientos siempre y cuando vaya de la mano con un incremento en las cuotas porcentuales raciales y socioeconómicas con prioridad en las universidades públicas. Igualmente, debe existir un apoyo a los que no se encuentran en estos grupos excluidos mediante la reserva de cupo, siempre y cuando alcancen los puntajes requeridos.

Al respecto de las desigualdades de género, el crecimiento cuantitativo de la participación femenina en la educación superior ha restado centralidad a esta problemática; en Ecuador, la presencia de la mujer se expresa por medio de una participación en los grupos de alto rendimiento (GAR), en los resultados del ENES de septiembre de 2015. La composición tuvo un 54% de mujeres y 46% de hombres. Esto no implicó, sin embargo, que la distribución de la población femenina en las áreas de conocimiento resulte pareja, sino que se concentra especialmente en Ciencias sociales y Humanidades.

Con respecto a la equidad, se argumenta que el sistema educativo debe buscar una combinación entre el mérito (evaluar aptitudes y conocimientos), y la acción afirmativa. Es decir, la política debe velar, aparte de los resultados de ingreso, porque los estudiantes de IES puedan mantenerse y culminar con éxito la carrera. También, estrechar las brechas entre las escuelas de menor calidad con las de mayor calidad para trabajar muy fuerte de la mano con aquellas IES que tienen baja calidad, para que de esta forma se dé una consideración de los orígenes (con las herramientas necesarias para mantenerse), y que no se los abandona. El reto es que el Estado ya ha definido sus carreras de prioridad. La forma de viabilizar esto consiste en la lucha social de los estudiantes por exigir sus carreras deseadas.

Finalmente, a lo largo de este trabajo se argumentó que la política de evaluación ha tenido efectos drásticos en la educación, ya que ha segmentado el sistema superior. Debido a esta jerarquización, existen aspirantes que ingresan a IES con calidad diferenciada de otras. Es decir, todos tienen cupo, pero no todas las instituciones tienen la misma calidad. Segundo, la política de acceso ha dejado fuera a muchos aspirantes, dado que se han eliminado IES y no se ha puesto atención a la creación de nuevas instituciones que no solo sean técnicas y tecnológicas.

En suma, la política de educación superior ha provocado una situación paradójica en el sistema de educación superior, tanto en el ámbito nacional como en el interior de cada IES: por un lado, el cierre de IES en un marco de restricciones presupuestarias hacia la autonomía de cada institución, tanto del sector público como del privado, que se han vuelto cada vez más elitistas debido a las limitaciones del cupo; por otro lado, un significativo aumento de la exigencia durante los exámenes de selección, acompañado de IES fuertemente segmentadas, por los distintos niveles de desarrollo académico que las caracterizan, y diferenciadas en categorías A, B, C y D. Es decir, a pesar del acceso a institutos técnicos y tecnológicos

de la población beneficiaria que no alcanza carreras de su prioridad, al propiciar enseñanza diferenciada de calidad se favorece una inclusión desigual y una persistencia de las desigualdades.

REFERENCIAS

- Asamblea Nacional Ecuador. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior, LOES. Recuperado de: <https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content>.
- Alban Taípe, M. S., & Mauricio Sánchez, D. (2018). Prediction of university dropout through technological factors: A case study in Ecuador. *Espacios*, 39(52). Retrieved from <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85058960432&partnerID=40&md5=7d707ccfecb33cf1113ef3a20788696f>
- Barbón Pérez, O. G., & Fernández Pino, J. W. (2018). The role of strategic educational management in knowledge management, science, technology, and innovation in higher education. *Educacion Medica*, 19(1), 51–55. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.001>
- Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL). (2013). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL.
- CES. (2012). *Rendición de cuentas 2011-2012*. Quito, Ecuador, pp. 19-20.
- Ferreira, M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F., & Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe*. Washington, D.C.: Banco Mundial. Licencia: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.
- Jiménez Álvarez, L. S., Vega, N., Capa Mora, E. D., Fierro Jaramillo, N. C., & Miguitama, P. Q. (2019). Learning teaching styles and strategies of University Students of Soil Science. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 21(1). <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e04.1935>
- Miranda-Calderón, L. A., Angulo-Hernández, L. M., & Román-López, G. (2018). The national university of Costa Rica program profiles, dynamics and challenges of the costa rican education: A proposal for pedagogical innovation and the production of materials and technological didactic resources. *Revista Electronica Educare*, 22(1). <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.10>
- Ramírez, R. (2016). *Universidad urgente para una sociedad emancipada*. Quito, Ecuador: SENESCYT-IESALC.
- Roqueñí, M. (2017). *Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos*. Ciudad de México, México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).
- SENPLADES. (2013a). *Buen Vivir: Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017*. Quito, Ecuador: SENPLADES.
- SENESCYT. (2015b). *Rendición de Cuentas*. Quito, Ecuador: SENESCYT.
- Shea, M. (2010). Desigualdad de acceso a la educación superior en el Reino Unido. En: *Reencuentro*. Ciudad de México, México: UAM-X, pp. 19-23.
- SIGMA. (2015). *Definición de la Oferta Educativa: Manual de Usuario*. Recuperado de: <https://www.uco.es>atlas>manualidoa>
- Vega, F., Medina, J., Saquicela, V., & Espinoza, M. (2019). Towards an E-learning Platform Based on Interactive Visual Elements. 37th

International Conference of the Chilean Computer Science Society, SCCC 2018, 2018-Novem. <https://doi.org/10.1109/SCCC.2018.8705246>

- [1] El 12 de abril de 2012, 14 universidades y escuelas politécnicas y sus 63 sedes fueron clausuradas o “suspendidas por falta de calidad académica”. De 2007 a 2014 se cerraron 17 universidades y se crearon cinco nuevas: YachayTech, Ikiam, Universidad de las Artes y Universidad Nacional de Educación y la Universidad de Posgrado del Estado.
- [2] El cálculo se obtuvo de restar la demanda de 2017 menos la de 2011; es decir, $292.728-11.196=281.532$ postulantes, el cual fue mayor a la oferta.
- [3] El cálculo se obtuvo de restar la oferta de 2017 menos la de 2011; es decir, $123.154-111.422=11.732$ cupos, el cual fue menor a la demanda.
- [4] Por oferta académica se entiende la composición de los planes de estudio y de las asignaturas en disposición de ser impartidos por los docentes.
- [5] Con estratos socioeconómicos se hace referencia al porcentaje de la población que es desfavorecida porque no ingresan a universidades de mejor categoría, lo cual genera una discusión por sus orígenes sociales, ya que muchos estudiantes no alcanzan los puntajes necesarios para las mejores IES y, como resultado, no se podría hablar de una democratización de la educación superior.
- [6] La educación y el BV influyen de dos maneras: por un lado, el derecho a la educación es un elemento esencial del Buen Vivir, porque permite el desarrollo de las potencialidades humanas y, como tal, garantiza la igualdad de oportunidades para todos los individuos. Por otro lado, el BV es un eje esencial de la educación, en la medida en que el proceso educativo debe contemplar la preparación de futuros ciudadanos, con valores y conocimientos para fomentar el desarrollo del país.
- [7] El Buen Vivir o Sumak Kawsay es alcanzar una vida de plena realización, reconociendo y respetando las diversidades, en armonía con nuestros semejantes y la naturaleza.

Información adicional

Para citar este artículo: / To cite this article: / Para citar este artigo: Latorre-Villacís, V. (2020). REFORMAS UNIVERSITARIAS ECUATORIANAS: EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR. (P. Grancolombiano, Ed.). Revista Panorama, 14(27), DOI: <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1524>

LA CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE Y LA EVALUACIÓN EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

THE CONCEPTION OF LEARNING AND ASSESSMENT IN PRIMARY EDUCATION STUDENTS

A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO NOS ESTUDANTES DO ENSINO PRIMÁRIO

Sibele Nadalya Peña-García nadalya07@hotmail.com

Secretaría de Educación Pública., Colombia

PANORAMA, vol. 14, núm. 27, 2020

Politécnico Grancolombiano, Colombia

Recepción: 26 Septiembre 2019

Aprobación: 05 Julio 2020

DOI: <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1525>

Redalyc: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343964051007>

<https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/about/submissions#copyrightNotice>
CC BY-NC-ND

Resumen: El propósito de esta investigación es identificar el concepto que tienen los alumnos de educación primaria referente al aprendizaje y la evaluación; se organizan las variables según las aportaciones de los autores revisados para la elaboración del instrumento de investigación, donde se distribuyen por variables complejas que clasifican las correspondientes a cada teoría de aprendizaje, la taxonomía de Bloom para lo relacionado con las fases del aprendizaje y la evaluación. La metodología se basó en aplicar un instrumento de investigación en alumnos de sexto grado de educación primaria, con muestra de 100 sujetos. Dentro de los principales hallazgos se obtiene que los alumnos consideran que para aprender es necesario la enseñanza, es decir, las instrucciones del docente, así como la convivencia entre todos los involucrados; consideran la memoria y la concentración como aspectos más importantes para lograr el aprendizaje; observándose que prevalece una mezcla de conductismo y cognocitivismo como teorías y metodología aplicada en el aula. Con dichos resultados, se logra visualizar el impacto que tiene en los alumnos el quehacer docente, en el mensaje implícito que transmite el maestro en relación con el proceso de aprendizaje y su trabajo en el aula.

Palabras clave: Evaluación, aprendizaje, educación.

Abstract: The purpose of this research is to identify the concept that primary education students have regarding learning and evaluation; The variables are organized according to the contributions of the authors reviewed for the elaboration of the research instrument, where they are distributed by complex variables that classify those corresponding to each learning theory, Bloom's taxonomy for what is related to the phases of learning and evaluation. The methodology was based on applying a research instrument in sixth grade primary school students, with a sample of 100 subjects. Among the main findings, it is obtained that students consider that teaching is necessary to learn, that is, the teacher's instructions, as well as the coexistence between all those involved; consider memory and concentration as the most important aspects to achieve learning; observing that a mixture of behaviorism and cognocytivism prevails as theories and methodology applied in the classroom. With these results, it is possible to visualize the impact that teaching work has on students, in the implicit message transmitted by the teacher in relation to the learning process and their work in the classroom.

Keywords: Evaluation, learning, education.

Resumo: O objetivo desta pesquisa é identificar a concepção que os alunos do ensino fundamental têm sobre aprendizagem e avaliação; As variáveis são organizadas de acordo com as contribuições dos autores revisados para a elaboração do instrumento de pesquisa, onde são distribuídas por variáveis complexas que classificam aquelas correspondentes

a cada teoría de aprendizagem, taxonomía de Bloom para o que está relacionado às fases de aprendizagem e avaliação. A metodologia baseou-se na aplicação de um instrumento de pesquisa em alunos do sexto ano do ensino fundamental, com amostra de 100 sujeitos. Dentre os principais achados, obteve-se que os alunos consideram que ensinar é necessário para aprender, ou seja, as instruções do professor, bem como a convivência entre todos os envolvidos; considerar a memória e a concentração como os aspectos mais importantes para alcançar a aprendizagem; observando que uma mistura de behaviorismo e cognocivismo prevalece como teorías e metodologia aplicada em sala de aula. Com esses resultados, é possível visualizar o impacto que o trabalho docente tem sobre os alunos, na mensagem implícita transmitida pelo professor em relação ao processo de aprendizagem e seu trabalho em sala de aula.

Palavras-chave: Avaliação, aprendendo, educação.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación destaca los elementos clave de cada acepción sobre aprendizaje y evaluación que aportaron diversos autores a lo largo de la historia, con la intención de seleccionar las variables representativas de cada uno de ellos y procesar los datos obtenidos según las respuestas de los alumnos del sexto grado de educación primaria, según el instrumento diseñado para tal efecto. Con ello se obtienen resultados que presentan un panorama general sobre el concepto que tienen los alumnos sobre el aprendizaje y la evaluación con inferencia en la metodología empleada por los docentes dentro del aula. Al finalizar la lectura del trabajo, se muestra la concepción actual de dichos conceptos en contraste con algunas de las nuevas tendencias, haciendo un reflexión sobre la práctica educativa en la escuela primaria.

METODOLOGÍA

Esta investigación es tipo relacional y aplicada, por tener una orientación a resolver situaciones que se presentan en la realidad donde fue sustraída la muestra correspondiente; de corte transversal y sincrónica, por seleccionar a 100 sujetos de manera aleatoria (Hernández, 2006), y utilizar una escala ordinal para definir las opiniones recabadas por cada individuo.

La aplicación del instrumento parte de la pureba piloto que corresponde a 30 sujetos para verificar la claridad, pertinencia y objetividad de cada pregunta asignada, así como de las variables seleccionadas y organizadas en él, obteniendo como resultado un alpha de Cronbach de 0.946, lo cual indica que es posible aplicarlo a dicha población y mide de manera confiable cada indicador.

El objetivo de la investivación es identificar la concepción que tienen los alumnos sobre el aprendizaje, según las variables que caracterizan a cada teoría y sus diversos autores; además, identifica aquellos aspectos más relevantes sobre el tema de la evaluación en el aula, en los diferentes niveles en el proceso de desarrollo (Bloom), haciendo notar la opinión que tienen los alumnos en relación con cada aspecto.

La tesis central que se plantea es: la concepción del aprendizaje y la evaluación de los alumnos es la principal evidencia del proceso educativo que se lleva a cabo en la educación primaria.

REFERENCIAS TEÓRICAS

En este documento se analizan las diferentes concepciones de las palabras aprendizaje y evaluación desde sus raíces etimológicas, sus conceptos más generalizados y las diferentes propuestas elaboradas por algunos de los autores más representativos en el campo educativo, para luego elegir aquellas palabras que sean clave para integrar un instrumento de investigación sobre la evaluación y el aprendizaje en el aula.

La palabra aprendizaje está formada con las raíces latinas y significa acción y efecto de aprender. Sus componentes léxicos son el prefijo *ad-* (hacia), *prehendere* (atrapar), *iz* (agente femenino); más el sufijo *-aje* (acción). Aprender, viene del latín *aprehendere*, compuesto por el prefijo *ad-* (hacia), el prefijo *prae* – (antes) y el verbo *hendere* (atrapar, agarrar). El verbo latino *hendere* parece venir de la misma raíz (**ghend*), y la idea de enredarse y atrapar. Agarrar, tomar.

La Real Academia de la Lengua, RAE, define aprender como adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia. El concepto de aprendizaje cognitivo define los procesos que intervienen durante el proceso de transformación que van desde la entrada sensorial, pasan por el sistema cognitivo y llegan hasta la respuesta producida.

Antes de esta concepción hubo propuestas desarrolladas a lo largo de la historia que marcaron el punto de vista sobre el aprendizaje. En la época clásica, Platón (427-347 a.C.), mencionaba que el aprendizaje consiste en recordar ideas con las cuales el aprendiz había sido dotado antes de su nacimiento; Aristóteles (384-327 a.C.), reconoció que los sentidos desempeñaban un papel importante, observó que el recuerdo de un concepto se facilita mediante la asociación hecha por una persona de ese concepto o idea.

Juan Luis Vives (1492-1540), fue el primero en aplicar la psicología en la educación en la Edad Media; Comenio (1592-1670), mencionaba que el ejemplo es la verdadera regla de sabiduría; las ilustraciones en libros y las obras de teatro destacaron en su Didáctica Magna, enfocada a una escuela práctica al finalizar esta época.

En la Edad Moderna, John Locke (1632-1704), decía que el aprendizaje es el desarrollo de facultades o potencialidades innatas percibidas por los sentidos, la *tabula rasa* sobre la mente humana; remarca la experiencia sensorial: en su opinión, percepción es sinónimo de aprendizaje y producto de la experiencia. Jhon Friedrich Herbart (1776-1841), da pie al *insight* o auto-observación, la relación de nuevas ideas; reconoció tres niveles o etapas de aprendizaje: la sensorial, la etapa de memoria (reproducciones exactas), y la etapa del pensamiento conceptual o comprensión. John Dewey (1859-1952), mencionó que el aprendizaje es cuestión de contenido, se aprende haciendo, resolviendo problemas concretos y personales. Juan E. Pestalozzi (1746-1827), abogaba por

la observación, la experimentación y el razonamiento, por el método analítico.

La apercepción precedió al condicionamiento E-R (John Watson, 1878-1958; Conexionismo, Edward L. Thorndike, 1874-1949); abarcan todas las teorías de condicionamiento estímulo-respuesta, entre las que incluye el conexionismo o enlace. Lo importante es estudiar la relación entre el medio ambiente y los organismos, poniendo especial énfasis en las respuestas dadas para adaptarse. Se postula la ley del efecto, la cual se refiere al impacto del premio y castigo; estimula la recompensa o los éxitos para incrementar el aprendizaje.

Neoconductistas como N. E. Miller, B.F. Skinner, K.W. Spence (1907-1967), se preocupaban más en la forma en que se realizaban los estímulos con las respuestas.

Los representantes de la Gestalt, Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Kohler (1887-1967), Kurt Koffka (1886-1941) y Kurt Lewin (1890-1947), mencionaron que el fenómeno del aprendizaje está estrechamente relacionado con la percepción (configuración o patrón).

Wilhelm Wundt (1832-1920), introduce el método de introspección sobre las formas observables de la conducta. Watson e Ivan Petrovich Pavlov (1832-1920), dicen que el aprendizaje es un proceso de constitución de reflejos condicionados, mediante la sustitución de un estímulo por otro, es una respuesta condicionada; se representa en una relación estímulo-respuesta. Thorndike (1932), manifiesta que el aprendizaje es un reforzamiento por ensayo/error y por la ley del efecto. Guthrie (1886-1959), explica que el aprendizaje puede elaborarse en términos de asociaciones de experiencias; acepta que la recompensa no fortalece la motivación.

Hull (1884-1952), equipara el aprendizaje a los hábitos y reduce estos a las leyes del condicionamiento y el esfuerzo. Skinner (1904-1990), propuso el condicionamiento operante o instrumental; la habilidad se adquiere mediante la práctica; sostiene que las personas son moldeables y, por lo tanto, pueden ser entrenadas para desarrollar cualquier conducta.

En la época contemporánea, Emile Durkheim (1858-1917), relaciona la educación con la sociología. Albert Bandura (1925), menciona en su Teoría social del aprendizaje, que este se lleva a cabo por medio de la observación de modelo y se mantiene mediante el reforzamiento.

En cuanto a la corriente del Cognitivismo, estudia diversos procesos como la resolución de problemas, el razonamiento, la percepción, la toma de decisiones y la adquisición lingüística (1958 y 1967). Aquí están, entre otros, Alan Baddeley (1934), Frederic Barlett (1886-1959), Jerome Bruner (1915), George A. Miller (1920-2012), Herbert Simon (1916-2001), Robert Solso (1933-2005), Lev S. Vigotsky (1836-1934), y Jean Piaget (1896-1980).

Jean Piaget (1896-1980), decía que la actividad del individuo es el origen de la construcción progresiva de sus conocimientos (estructuras subyacentes). Vigotsky (1896-1934), manifiesta que los saberes y destrezas se construyen; atribuye el aprendizaje del sujeto y el desarrollo del pensamiento al entorno cultural y social. Horkheimer (1895-1973),

plantea el aprendizaje en términos de asir, prender, aprehender, como producto de la práctica social, pero también es el resultado de la historia de la comunidad en la que se desarrolla el sujeto. Ausubel (1918-2008), hace una interpretación del aprendizaje argumentando que si la nueva información se incorpora a la estructura cognitiva ocurrirá un aprendizaje significativo. Horkheimer (1895-1973), dice que el aprehender es una práctica social.

John Dewey (1859-1952), explica que aprender es con iniciativa, originalidad y cooperación; es una acción pragmática, de experimentación. Celestin Freinet (1896-1966), expone que la educación debe partir del interés, a partir de lo que se conoce, por un método de búsqueda. Decroly (1871-1932), habla de que el descubrimiento de sus necesidades permite conocer sus intereses, el niño busca su conocimiento.

Los teóricos de la Gestalt como Max Wertheimer (1880-1943), W. Kohler (1887-1967), Kurt Koffka (1886-1941) y Kurt Lewin (1890-1947), como parte de la corriente humanista fundada por Firtz Perls (1893-1970), sugieren que el aprendizaje se lleva a cabo por medio de una actividad perceptiva. El aprendizaje es considerado como un fenómeno secundario y derivado, lo que se aprende es producto de las leyes de la organización perceptual, figura-fondo -lo que se enfoca con atención-.

Carls Rogers (1907-1987), plantea que la independencia, la creatividad y la confianza en sí mismo permiten la autocrítica, la apertura al cambio y adaptación. Ausubel (1918-2008), agrega que el aprendizaje debe ser significativo (Norman-Acevedo, E.; Vega, M.E.; Cabrales, F. A.; Alarcón, 2020).

Actualmente se habla sobre la teoría de las inteligencias múltiples, en la que los aprendizajes incorporan el conocimiento de unas habilidades en un contexto funcional y social. La programación neurolingüística PNL, considera que cuando aprendemos seguimos algunas pautas o etapas de aprendizaje, interés, intención y asimilación (Carrión, 2005). Potenciar el aprendizaje es que los alumnos asuman la responsabilidad de esta actividad (Gardner, 2005).

Los estilos de aprendizaje (Keefe, 1988), son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben, interaccionan y responden a su ambiente de aprendizaje.

Maslow hablaba de una jerarquía de necesidades (fisiológicas, psicológicas, de seguridad, de pertenencia, y de autoestima). Goleman (1989), por su parte, habla de parámetros emocionales y sociales. Herman señala la importancia que tiene cada hemisferio cerebral en las actividades del ser humano cuando aprende. Kolb (1970), hace hincapié en las experiencias directas y abstractas.

El proceso de aprendizaje, según Benjamín Bloom (1956), corresponde a los siguientes niveles: el de *conocimiento*, donde se muestra el recuerdo de materiales previamente aprendidos por medio de hechos evocables, términos, conceptos básicos y respuestas (relacionar, señalar, enlistar, observar, enumerar, copiar, memorizar, nombrar, ordenar, reconocer,

repetir, reproducir); la *comprensión*, el entendimiento de los hechos e ideas por medio de la organización, la comparación, la traducción, la interpretación, las descripciones y la formulación de ideas principales (interpretar, clasificar, describir, explicar, expresar, identificar, distinguir, ubicar, reportar, enunciar, seleccionar, traducir); la *aplicación*, el uso de conocimiento nuevo, resolver y aplicar el conocimiento adquirido (escoger, demostrar, dramatizar, representar, emplear, ilustrar, resolver, experimentar, operar, preparar, practicar, aplicar, programar, solucionar, utilizar, construir); el *análisis*, la discriminación de la información, encontrar evidencias para fundamentar generalizaciones (razonar, calcular, cuestionar, categorizar, comparar, contrastar, relacionar, discriminar, diseñar, diferenciar, investigar, comprobar, distinguir, examinar, inferir); la *síntesis*, compilación de la información, combinando elementos en un patrón nuevo o proponiendo soluciones alternativas (unir, organizar, ensamblar, trazar, recopilar, comprender, construir, redactar, diseñar, formular, administrar, solucionar, planear, resumir, proponer, crear); la *evaluación*, presentación y defensa de opiniones juzgando la información, la validez de ideas o la calidad de una obra, en relación con un conjunto de criterios (diagnosticar, medir, argumentar, interpretar, criticar, revisar, estimar, calificar, opinar, predecir, acreditar, concluir).

Adolph Ferrieré (1879-1960), dice que el aprendizaje es la base en la movilización de los centros de interés tomados en la vida. Montessori (1870-1952), habla sobre la libre elección, los intereses, la recompensa interna, el aprendizaje en contexto y la interacción social. William E. Kilparty (1871-1965), explica que los proyectos favorecen un ambiente de aprendizaje con las vivencias. Emilia Ferreiro (1967), expone un sistema de concepciones. Richard Gerver (2009), elabora sobre el desarrollo de la conciencia del potencial u de la creatividad; habilidades de competencia, mentalidad empresarial. John Moravec (2011), sugiere que el aprendizaje invisible gira en torno a compartir experiencias, el pensamiento crítico y un aprendizaje sostenible. Judi Harris (2012), aborda el aprendizaje desde la perspectiva de la tecnología. (George Siemens, 2012; Daza-Orozco, 2015), formula el conectivismo; el conocimiento es una red, la forma de conectarlos determina nuestro nivel de aprendizaje. Roger Schank (2013), trabaja sobre el aprender haciendo, aprendizaje natural, dice que la falla o el error es una clave para el aprendizaje. David Albury (2013), lo entiende como un acervo de conocimientos flexibles y maleables.

En cuanto a la palabra evaluación, en los diccionarios de habla hispana se refiere como acción y efecto de evaluar; estimar el valor. Formada por el prefijo *ex-* que indica la idea de separación de un interior a un exterior. El valor (fuerza-vigor) es la cualidad, propiedad que se considera particular y distintiva de ciertos atributos. En relación con la fuerza, es lo que sobresale, la cualidad, la habilidad que se puede tener, la capacidad según su raíz indoeuropea **kap* (agarrar, captar). La palabra latina *valore* se vincula con la raíz indoeuropea **wal* (ser fuerte).

El valor, en general, es todo lo que debe ser objeto de preferencia o de elección (Abbagnano, 1901-1990); depende de la necesidad y

del juicio de otro (Hobbes, 1588-1679); es cambiante y relativo (Nietzsche, 1844-1900); debe ser una norma de las cosas juzgables (Windelband, 1848-1915); se transforma en realidades trascendentes (Rikert, 1863-1936); es un acto de elección preferencial (Scheler); clasificación categorial (Simmel, 1858-1918); juicio que tiene un valor inmediato (Dewey, 1859-1952); punto de vista que supone una referencia al hombre y a sus parámetros de juicio (Heidegger, 1889-1952); el conocimiento de los hechos (Singer); posturas que el hombre puede asumir frente a sí mismo y a los demás (Weber, 1864-1920).

Los valores son los principios, virtudes o cualidades que caracterizan a una persona, que se destacan de un individuo y, a su vez, le impulsan a actuar de una u otra manera; expresan sus intereses y sentimientos. El valor es una cualidad que confiere a las cosas; en relación con la fuerza, hace referencia a la intensidad o magnitud de referir a la cantidad de movimiento efectuado en dichos impulsos e interacciones. Por ello, la evaluación es sacar el valor (cualitativo y cuantitativo), de la atribución que hace el sujeto hacia el objeto.

Evaluar desde un enfoque formativo permite al docente reflexionar acerca de cómo es su práctica docente y cómo aprenden los niños con el fin de brindar orientaciones para fortalecer el logro educativo, por medio de la evaluación diagnóstica, que permite conocer los saberes previos; la evaluación formativa, que posibilita la valoración del proceso educativo; y la evaluación sumativa, que posibilita tomar decisiones con la acreditación, además de permitir la comunicación sobre los resultados en sus diferentes modalidades (heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación).

Quien tradicionalmente es el padre de la evaluación educativa es Tyler (1931), por ser el primero en dar una visión metódica de la misma; la evaluación ya no es una simple medición, porque supone un juicio de valor sobre la información recogida. Puede ser considerada como un instrumento para sensibilizar el quehacer académico y facilitar la innovación (González, 1996; Barba Abad Magdalena; Alvarado Nando, Maritza; De La Rosa Daza, Deisy; Mora Ramírez, Ángela Julieta, 2019).

El concepto de evaluación es una actividad inherente al ser humano, una actividad humana intencional, por lo que debe ser sistemática y cuyo objetivo es determinar el valor de algo (Popham, 1990). Otros autores se refieren a la evaluación como una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y así poder tomar decisiones (García, 1989).

La evaluación es el acto o proceso cognitivo por el cual establecemos una afirmación acerca de la calidad, valor e importancia de cierta entidad (Michel Scriven, 2013). La evaluación auténtica se trata de los desafíos representativos de las tareas propias de una disciplina determinada, según su grado de complejidad (Wiggins, 1989); son realistas, complejas, novedosas, etc.

La evaluación formativa es una actividad sistemática y continua que tiene por objeto proporcionar la información necesaria sobre el proceso

educativo, para reajustar sus objetivos, revisar críticamente los planes, los programas, los métodos y recursos, orientar a los estudiantes y retroalimentar el proceso mismo (De los Santos, 2006).

En el campo de la evaluación educativa, se trata de un proceso integral y sistemático mediante el cual se recopila información de manera metódica, para conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto educativo determinado: el aprendizaje de los alumnos, el desempeño de los docentes, el grado de dominio del currículo y sus características (Ruiz, 1996; Hopkins, 1998; JCSEE, 2003; Werthen, Sanders & Fitzpatrick, 1997).

La evaluación de los aprendizajes es el proceso de obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros del aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; es parte constitutiva de la enseñanza y el aprendizaje (SEP, 2011).

La medición se define como la asignación de un valor numérico o conocimiento de habilidades, valores o actitudes, logrados por los alumnos durante un período de corte. La estimación es la acción concreta de emitir un juicio de lo que se ha aprendido, con base en evidencias cualitativas y cuantitativas. La calificación se refiere solo a la expresión cualitativa del nivel de desempeño; o cuantitativa, como la escala numérica del juicio o valor que emite el docente. La acreditación consiste en tomar la decisión respecto a la pertinencia de que un alumno acceda al grado escolar o nivel educativo siguiente, en función de las evidencias cualitativas y cuantitativas que se tienen sobre el logro de los aprendizajes esperados en cada alumno.

La evaluación formativa constituye un proceso en continuo cambio, producto de las acciones de los alumnos y de las propuestas pedagógicas que promueva el docente (Díaz & Hernández, 2002).

Michael Scriven (2013), define a la evaluación como el acto o proceso cognitivo por el cual establecemos una afirmación acerca de la calidad, valor o importancia de cierta entidad.

La evaluación, en el caso del aprendizaje, implica atributos correspondientes al proceso de adquisición de este; el enfoque didáctico, los contenidos, la metodología, tiempo, organización, recursos, técnicas e instrumentos... todos los factores que conllevan al desarrollo pedagógico de las instituciones educativas. Ahondar en la evaluación de los aprendizajes es considerar también las emociones que despierta en el evaluador y en los educandos, interpretar los contenidos de inclusión y exclusión, las creencias de los docentes acerca de las capacidades de sus alumnos (Rebeca Anijovich 2018).

RESULTADOS

La tabla 1 muestra que los alumnos opinan que los aspectos más importantes para el desarrollo de los aprendizajes en el aula son la concentración, la convivencia, la motivación, el intercambio de ideas, la conducta y la memoria; otros opinan que entre estos aspectos también predominan las emociones, el pensamiento, la enseñanza y la inteligencia. Lo menos relevante para ellos en el aprendizaje es la edad, las recompensas,

la competencia, la percepción, los sentidos, las necesidades y la curiosidad. Dichas opiniones muestran un comportamiento heterogéneo, es decir, que hay más de dos grupos que manifiestan sus respuestas de manera diferente.

variable	n	X	S	n+	n-	min	max	k	Omni	cv	z	Mo
curiosidad	98	46.74	35.08	81.82	11.66	0	100	1.69	56.9	0.75	1.33	50
intereses	98	51.89	35.19	87.08	16.7	0	100	1.57	108.96	0.68	1.47	100
motivación	100	62.20	36.34	98.54	25.86	0	100	1.55	135.78	0.58	1.71	100
ideas	99	62.32	34.15	96.47	28.17	0	100	1.54	143.91	0.55	1.82	100
creatividad	98	59.83	31.19	91.02	28.64	0	100	1.92	19.79	0.52	1.92	100
convivencia	99	68.26	34.92	103.18	33.34	0	100	1.99	22.34	0.51	1.96	100
necesidades	100	45.44	33.96	79.40	11.48	0	100	1.7	54.47	0.75	1.34	50
instrucción	99	56.06	35.43	91.49	20.63	0	100	1.56	126.39	0.63	1.58	100
concentración	99	70.48	32.47	102.96	38.01	3	100	2.05	18.83	0.46	2.17	100
conducta	99	65.69	34.17	99.86	31.52	0	100	1.89	27.12	0.52	1.92	100
hábitos	99	54.99	32.60	87.59	22.39	0	100	1.72	47.84	0.59	1.69	50
tecnología	100	48.96	37.14	86.10	11.82	0	100	1.52	176.04	0.76	1.32	100
sentidos	100	44.80	33.56	78.36	11.24	0	100	1.73	47.54	0.75	1.34	50
razonamiento	100	52.56	36.50	89.06	16.06	0	100	1.5	204.19	0.69	1.44	100
memoria	99	64.81	35.82	100.62	28.99	1	100	1.78	41.46	0.55	1.81	100
percepción	93	46.00	33.69	79.69	12.31	0	100	1.61	77.59	0.73	1.37	0
emociones	100	61.39	33.64	95.03	27.75	0	100	1.69	59.21	0.55	1.82	100
pensamiento	100	60.15	35.75	95.90	24.4	0	100	1.67	65.63	0.59	1.68	100
competencias	100	42.65	37.83	80.47	4.82	0	100	1.57	116.89	0.89	1.13	100
edad	100	34.82	35.48	70.30	-1.02	0	100	1.9	28.68	1.02	0.98	0
destrezas	98	43.58	34.92	78.51	8.66	0	100	1.74	45.92	0.8	1.25	100
experiencias	99	51.96	35.81	87.77	16.15	0	100	1.5	192.32	0.69	1.45	100
reflexión	100	48.77	33.92	82.69	14.85	0	100	1.61	90.7	0.7	1.44	100
práctica	99	56.28	34.10	90.38	22.18	0	100	1.6	95.1	0.61	1.65	100
habilidades	99	55.49	36.51	92.00	18.98	0	100	1.52	172.68	0.66	1.52	100
enseñanza	100	66.51	34.26	100.77	32.25	0	100	1.89	28.61	0.52	1.94	100
inteligencia	100	63.17	35.80	98.97	27.37	0	100	1.7	56.71	0.57	1.76	100
recompensas	100	35.80	38.57	74.37	-2.77	0	100	1.76	46.37	1.08	0.93	0

Tabla 1.

Aspectos que se consideran importantes en el desarrollo del aprendizaje según los alumnos.

Fuente: Elaboración propia

Por lo anterior se puede inferir que la concepción de aprendizaje que predomina en los alumnos de primaria se ubica en las bases platónicas del mundo de las ideas para el desarrollo del pensamiento conceptual o comprensión (Herbart); retoma también el entorno cultural y social en el que se desenvuelven (Vigotsky); así como también de parámetros emocionales que persisten en ellos (Goleman). El aprendizaje, según los alumnos, es un concepto idealizado de acuerdo con el ámbito social en que se encuentre y la convivencia que presente con sus allegados; la enseñanza es la pieza clave para obtenerlo, dejando de lado intereses y necesidades que puedan manifestarse en el salón de clases.

En la tabla 2, la opinión de los estudiantes sobre la importancia de los aspectos en el desarrollo de la evaluación prevalecen entre los más importantes el aprendizaje, los procesos y los resultados; los menos importantes que se consideran son la utilidad, el análisis, la síntesis y la comprensión.

variable	n	X	S	n+	n-	min	max	k	Omni	cv	z	
aprendizaje	100	73.5	34.86	108.37	38.64	1	100	2.22	17.43	0.47	2.11	100
proceso	99	63.7	33.63	97.287	30.07	0	100	1.75	45.42	0.53	1.89	100
síntesis	90	51.9	32.02	83.933	19.88	0	100	1.63	64.59	0.62	1.62	50
memoria	100	61.4	36.26	97.626	25.14	0	100	1.58	113.14	0.59	1.69	100
resultados	100	62.7	36.98	99.633	25.72	0	100	1.61	93.65	0.59	1.69	100
comprensión	100	56.9	34.98	91.903	21.92	0	100	1.58	111.39	0.61	1.63	100
utilidad	98	48.4	32.74	81.121	15.66	0	100	1.71	49.24	0.68	1.48	50
análisis	98	54.8	37.2	92.001	17.6	0	100	1.45	332.77	0.68	1.47	100

Tabla 2.

Aspectos en el desarrollo de la evaluación

Fuente: Elaboración propia

Se infiere con ello que la percepción que tienen los alumnos en relación con la evaluación tiene que ver con la recopilación de información según su desempeño, el dominio de los contenidos de aprendizaje y sus características (Ruiz); los logros de su aprendizaje con relación a la enseñanza (SEP), y el producto de dichas acciones (Barriga), según el valor establecido en cierta entidad (Scriven). Se marca la importancia en el resultado, no en el proceso específicamente de una evaluación formativa.

En la tabla 3, los alumnos opinan sobre las acciones que emplean para recordar y comprender lo aprendido; en el primer caso, para recordar, ellos manifiestan que lo más importante es observar y memorizar; lo que hacen con menor frecuencia es repetir y copiar. Las demás acciones se encuentran en un nivel intermedio de relevancia para ellos, como es el caso de relacionar, señalar, enlistar, enumerar, nombrar, ordenar, reconocer y reproducir.

variable	n	X	S	n+	n-	min	max	k	omni	cv	z	
relacionar	99	44.5	35.8	80.299	8.7	0	100	1.66	66.79	0.8	1.24	50
señalar	99	43.4	34.26	77.636	9.14	0	100	1.73	46.73	0.79	1.27	100
enlistar	96	44.2	33.31	77.519	10.89	0	100	1.71	48.15	0.75	1.33	10
observar	98	63.7	33.35	97.094	30.35	0	100	1.73	48.61	0.52	1.91	100
enumerar	100	48.3	35.26	83.594	13.04	0	100	1.63	79.14	0.73	1.37	100
copiar	99	39.3	40.31	79.577	-1.01	0	100	1.53	163.05	1.03	0.97	0
memorizar	100	60.8	37.25	98.086	23.55	0	100	1.5	205.15	0.61	1.63	100
nombrar	98	46	37.34	83.31	8.66	0	100	1.47	277.13	0.81	1.23	100
ordenar	100	55	37.82	92.836	17.18	0	100	1.4	1330.1	0.69	1.45	100
reconocer	100	55	39.13	94.114	15.87	0	100	1.31	1753.1	0.71	1.4	100
repetir	99	39.4	35.78	75.162	3.62	0	100	1.8	38.55	0.91	1.1	0
reproducir	96	44.6	32.7	77.289	12.31	0	100	1.66	61.52	0.73	1.36	50

Tabla 3.

Acciones para recordar lo que se conoce.

Fuente: Elaboración propia

En el primer nivel de evaluación, según Bloom, se destaca la concepción de Herbart en relación con las nuevas ideas en la etapa sensorial y la memoria con las reproducciones exactas como base para la comprensión.

En lo que refieren sobre las acciones más importantes para comprender lo que se aprende, ellos indican identificar, explicar, expresar y distinguir; mientras que es menos importante enunciar, reportar, traducir y seleccionar para lograr comprender lo que aprendieron. Se infiere que en este nivel de evaluación los alumnos optan por la resolución de problemas acordes con el cognitivismo, donde prevalece la percepción, el razonamiento y la toma de decisiones para estructurar ideas basadas en las anteriores (estructuras subyacentes, según Piaget y Vigotsky); se presenta también un corte Gestaltista al sugerir que el aprendizaje se lleva a cabo por medio de una actividad perceptiva (Firtz Perls).

En la tabla 4 se observa que la opinión de los estudiantes sobre las acciones más relevantes para usar los aprendizajes, en este caso, el experimentar, el preparar, la práctica y la demostración. Lo menos importante, según ellos, operar, programar, dramatizar, solucionar y construir. Aquí se puede inferir que los alumnos utilizan lo aprendido por medio de la experimentación, tal como lo consideraba John Dewey, como una acción pragmática.

variable	n	X	S	n+	n-	min	max	k	omni	cv	z	
escoger	100	53.1	38.6	91.689	14.5	0	100	1.36	3466	0.73	1.38	100
demostrar	100	56.9	33.07	90.008	23.83	0	100	1.62	86.41	0.58	1.72	50
dramatizar	98	40.4	32.72	73.129	7.68	0	100	1.8	34.02	0.81	1.24	0
representar	99	49.1	34.35	83.472	14.75	0	100	1.54	140.24	0.7	1.43	100
emplear	97	47.6	34.65	82.236	12.95	0	100	1.63	76.93	0.73	1.37	100
ilustrar	97	53.9	34.47	88.377	19.43	0	100	1.66	63.61	0.64	1.56	100
resolver	99	58	33.59	91.566	24.41	0	100	1.67	64.86	0.58	1.73	100
experimentar	99	60.5	36.42	96.921	24.08	0	100	1.63	78.59	0.6	1.66	100
operar	96	34.8	35.61	70.415	-0.81	0	100	1.81	35.38	1.02	0.98	0
preparar	99	56.7	34.72	91.427	21.98	0	100	1.61	87.03	0.61	1.63	100
practicar	99	58.1	36	94.1	22.1	0	100	1.55	130.9	0.62	1.61	100
aplicar	98	49.1	36.72	85.832	12.38	0	100	1.5	188.25	0.75	1.34	100
programar	99	40.3	33.54	73.856	6.76	0	100	1.93	22.62	0.83	1.2	10
solucionar	99	43.8	37.97	81.754	5.83	0	100	1.51	183.15	0.87	1.15	100
utilizar	100	51.3	36.56	87.889	14.74	0	100	1.45	368.5	0.71	1.4	100
construir	98	41.7	36.55	78.295	5.15	0	100	1.7	53.53	0.88	1.14	100

Tabla 4.

Acciones para usar los aprendizajes.

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 5, las acciones que los niños consideran más importantes para analizar los aprendizajes son el calcular, el razonar y cuestionar; los menos indicados son discriminar, inferir, categorizar y diseñar. En una escala intermedia se encuentran las acciones como analizar, comparar, contrastar, relacionar, diferenciar, investigar, comprobar, distinguir y examinar. Se puede inferir que los alumnos de primaria analizan lo que aprenden por medio de la experimentación (Dewey), y así construyen su aprendizaje (Piaget).

variable	n	X	S	n+	n-	min	max	k	omni	cv	z	
analizar	99	60.1	38.42	98.562	21.68	0	100	1.53	161.36	0.64	1.57	100
razonar	100	55.2	33.21	88.411	21.99	0	100	1.55	132.84	0.6	1.66	50
calcular	100	59.8	32.81	92.64	26.99	0	100	1.83	31.29	0.55	1.82	100
cuestionar	100	52.2	32.58	84.746	19.62	0	100	1.61	87.9	0.62	1.6	10
categorizar	93	40.2	32.32	72.484	7.88	0	100	1.87	23.78	0.8	1.24	0
comparar	99	48.3	33.48	81.822	14.82	0	100	1.61	88.16	0.69	1.44	50
contrastar	95	42.1	35.37	77.471	6.73	0	100	1.64	70.33	0.84	1.19	100
relacionar	98	45.8	36.6	82.362	9.2	0	100	1.49	210.96	0.8	1.25	100
discriminar	97	24.9	33.06	57.942	-8.16	0	100	2.67	15.69	1.33	0.75	0
diseñar	99	42	37.19	79.182	4.81	0	100	1.62	86.76	0.89	1.13	100
diferenciar	98	44.2	36.01	80.23	8.19	0	100	1.53	151.7	0.81	1.23	0
investigar	97	53.9	37.56	91.411	16.34	0	100	1.4	865.05	0.7	1.43	100
comprobar	96	47.2	35.42	82.643	11.78	0	100	1.57	103.84	0.75	1.33	100
distinguir	96	48.2	32.79	80.97	15.41	0	100	1.72	44.51	0.68	1.47	50
examinar	96	47.8	34.92	82.69	12.88	0	100	1.57	109.46	0.73	1.37	100
inferir	91	37.4	33.93	71.319	3.47	0	100	1.89	23.7	0.91	1.1	0

Tabla 5.

Acciones para analizar los aprendizajes

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 6 se muestran las acciones que los alumnos consideran más importantes para sintetizar sus aprendizajes; las más relevantes son el organizar, crear y planear la información; lo menos recurrente es formular, administrar y diseñar. En un intermedio se encuentran unir, ensamblar, trazar, recopilar, comprender, construir, redactar, solucionar, resumir y proponer. Se infiere con ello que los alumnos construyen sus aprendizajes después de sintetizar sus ideas de manera similar a sus bases, sin nuevas alternativas (Piaget).

variable	n	X	S	n+	n-	min	max	k	omni	cv	z	
unir	98	52	38.35	90.336	13.65	0	100	1.36	4956.1	0.74	1.36	100
organizar	100	56.2	35.17	91.344	21.03	0	100	1.48	244.19	0.63	1.6	100
ensamblar	96	42.4	33.24	75.603	9.16	0	100	1.59	95.34	0.78	1.27	0
trazar	97	41.6	33.3	74.934	8.3	0	100	1.72	48.74	0.8	1.25	0
recopilar	95	47.2	32.45	79.65	14.75	0	100	1.68	53.64	0.69	1.45	100
comprender	97	48.6	34.02	82.591	14.58	0	100	1.59	93.87	0.7	1.43	10
construir	100	47.6	35.29	82.848	12.31	0	100	1.53	155.52	0.74	1.35	100
redactar	100	46.6	34.42	81.02	12.18	0	100	1.56	126.02	0.74	1.35	100
diseñar	99	43.4	35.88	79.327	7.52	0	100	1.61	90.85	0.83	1.21	0
formular	98	42	34.27	76.317	7.73	0	100	1.62	83.92	0.81	1.23	10
administrar	99	42.8	32.94	75.721	9.86	0	100	1.77	40.3	0.77	1.3	10
solucionar	100	45.1	33.99	79.086	11.11	0	100	1.57	113.06	0.75	1.33	0
planear	98	50.9	36.62	87.476	14.28	0	100	1.41	657.19	0.72	1.39	100
resumir	97	46.6	33.95	80.512	12.65	0	100	1.6	87.78	0.73	1.37	0
proponer	96	48.2	38.71	86.938	9.49	0	100	1.34	2774.2	0.8	1.25	100
crear	95	54.7	38.01	92.699	16.69	0	100	1.39	1157.3	0.7	1.44	100

Tabla 6.

Acciones para sintetizar lo aprendido

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 7 se observan las acciones más importantes para evaluar los aprendizajes, según los alumnos; entre ellas están el argumentar, medir, calificar y opinar; las menos indicadas son el predecir, estimar y criticar. En las poco destacadas se encuentran el diagnosticar, revisar, acreditar y concluir. Se infiere que la concepción del alumno en cuanto al último nivel de la evaluación (Bloom), son el resultado de estructuras subyacentes al asignar un valor numérico y expresarlo luego a un nivel de desempeño según el juicio emitido por el docente. Se hace una interpretación del aprendizaje argumentando la aparición de un aprendizaje significativo (Ausubel). Es un juicio que tiene un valor inmediato (Dewey).

variable	n	X	S	n+	n-	min	max	k	omni	cv	z	
diagnosticar	96	48.8	36.72	85.514	12.08	0	100	1.46	268.74	0.75	1.33	100
medir	98	51	35.08	86.068	15.92	0	100	1.47	258.67	0.69	1.45	100
argumentar	99	51.2	36.42	87.635	17.78	0	100	1.43	451.47	0.71	1.41	100
interpretar	100	43.7	34.65	78.333	9.05	0	100	1.78	39.31	0.79	1.26	100
criticar	98	39.4	36.51	75.919	2.89	0	100	1.65	71.92	0.93	1.08	0
revisar	98	45.7	37.89	83.628	7.81	0	100	1.47	280.07	0.83	1.21	100
estimar	96	39.7	37.61	77.302	2.09	0	100	1.6	90.06	0.95	1.06	0
calificar	98	50.4	40.18	90.583	10.22	0	100	1.29	1377.4	0.8	1.25	100
opinar	100	50.8	37.4	88.222	13.4	0	100	1.38	16925	0.74	1.36	100
predecir	92	36.4	35.62	72.014	0.78	0	100	1.82	32.45	0.98	1.02	0
acreditar	94	41.6	34.86	76.428	6.74	0	100	1.7	51.17	0.84	1.19	0
concluir	97	41.4	34.11	75.547	7.29	0	100	1.8	33.97	0.82	1.21	0

Tabla 7.

Acciones para evaluar los aprendizajes.

Fuente: Elaboración propia

Según la opinión de los alumnos, manifiestan que la curiosidad depende del interés para desarrollarla, la motivación surge de la instrucción dada, la concentración, la conducta manifestada, el razonamiento empleado y la percepción que se tenga. Las nuevas ideas también se desarrollan por medio de la curiosidad. El cumplimiento de las instrucciones se relaciona con la motivación, la concentración, la conducta, el razonamiento y el empleo de la memoria. La concentración se da según la motivación que se tenga, la instrucción, la conducta mostrada, el razonamiento, la memoria, la percepción y la reflexión manifestada.

La enseñanza se relaciona significativamente con la práctica y la inteligencia con el razonamiento, la reflexión y la enseñanza. Se infiere con ello que los alumnos esperan tener una motivación extrínseca para desarrollar sus aprendizajes, así como mostrar interés y curiosidad en ello. La instrucción o la dirección del docente en el aula juega un papel primordial en el desarrollo del aprendizaje en estos casos.

La tabla 8 muestra las posibles relaciones entre los aspectos considerados en la evaluación; el aprendizaje en la evaluación se relaciona significativamente con su proceso y con el análisis respectivamente. El empleo de la síntesis en el proceso se relaciona con los resultados obtenidos y su comprobación, que también tiene que ver con la síntesis, los resultados y el análisis; este se relaciona con el aprendizaje, la comprensión y la utilidad en la evaluación. Se infiere que los alumnos visualizan a la evaluación como un proceso sistemático donde la comprensión, la síntesis, el análisis, la utilidad y los resultados la componen; pero el análisis es la parte sustancial del aprendizaje en el aula, es donde el alumno discrimina con la información obtenida encontrando evidencia para luego generalizar. Faltaría desarrollar la síntesis para proponer nuevas situaciones y validar sus ideas por medio de la evaluación.

variables	aprendizaje	proceso	síntesis	resultados	comprensión	utilidad	análisis
aprendizaje	1.00	0.47	0.16	0.09	0.21	0.32	0.41
proceso	0.47	1.00	0.28	0.19	0.26	0.26	0.29
síntesis	0.16	0.28	1.00	0.37	0.50	0.21	0.30
resultados	0.09	0.19	0.37	1.00	0.46	0.15	0.34
comprensión	0.21	0.26	0.50	0.46	1.00	0.33	0.38
utilidad	0.32	0.26	0.21	0.15	0.33	1.00	0.34
análisis	0.41	0.29	0.30	0.34	0.38	0.34	1.00

Tabla 8.

Relación entre los aspectos de evaluación.

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 9 se refleja la relación entre las acciones que realizan los alumnos para comprender los aprendizajes: mencionan que al interpretar también se clasifica; al explicar se expresan e identifican; al identificar, expresan y distinguen, también logran ubicar; al enunciar, seleccionan y al traducir, expresan. Se infiere que el entendimiento de los hechos que logran hacer los alumnos es por medio de la Gestalt, figura-fondo, el aprendizaje aquí está estrechamente relacionado con la percepción (configuración o patrón). La acción pragmática, de experimentación; la práctica constante de los hechos por medio del cuestionamiento, sin llegar a la creatividad o producción de nuevas alternativas.

variables	interpretar	clasificar	explicar	expresar	identificar	distinguir	ubicar	enunciar	seleccionar	traducir
interpretar	1.00	0.42	0.24	0.16	0.25	0.20	0.02	0.15	0.09	0.16
clasificar	0.42	1.00	0.21	0.25	0.25	0.25	0.08	0.27	0.20	0.25
explicar	0.24	0.21	1.00	0.38	0.33	0.30	0.22	0.06	0.08	0.16
expresar	0.16	0.25	0.38	1.00	0.36	0.13	0.20	0.12	0.15	0.36
identificar	0.25	0.25	0.33	0.36	1.00	0.39	0.33	0.06	0.01	0.11
distinguir	0.20	0.25	0.30	0.13	0.39	1.00	0.45	0.29	0.17	0.01
ubicar	0.02	0.08	0.22	0.20	0.33	0.45	1.00	0.28	0.16	0.08
enunciar	0.15	0.27	0.06	0.12	0.06	0.29	0.28	1.00	0.38	0.32
seleccionar	0.09	0.20	0.08	0.15	0.01	0.17	0.16	0.38	1.00	0.31
traducir	0.16	0.25	0.16	0.36	0.11	0.01	0.08	0.32	0.31	1.00

Tabla 9.

Relación de acciones para comprender los aprendizajes

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 10 se muestran las relaciones entre las acciones para evaluar los aprendizajes; se observa que, al diagnosticar, se puede también medir, argumentar, estimar y opinar; al medir se acredita; al argumentar se diagnostica, mide, interpreta y acredita; al estimar se diagnostica y se mide; al calificar se logra opinar. La opinión se relaciona significativamente con el diagnóstico, la medición y la calificación. Se puede inferir que la medición es la pieza clave en la evaluación que realizan los alumnos en su aprendizaje, definido como la asignación de un valor numérico en el conocimiento durante un período de corte, sin trascender o tomarlo como base para un nuevo aprendizaje.

variables	diagnosticar	medir	argumentar	interpretar	estimar	calificar	opinar	acreditar
diagnosticar	1.00	0.50	0.34	0.29	0.44	0.23	0.35	0.28
medir	0.50	1.00	0.48	0.26	0.36	0.26	0.36	0.38
argumentar	0.34	0.48	1.00	0.37	0.20	0.14	0.22	0.34
interpretar	0.29	0.26	0.37	1.00	0.30	0.18	0.13	0.18
estimar	0.44	0.36	0.20	0.30	1.00	0.11	0.26	0.23
calificar	0.23	0.26	0.14	0.18	0.11	1.00	0.40	0.12
opinar	0.35	0.36	0.22	0.13	0.26	0.40	1.00	0.17
acreditar	0.28	0.38	0.34	0.18	0.23	0.12	0.17	1.00

Tabla 10.
Relación de acciones para evaluar los aprendizajes.
Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN

La concepción de aprendizaje que predomina en los alumnos de primaria se ubica en las bases platónicas del mundo de las ideas, para el desarrollo del pensamiento conceptual o comprensión (Herbart); retoma el entorno cultural y social en el que se desenvuelven (Vigotsky); así como también los parámetros emocionales que persisten en ellos (Goleman). El aprendizaje se manifiesta como una idea o concepto según el ámbito social en que se desarrolle el individuo y la convivencia que presente con sus allegados; la enseñanza es la pieza clave para obtenerlo, dejando de lado intereses y necesidades personales que puedan manifestarse en el salón de clases.

Los aspectos que predominan en el concepto de evaluación en los niños de educación primaria tienen que ver con la recopilación de información que se hace según su desempeño, el dominio de los contenidos de aprendizaje y sus características (Ruiz), los logros de su aprendizaje en relación con la enseñanza (SEP), y el producto de dichas acciones (Barriga), según el valor establecido en cierta entidad (Scriven). Se marca la importancia en el resultado.

En el primer nivel de la evaluación, según Bloom, se destaca la concepción de Herbart en relación con las nuevas ideas con la etapa sensorial y la memoria con las reproducciones exactas como base para la comprensión. En este nivel de evaluación, los alumnos optan por la resolución de problemas acordes con el cognitivismo donde prevalece la percepción, el razonamiento y la toma de decisiones para estructurar ideas basadas en las anteriores (estructuras subyacentes, según Piaget y Vigotsky); se presenta también un corte Gestaltista al sugerir que el aprendizaje se lleva a cabo mediante una actividad perceptiva (Firtz Perls). Se utiliza lo aprendido por medio de la experimentación, tal como lo consideraba John Dewey, como una acción pragmática.

Los alumnos de primaria analizan lo que aprenden por medio de la experimentación (Dewey), y así construyen su aprendizaje y lo sintetizan para generalizar sus ideas (Piaget). En cuanto al último nivel de la evaluación (Bloom), la evaluación representa el resultado de estructuras subyacentes al asignar un valor numérico y expresarlo luego a un

nivel de desempeño según el juicio emitido por el docente. Se hace una interpretación del aprendizaje argumentando la aparición de un aprendizaje significativo (Ausubel), según el juicio que tiene un valor inmediato establecido por el docente (Dewey).

Dentro del desarrollo del aprendizaje, los alumnos esperan tener una motivación extrínseca para desarrollarlo, así como el interés y la curiosidad; la instrucción o la dirección del docente en el aula juega un papel primordial en ello.

Los alumnos visualizan la evaluación como un proceso sistemático donde la comprensión, la síntesis, el análisis, la utilidad y los resultados la componen; pero el análisis es la parte sustancial del aprendizaje en el aula, es donde el alumno discrimina con la información obtenida encontrando evidencia para luego generalizar. Faltaría desarrollar la síntesis para proponer nuevas situaciones y validar sus ideas por medio de la evaluación.

Para recordar los aprendizajes previos, recurren a la mecanización de ideas y a la reproducción del conocimiento adquirido. Se muestra un entrenamiento para desarrollarlo (Skinner), la habilidad se adquiere mediante la práctica.

El entendimiento de los hechos que logran hacer los alumnos es por medio de la Gestalt, figura-fondo, el aprendizaje aquí está estrechamente relacionado con la percepción (configuración o patrón). La acción pragmática, la práctica constante de los hechos por medio del cuestionamiento constante y la experimentación (Dewey), corresponden al usar y analizar en el proceso del aprendizaje y evaluación.

Los alumnos, al compilar la información, reproducen el conocimiento con una propuesta distinta, pero con las mismas bases sin llegar a la creatividad o producción de nuevas alternativas. En cuanto a la evaluación del aprendizaje, la medición es la pieza clave, definido como la asignación de un valor numérico en el conocimiento durante un período de corte, sin trascender o tomarlo como base para un nuevo aprendizaje.

CONCLUSIÓN

El procesamiento de los datos obtenidos de las encuestas de los alumnos de educación primaria muestran, según los resultados, un escaso manejo de vocabulario en los temas tratados en este trabajo, lo cual permitió inferir generalidades y algunas correlaciones con sus respuestas; aun así, se pueden observar situaciones interesantes en el concepto que manifiestan sobre el aprendizaje y la concepción del proceso de evaluación aplicado en el trabajo cotidiano dentro del aula.

Los alumnos consideran que para aprender es necesario la enseñanza, es decir, las instrucciones que dé el docente al grupo, así como la convivencia entre todos los involucrados hacen referencia a la concentración, la inteligencia y la conducta, además de la memoria y la concentración como aspectos más importantes para lograr el aprendizaje; observándose que prevalece una mezcla de conductismo y cognoscitismo como teorías y metodología aplicada en el aula, siendo el docente el que dirige y sigue proporcionando estas prácticas docentes en la actualidad. Aún no se

consideran de vital importancia las necesidades, intereses y curiosidad de los alumnos como temas relevantes en la educación primaria.

La evaluación es considerada por los alumnos como resultado de un aprendizaje, sin una utilidad recurrente ni como una herramienta más para seguir aprendiendo; se visualiza como mero producto del trabajo escolar. Dentro del proceso de evaluación, según la taxonomía de Bloom (1956), como referencia para medir los niveles de complejidad en el aprendizaje; se ve que el observar y el repetir son acciones con mayor aplicación para recordar lo aprendido; seguido por la identificación y explicación cuando se logra comprender; la experimentación y la práctica para usar el aprendizaje; la investigación y el cálculo dentro del análisis; el planear y organizar en la síntesis, así como el medir y argumentar en la evaluación de lo aprendido. Con ello se puede mostrar que los alumnos siguen una ruta metodológica apegada al cognitivismo al producir un aprendizaje significativo, en el que se generaliza para trasladar a otras situaciones o proponer nuevas alternativas de solución. Los alumnos manifiestan que la evaluación del aprendizaje tiene la función de medir para poder argumentar el resultado.

La concepción de los alumnos acerca del aprendizaje y la evaluación es producto del trabajo efectuado por los docentes, su metodología, acciones y propuestas implementadas en el aula, así como su preparación profesional dan como resultado lo que piensan y hacen los alumnos en el aula. Existen bases sólidas para consolidar el aprendizaje, pero aún falta sistematizar su proceso, crear ambientes de aprendizaje pertinentes a los requerimientos de los niños y al desarrollo de sus potencialidades, acordes con sus necesidades para lograr un cambio en la reflexión y maduración cognitiva de los alumnos en cualquier nivel educativo. El trabajo en el aula es un factor más para la evolución cognitiva y el éxito personal y profesional de los educandos y de los maestros.

REFERENCIAS

- Abagnano, N. (2014). *Diccionario de Filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Abagnano, N. (2016). *Historia de la Pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barba Abad Magdalena; Alvarado Nando, Maritza; De La Rosa Daza, Deisy; Mora Ramírez, Ángela Julieta, M. B. M. (2019). *Innovación educativa, nuevas metodologías y experiencias en el aula, experiencias desde México y Colombia* (1st ed.). Bogotá: Institución Universitaria Politécnico Granacolombiano.
- Bigge, M. (1975). *Teorías de aprendizaje para maestros*. México: Editorial Trillas.
- Bloom, B. (1965). *Taxonomy of educational objectives*. New York: Handbook.
- Cázares, L., & Cuevas, J. (2007). *Planeación y evaluación basados en competencias*. México: Trillas.
- Cohen, D. (1997). *Cómo aprenden los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Comenius, J. (2012). *Didáctica Magna*. España: Editorial Akal.

- Correll, W. (1969). *El aprender*. Barcelona: Herder.
- Daza-Orozco, C. E. (2015). Cartografía de los consumos y experiencias de la niñez en internet. *Revista Panorama*. Retrieved from <http://revia.areandina.edu.co/ojs/index.php/LI/article/view/438>
- Durkheim, E. (2009). *Educación y Sociología*. México: Editorial Colofón.
- Fermoso, P. (2009). *Teoría de la Educación*. España: Trillas.
- Gaddotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. España: Siglo XXI editores.
- Gagne, R. (1970). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar.
- Guevara, G. (2010). *Lectura para maestros*. México: Cal y arena.
- Hernández, R. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Higard, E. (1967). *Teorías del Aprendizaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- INEE. (2005). *Plan General de Evaluación del Aprendizaje*. Proyectos nacionales e internacionales. México: Excale.
- Norman-Acevedo, E.; Vega, M.E.; Cabrales, F. A.; Alarcón, J. P. (2020). REFLEXIÓN DE LA UTILIZACIÓN DE LA RÚBRICA COMO ELEMENTO DE EVALUACIÓN DE LA APROPIACIÓN DEL CONOCIMIENTO PARA LA TUTORÍA VIRTUAL: INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO. 14(26). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1478>
- Marzano, R. (2000). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Thousand, C. A.: Corwin Press.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Ediciones Gedisa.
- Ravela, P. (2017). *¿Cómo evaluar en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. México: SEP.
- Roberts, E., & Pastor, B. (2018). *Diccionario Etimológico Indoeuropeo de la Lengua Española*. España: Alianza.
- Sánchez, L. (2014). *Inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje*. México: Alfaomega.
- Secretaría de Educación Pública, SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública, SEP. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. México: SEP.
- Wragg, E. (2003). *Evaluación y aprendizaje en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.
- Ravela, P., Picaroni, B., & Louriero, G. (2017). *Cómo mejorar la evaluación en el aula*. Colección de aprendizajes clave para la Educación Integral. México: Grupo Magro Editores.
- UNAM. (2012). *Manual para la elaboración de reactivos bajo el enfoque de competencias*. <http://www.cad.unam.mx>.

Información adicional

Para citar este artículo: / To cite this article: / Para citar este artículo: Peña-García, S.N. (2020). LA CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE Y LA

EVALUACIÓN EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.
(P. Grancolombiano, Ed.). Revista Panorama, 14(27), DOI: <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1525>

Artículos de investigación científica y tecnológica

APLICACIÓN DEL JUEGO SERIO EN PROGRAMAS DE CIENCIAS ECONÓMICAS: TENDENCIAS Y DESAFÍOS

APPLICATION SERIOUS GAME IN ECONOMIC
SCIENCE PROGRAMS: TRENDS AND CHALLENGES

APLICAÇÃO DE JOGOS SÉRIOS EM PROGRAMAS DE
CIÊNCIA ECONÔMICA: TENDÊNCIAS E DESAFIOS

María Eugenia Morales-Sierra memorales@poligran.edu.co

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano., Colombia

Daniel Cardona-Valencia danielcardona@itm.edu.co

Instituto Tecnológico Metropolitano, ITM., Colombia

Eric Castañeda-Gómez ericcastaneda@itm.edu.co

Instituto Tecnológico Metropolitano, ITM., Colombia

Ana María Uribe-Ortiz anauribe144623@correo.itm.edu.co

Instituto Tecnológico Metropolitano, ITM., Colombia

Paul Alexander Ríos-Gallego paulrios@itm.edu.co

Instituto Tecnológico Metropolitano, ITM., Colombia

PANORAMA, vol. 14, núm. 27, 2020

Politécnico Grancolombiano, Colombia

Recepción: 08 Octubre 2019

Aprobación: 01 Julio 2020

DOI: [https://doi.org/10.15765/
pnrm.v14i27.1526](https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1526)

Redalyc: [http://www.redalyc.org/
articulo.oa?id=343964051008](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343964051008)

[https://journal.poligran.edu.co/
index.php/panorama/about/
submissions#copyrightNotice](https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/about/submissions#copyrightNotice)
CC BY-NC-ND

Resumen: Este documento presenta una caracterización del trabajo colaborativo internacional sobre la aplicación del juego serio en contenidos curriculares de programas en ciencias económicas relacionadas con las finanzas, la contabilidad y la administración. Se tomó como referencia información compilada de la base de datos académica Scopus durante la ventana de observación 2007-2018, teniendo en cuenta indicadores bibliométricos, metodologías destacadas, tendencias de uso o aplicación y desafíos o retos de la implementación. Como resultado, se logra identificar ocho principales categorías de estrategias de enseñanza-aprendizaje en las cuales Aprendizaje adaptativo, Aprendizaje colaborativo y Gamificación se ubican como las tendencias en las que el uso del juego serio se ha consolidado. Storytelling (narrativa de historias), y el Aprendizaje basado en competencias están en proceso de consolidación. Finalmente, Aprendizaje invertido, Massive Open Online Course (MOOC), y Aprendizaje basado en retos son líneas incipientes en las que el uso del juego serio no se ha desarrollado lo suficiente. De igual manera, se logra destacar, a partir del seguimiento de publicaciones científicas, los principales logros, orientaciones y desafíos de la aplicación de estas estrategias en el aula de clase; particularmente, las relacionadas con las finanzas, la administración y la contaduría.

Palabras clave: Educación, juego serio, administración, finanzas y contaduría, aprendizaje activo, Formación por competencias.

Abstract: This document presents a characterization of the international collaborative work on the application of serious game in curricular contents of programs in economics related to finance, accounting and administration. Information compiled from the Scopus academic database during the 2007-2018 observation window was taken as a reference, considering bibliometric indicators, outstanding methodologies, trends in use or application, and challenges or challenges of implementation. As a result, it is possible to identify eight main categories of teaching-learning strategies in which Adaptive

Learning, Collaborative Learning and Gamification are located as the trends in which the use of serious games has been consolidated. Storytelling (narrative of stories), and Learning based on competencies are in the process of consolidation. Finally, flipped learning, Massive Open Online Course (MOOC), and Challenge-based learning are incipient lines in which the use of serious gaming has not been sufficiently developed. In the same way, it is possible to highlight, from the monitoring of scientific publications, the main achievements, orientations and challenges of the application of these strategies in the classroom; particularly those related to finance, administration and accounting.

Keywords: Education, serious game, administration, finance and accounting, active learning, training by competencies.

Resumo: Este documento apresenta uma caracterização do trabalho colaborativo internacional sobre a aplicação do serious game em conteúdos curriculares de programas de economia relacionados a finanças, contabilidade e administração. As informações compiladas do banco de dados acadêmico Scopus durante a janela de observação 2007-2018 foram tomadas como referência, levando em consideração indicadores bibliométricos, metodologias pendentes, tendências de uso ou aplicação e desafios ou desafios de implementação. Com isso, é possível identificar oito categorias principais de estratégias de ensino-aprendizagem nas quais a Aprendizagem Adaptativa, a Aprendizagem Colaborativa e a Gamificação se situam como as tendências nas quais o uso de serious games se consolidou. Contação de histórias (narrativa de histórias) e Aprendizagem baseada em competências estão em processo de consolidação. Por fim, a aprendizagem invertida, o Massive Open Online Course (MOOC) e a aprendizagem baseada em desafios são linhas incipientes nas quais o uso de jogos sérios não foi suficientemente desenvolvido. Da mesma forma, é possível destacar, a partir do acompanhamento das publicações científicas, as principais conquistas, orientações e desafios da aplicação dessas estratégias em sala de aula; particularmente aqueles relacionados a finanças, administração e contabilidade.

Palavras-chave: Educação, Jogo sério, Administração, finanças e contabilidade, Aprendizado ativo, Treinamento por competencias.

INTRODUCCIÓN

Un desafío permanente en educación, que trasciende aspectos disciplinares y diferentes áreas del conocimiento, está asociado con la actualización de las didácticas y metodologías usadas en el aula de clase para lograr el aprendizaje activo y mejorar el logro de los objetivos académicos (Motiejunaite & Žadeikaite, 2009).

De acuerdo con la generalidad de los casos actuales en educación superior, la enseñanza y el aprendizaje se logran cuando se verifica una respuesta adecuada del estudiante con base en el modelo de instrucción; así, la evaluación determina el cumplimiento de los estándares mínimos establecidos y permite identificar los reforzadores o estímulos que podrían ser más efectivos (Ertmer & Newby, 1993). El desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje y juegos serios en el aula de clase permite que los estudiantes desarrollen competencias laborales a partir de la simulación de escenarios, el estudio de casos y entornos multigrados (Abad et al., 2018).

Esto ha generado que se desarrollen acciones didácticas que promueven el mejoramiento de esa acción comunicativa alrededor de la educación, así como el desarrollo de la creatividad, la imaginación, la personalidad y la innovación en el plano cognitivo, psicológico y social (Von Graevenitz, Harhoff, & Weber, 2010).

Con base en estas acciones y su mezcla con herramientas asociadas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, se han desarrollado esquemas más complejos y sofisticados denominados comúnmente *estrategias didácticas*, que se expresan como un conjunto de métodos y secuencias definidas para alcanzar el logro de objetivos de enseñanza-aprendizaje, en los que se integran, en diferentes proporciones, discurso magistral, talleres, debates y foros con las consultas en línea, aulas virtuales, redes sociales, programas de diseño o simulación y videojuegos, y se logran nuevos modelos que comienzan a establecer tendencia en su aplicación (Lozano-Abad et al., 2019), resaltando que la incorporación de actividades didácticas dentro del aula de clase les permite a los estudiantes desarrollar diferentes habilidades y estrategias propias de cada estilo o tendencia de aprendizaje que le permiten afianzar el conocimiento (Ocampo et al., 2014).

MARCO TEÓRICO

El aprendizaje activo tiene dos acepciones, una en el campo de la educación y otra en el contexto informático. La primera está enfocada en una serie de estrategias didácticas que ubican al estudiante en el centro del proceso educativo, generando motivación que lo involucre de forma consciente en su función de aprendizaje y así establecer un vínculo con el conocimiento y su aplicación en contextos reales (Christie & de Graaff, 2017). La segunda está centrada en el desarrollo de algoritmos de inteligencia artificial y aprendizaje de máquinas, con capacidad para realizar acciones creativas de búsqueda, comprobación, evaluación y almacenamiento de experiencias (Settles, 2010). Para efectos de este trabajo se usará la primera acepción.

Son diversas las iniciativas aplicadas en las aulas de clase y reportadas en la literatura científica; allí una de las vertientes reportada en las áreas de contabilidad, finanzas y gestión está asociada a la aplicación de los juegos en el proceso formativo (Bodnar & Clark, 2017).

Entre otros fenómenos emergentes que procuran impactar positivamente el proceso de enseñanza – aprendizaje, y que van de la mano con la relevancia que han ganado las TIC en diferentes aspectos de la vida cotidiana, se pueden encontrar el concepto de *micromundos*, expuesto por Mavrikis et al., (2008) y Marín et al., (2015); la *aplicación de juegos* (Xinogalos et al., 2015) y la *gamificación* (Villalustre & Del Moral, 2015), los cuales buscan convergencia hacia el aprendizaje significativo, incorporando en el proceso formativo un espacio de práctica simulada en el caso de micromundos y aplicación de juegos, y esquemas de estímulos y reconocimientos que eleven la motivación en el caso de gamificación (Acevedo, 2019).

El juego serio o formativo es una categoría que agrupa las aplicaciones del juego usadas en procesos educativos, los cuales no solo se aplican en las escuelas o universidades, sino que trascienden otras áreas como el entrenamiento militar, certificaciones en salud y simulaciones en el sector financiero para mejorar las destrezas de personas y equipos en

entornos controlados. Se han desarrollado métodos para analizar y diseñar juegos serios, y así evaluar la articulación de sus componentes con los objetivos educativos definidos (Carvalho et al., 2015). El juego formativo se ha abordado desde diferentes enfoques, entre ellos el cibernético, para comprenderlo como un proceso controlable y enfocado hacia los objetivos curriculares esperados (Westera, 2013).

Según Kark (2011), el juego y la gamificación han sido fundamentales en el desarrollo del aprendizaje, el cual es utilizado para obtener los resultados deseados durante el proceso de formación en estudiantes de diferentes niveles educativos; además, Pasin y Giroux (2011), mediante la implementación de un juego de simulación para la gestión de operaciones, muestran que este tipo de estrategias son más efectivas que las tradicionales y permiten el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones de una manera más rápida. En campos como la medicina, utilizados en Europa (Garrido et al., 2018), se presentan hallazgos concluyentes por medio del uso de metodologías no convencionales, arrojando como resultados que los cursos que utilizan metodologías *online* y actividades de multimedia elevan su nivel de competencias de análisis y síntesis superiores a su nivel inicial (Flórez-Romero, R.#; Castro-Martínez, J. A.#; Martelo Martínez, Fernando; Salazar-Montenegro, I.#; Camelo-Cabuya, 2019)

De acuerdo con Sironi (2016), áreas como las finanzas y su creciente intersección con la tecnología (Fintech), deben direccionar también a las entidades educativas a evolucionar sus procesos académicos, adaptados a las TIC y estrategias creativas donde el estudiante se sienta motivado. Además, autores como Hamari, Huotari y Tolvanen (2015), destacan el uso de los juegos con fines de enseñar temas económicos y resaltan la atracción generada en docentes y estudiantes (Norman-Acevedo, 2019). Lo anterior puede ser respaldado por el experimento realizado a estudiantes de maestría en Economía de la Universidad de Granada, en la cual se implementó una plataforma de gamificación, donde se concluye que el uso de los juegos mejora la motivación en los estudiantes (Zamora & Aranda, 2017).

MÉTODO

El desarrollo de este trabajo es de enfoque cualitativo, partiendo de los resultados de un estudio bibliométrico, mediante una ecuación de búsqueda en Scopus, donde se identificaron para la última década (2007-2018), características de cantidad, calidad y estructura de la producción académica y científica en la temática del aprendizaje basado en los juegos en programas de educación superior en las áreas de contabilidad, finanzas y administración. A partir de esta información se identifican las estrategias didácticas emergentes referidas por el Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (Observatorio de Innovación Educativa, 2017), y se amplía la búsqueda a otras áreas del conocimiento, manteniendo como criterio amplio el aspecto educativo e ingenieril asociado al diseño y desarrollo de juegos serios, para identificar

la frecuencia de aparición de esas estrategias didácticas emergentes en revistas y eventos arbitrados y aprobados por la comunidad científica.

Con base en lo anterior se indaga en los textos de mayor relevancia e índice de impacto para describir aspectos que destaquen, como el perfil de los participantes, el alcance, la relación con el juego serio y, finalmente, los principales retos o desafíos en cada una de estas estrategias didácticas emergentes que se logran identificar en la revisión de literatura.

RESULTADOS

Bibliometría: los resultados obtenidos del estudio bibliométrico muestran que el incremento de la producción académica sobre esta temática es significativo y cada año se incrementa a razón del 10% según la tendencia; durante la década 2007-2018 se lograron hallar 816 registros. Esto indica que el interés en la temática es creciente y consistente con procesos de transformación digital que se están viviendo en otros ámbitos como la tecnificación, la producción y las finanzas.

Los trabajos en formato artículo ocupan un cuarto de la producción total, mientras que los textos de conferencias son predominantes, superando el 50% de la producción académica indexada, señalando un amplio interés en la difusión, principalmente de documentos reflexivos y de carácter aplicado a contextos específicos. En su gran mayoría son trabajos realizados por dos o tres autores.

De otra parte, el foco de producción en esta temática está en los países desarrollados: allí se encuentran Estados Unidos, Reino Unido, China, Alemania, España, Canadá, Holanda, entre otros. Dentro de las universidades que han aportado ocho trabajos o más en esta temática durante la última década están Delft University of Technology, de Holanda; University of Ontario Institute of Technology, de Canadá; Universidad Complutense de Madrid, en España; National Central University Taiwan, de China, y CNRS Centre National de la Recherche Scientifique, de Francia.

Entre los autores y trabajos más representativos durante esta década, con más de 100 citaciones, están Proserpio y Gioia, con un trabajo de revisión orientado a enseñar a la generación de la virtualidad, como iniciativa colaborativa entre las universidades Bocconi, en Italia, y Estatal de Pennsylvania, en Estados Unidos, el cual aporta elementos de referencia para el diseño de objetos y ambientes virtuales; es citado por diferentes autores como un manual para el diseño de actividades de aprendizaje (Proserpio & Gioia, 2007).

Tendencias: como parte de este análisis, y tomando como referencia la tipología propuesta por el Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (Observatorio de Innovación Educativa, 2017), se detectan en la literatura asociada al aprendizaje basado en juegos algunas estrategias didácticas emergentes que describen tendencia en el discurso de la educación y el aprendizaje, dando enfoque a comunidades académicas que, desde diferentes países y universidades, se agrupan en torno a cada temática. Entre ellas encontramos: “aprendizaje

colaborativo” (*collaborative-based learning*), “aprendizaje basado en retos” (*challenge-based learning*), “aprendizaje adaptativo” (*adaptative learning*), “aprendizaje invertido” (*flipped learning*), educación basada en competencias (*Competency(skill)-based education*), *Massive Open Online Course* (MOOC), gamificación (*gamification*) y narrativas (*storytelling*).

Luego de tener clasificadas las iniciativas en estas ocho categorías, se procede a identificar el impacto de acuerdo con una proporción razonable de trabajos, número de citaciones, uso y alcance descrito por los autores más relevantes en torno a la aplicación y resultados. A partir de esta proporción se logra determinar tres categorías:

Metodologías	Tipo de impacto	Generalidades
<ul style="list-style-type: none"> Gamificación Aprendizaje colaborativo Storytelling 	Impacto Alto	Categoría en la que se ubican las estrategias didácticas que destacan como tendencias educativas de mayor visibilidad en el contexto, que registran producción académica e investigativa superior. Las tendencias educativas ubicadas en esta categoría destacan como tema de interés y relevancia en la comunidad científica, por la correlación con impacto y motivación en los estudiantes, retención del conocimiento durante más tiempo, mejor comprensión en temáticas de complejidad.
<ul style="list-style-type: none"> MOOC Aprendizaje adaptativo. 	Impacto Medio	Aquí se agrupan las estrategias didácticas que registran como tendencias educativas emergentes. Están ubicadas aquí los MOOC y el Aprendizaje adaptativo, como temas en los que comienzan a registrarse experiencias, reportes de aplicaciones y trabajos científicos, donde el tema central es tecnológico (relacionado con <i>software</i> y <i>hardware</i>), y en menor proporción con aspectos metodológicos y didácticos relacionados con la educación. Aquí no se expresan conclusiones generales, es un área en desarrollo en la que se están explorando diferentes alternativas tecnológicas y metodológicas. La mayoría de las menciones se refiere al desarrollo de MOOC, pero la falta de estandarización o de características fundamentales para lograr impacto genera que en esta categoría se recopilen aplicaciones adecuadas, innovadoras y de impacto, y cursos virtuales sin estructura ni metodologías adecuadas que disminuyen en promedio el alcance de dicha metodología, con relación al aprendizaje adaptativo.
<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje basado en competencias Aprendizaje invertido Aprendizaje basado en retos 	Impacto Bajo	En esta categoría se ubican las estrategias didácticas que en las que, sin importar la producción académica en SCOPUS como tendencias educativas durante las dos últimas décadas, la relación con los juegos serios es igual o inferior al 5%. Aquí se ubican el Aprendizaje basado en competencias; el Aprendizaje invertido y el Aprendizaje basado en retos. En el primer caso, la frecuencia de publicaciones es alta, pero de una amplia dispersión, donde la gama de temas inicia en lo epistemológico pasando por lo administrativo y político; también registran trabajos desde la arquitectura y diseño de los espacios de clase, trabajos críticos desde la teoría de la educación, hasta llegar a lo metodológico y didáctico, pero donde la relación con los juegos serios es incipiente. En cuanto al Aprendizaje invertido y al Aprendizaje basado en retos, se perfilan como temas de interés creciente en los que se está explorando, inicialmente, alternativas metodológicas e implementaciones TIC, temas principales en los trabajos consultados.

Tabla 1.

Frecuencia de registro Tendencias

Fuente: elaboración propia, a partir de información obtenida de Scopus, 2019.

Retos: esta descripción surge de una construcción conceptual propia de los resultados obtenidos en el estudio bibliométrico; las tendencias contienen información relacionada con: la definición, la asociación de cada tendencia con el uso de los juegos, la relación de cada tendencia con las ciencias económicas, el papel de estudiantes y docentes, además, de los desafíos y retos presentes en su implementación.

Metodología	Retos
Gamificación	Dentro de los desafíos al implementar la gamificación en la educación y en el proceso de aprendizaje están el aumento de la competencia de docentes e instituciones para desarrollar y aplicar los conceptos en los procesos de formación; la planificación de los esquemas de estímulos aversivos y recompensados, así como la evaluación del aprendizaje (Wenart, 2013). Sin embargo, mientras que en los últimos años ha crecido el interés en la gamificación, aún existe falta de evidencia sobre el efecto que tiene la aplicación de esta en el comportamiento de los usuarios (Antonaci et al., 2017). La gamificación es un esquema adaptable a otros modelos académicos, donde el rol de docentes y estudiantes varía de acuerdo con las condiciones propias de cada modelo pedagógico, incluido el tradicional, o diversas estrategias didácticas en la que se aplica. Los estudiantes deben aprender a asumir uno o varios roles de acuerdo con el contexto (García, et al., 2017), mientras que el docente debe asumir el rol de facilitador (Días, 2017).
Aprendizaje colaborativo (Colaborative learning)	Los desafíos del aprendizaje colaborativo están enfocados en mejorar la motivación de los docentes y estimular su propensión a la realimentación permanente a sus estudiantes; optimizar condiciones técnicas y tecnológicas para el encuentro de los estudiantes en torno a las acciones colaborativas de aprendizaje y hacia la necesidad de establecer mecanismos para garantizar una dedicación de tiempo adecuada que permita llevar a cabo las actividades colaborativas (Munoz, Wagaicha, Osoiko, & Khoru, 2014). En esta estrategia es necesario que el docente asuma el rol de instructor y oriente hacia los retos u objetivos académicos a cumplir para facilitar las condiciones que favorecen el aprendizaje colaborativo (Qi, Qi, Sang, & Sun, 2010), mientras que el rol del estudiante debe ser de receptor – constructor, que debe estar dispuesto a la interacción permanente con sus compañeros para cuestionar, discutir y construir los conceptos abordados para lograr su asimilación.
Storytelling	Los desafíos están enmarcados en su uso creativo y amplio para la construcción de nuevos y mejores ambientes de aprendizaje, donde docentes y estudiantes tengan mayor confianza para la interacción por medio de didácticas que les permitan establecer diálogos narrativos con base en contenidos académicos. Para la estrategia storytelling, se tiene una aproximación conceptual diferente a las anteriores, en tanto que la mayoría de las aplicaciones de juegos en educación conlleva una introducción narrativa, la cual es usada para presentar ambientes y situaciones que definen el contexto de los juegos, así como sus reglas, límites y objetivos. El rol del estudiante es el de receptor e interlocutor de las historias (Schmoeck, 2018), siendo el docente un emisor constructor, narrador y creador de ambientes de cercanía y aplicación de conocimientos mediante la recreación verosímil de situaciones realistas.
MOOC	Una de las grandes perspectivas de esta tecnología es la posibilidad de proveer herramientas de formación fuera del aula tradicional, donde la condición de asistencia presencial ya no es un impedimento para poder acceder a la educación. Sin embargo, dentro de los principales desafíos y retos de esta tendencia están asegurar que los estudiantes se adapten al modelo y sigan al final de su formación, dado que se reportan altas tasas de abandono y deserción (Youssef et al., 2019). También es un desafío superar las dificultades para evaluar de forma rigurosa y justa el trabajo de los estudiantes, como promover la participación estudiantil en los foros en línea (Hew & Cheung, 2014); y la creación de contenidos atractivos para los estudiantes, que no sea una reproducción del modelo tradicional y que garantice una adhesión genuina, basada en el gusto y el aprendizaje (Berrocoso, 2014). La escasa evidencia científica del uso de los juegos serios (serious games-SG), en los procesos formativos del área contable, se debe a la baja motivación de los docentes, a pesar de que ellos son conscientes del beneficio que se puede lograr: la escasa investigación en juegos serios en el área contable comparada con otras disciplinas sugiere que esta es una técnica y no una herramienta útil para la toma de decisiones empresariales (Calabor, Mora, & Moyora, 2018).
Aprendizaje adaptativo (Adaptive learning)	Dentro de los desafíos que surgen alrededor de esta estrategia se tiene: a. el configurar y proporcionar cursos adecuados para diferentes alumnos con diferentes conocimientos (Kardan, Imani, & Ebrahimi, 2013); b. obtener información útil y precisa del alumno sobre el cual basar decisiones adaptativas; c. maximizar los beneficios para el alumno mientras se minimizan los costos asociados con la inversión que requiere configurar y adecuar las tecnologías adaptativas; d. desdibujar el problema que tiene que ver con la cantidad de datos relevantes del alumno que pueden adquirirse en diferentes momentos (Shute & Zapata, 2012); y e. definir el grado de dificultad de las actividades a asignar (Gallego, Molina y Llorens, 2018). El análisis de los datos a partir de la inteligencia artificial exige modificar las formas de comunicación y comportamiento; una de ellas tiene que ver con los métodos utilizados en educación considerados innovadores, que permitan mejorar el diálogo entre el docente y el estudiante, alterando métodos de enseñanza que van desde actividades dirigidas hasta utilización de robots como estrategia educativa; esta necesidad hace cambiar el ritmo y la forma de dar las instrucciones para cada estudiante; entidades como la Universidad Estatal de Ohio, en Estados Unidos, pretenden implementar el 20% de tecnología artificial en programas adaptativos para el año 2019 (Chassagnol et al., 2018).
Educación Basada en Competencias (EBC) (Competency-based education)	La EBC tiene sus mayores desafíos en que: a. no existe claridad sobre las orientaciones y definiciones de las competencias en el sistema educativo en general, por tal motivo surgen dificultades para definir qué son las competencias y cómo se integran a las prácticas y culturas evaluativas de las instituciones educativas (Ríos & Herrera, 2017); y b. el diseño adecuado de la evaluación, en tanto que el nivel alcanzado por los alumnos como la efectividad de los programas de educación se convierten en aspectos de discusión frecuente en los espacios académicos (De la Orden-Hoz, 2011). En el caso de la Educación basada en competencias es llamativo que siendo una de las estrategias emergentes con una producción científica significativa, del 20,3%, menos del 1% de los trabajos allí tienen relación con los juegos serios o la gamificación, cuando ha sido una de las iniciativas que desde sus discursos propende por el Aprendizaje activo.
Aprendizaje invertido (Flipped learning)	Los desafíos asociados a esta estrategia están relacionados con: a. la planeación de actividades fuera de clase y la preparación adecuada de los alumnos (Akçayır, 2018); b. la preparación limitada del estudiante que ha sido formado en el modelo tradicional (Al-Zahrani, 2015); c. los problemas de implementación y el aumento de la carga de trabajo para estudiantes y docentes (Khanova, Roth, Rodgers, & McLaughlin, 2015) y docentes (Sage & Sele, 2015); d. la percepción de algunos estudiantes que consideran que el método es injusto e irracional (Wilson, 2013); e. la idoneidad y entrenamiento del instructor y su capacidad para llevar a cabo un aula invertida (Zainuddin & Halli, 2016); además, y la tendencia de algunos profesores y estudiantes a preferir los enfoques tradicionales (Niemann, McKnight, McKnight, & Johnson, 2013).
Aprendizaje basado en retos (Challenge-based learning)	Los principales desafíos radican en: a. la dificultad para la planificación de las actividades alrededor de los retos; b. la interacción de diferentes profesionales y estudiantes de áreas diferentes, en tanto que el conocimiento requerido para abordar la mayoría de los retos es multidisciplinar; c. el hecho de que generalmente estos cursos o componentes se tengan que implementar fuera del plan de estudio por la incertidumbre en duración y alcance; d. la efectividad de los resultados, ya que por lo general no aparecen de inmediato (Fidalgo, Sein, & García, 2016); algunas limitaciones descritas son que los proyectos globales, a menudo, se alejan de los contenidos específicos de las materias académicas (Gaskins, Johnson, Mattie, & Kuhnert, 2015); y, de otra parte, el monitoreo del método se convierte en costoso y desgastante (Binder, Nichols, Rainey, & Malouff, 2017).

Tabla 2.
Metodología y Retos.
Fuente: elaboración propia, 2019.

CONCLUSIONES

La actualización curricular y didáctica es un tema de interés exploratorio para la academia en diferentes áreas disciplinares, el cual ha comenzado a salir de los recintos de las facultades de educación para convertirse en responsabilidad de las profesiones que deben resolver la optimización de los procesos formativos. Es importante mencionar que la interdisciplinariedad no es posible si las áreas no se atreven a incursionar en los campos de otras, con el genuino interés de mejorar los procesos formativos que son de competencia propia o donde se interceptan los campos disciplinares.

La educación actual invita a revisar procesos metodológicos motivando en los docentes la realización de cambios significativos en sus procesos de enseñanza, entregando al estudiante un rol protagónico, al hacer parte fundamental de su proceso formativo; la inclusión de herramientas diferentes al aprendizaje convencional facilita el proceso de enseñanza, permitiendo a las generaciones de la era tecnológica vivir experiencias significativas en el fortalecimiento de competencias, especialmente las blandas; por el desarrollo de algunas de ellas como el autocontrol, trabajo colaborativo y comunicación que les exige la realización de trabajos independientes guiados por su tutor, en entornos diferentes a las aulas de clase (Trujillo-Flórez et al., 2019).

La gamificación muestra ser la estrategia con mayor alcance e impacto, debido a su capacidad de adaptación con otras estrategias y a la generación de procesos mentales basados en imágenes gráficas que fijan los conceptos en la memoria y que se relacionan con recuerdos agradables y divertidos

asociados a la interacción producida por el juego como expresión social. Sin embargo, aún es relevante la apreciación de algunos autores y experimentos como herramienta educativa, lo que resta credibilidad al proceso y que genera dispersión en los actores (Daza-Orozco, 2015; Trujillo-Flórez et al., 2018; Velandia Vargas et al., 2019).

Las herramientas pedagógicas de enseñanza-aprendizaje resultan aportantes al proceso académico en áreas financieras, económicas y administrativas, una vez que se dé el desarrollo de contenidos que representan situaciones replicables, tomas de decisiones y aplicaciones matemáticas y estadísticas.

A pesar de que esta revisión está direccionada al campo administrativo y financiero, la aplicación de estas estrategias no es excluyente. Se presenta un acercamiento a la generalización para aportar a la innovación educativa desde diferentes visiones.

DISCUSIÓN

Aunque en este documento se presentan algunas estructuras, estas no son las únicas que se han explorado en las áreas educativas propuestas y/o en otras áreas. Se han investigado diferentes esquemas para fomentar la eficiencia y la eficacia de la educación en el mundo y el logro de competencias básicas de los estudiantes. Por ejemplo, desde organismos de cooperación internacional como la OCDE, se lidera el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, PISA (Vaillant & Zidán, 2016), donde se busca medir el rendimiento de los estudiantes en diferentes áreas, lo que ha suscitado en algunos países el modelo de medición objetivo en diferentes niveles del proceso educativo. Otros fenómenos más locales avanzan en tendencias metodológicas que pueden lograr resultados exitosos, como lo es el Aprendizaje Basado en Proyectos, según lo indican Prince y Felder (2006), y variaciones como el Aprendizaje Basado en Problemas y Retos tal como lo menciona Hmelo (2004), siguiendo las lecciones aprendidas y buenas prácticas en países como Finlandia, Singapur y Corea del Sur. En otros casos se han implementado innovaciones pedagógicas más sutiles, pero de menor radicalidad, como las transformaciones curriculares en la reorganización de contenidos que no afectan el modelo metodológico ni el evaluativo. De igual manera, Pico et al. (2018) y Villa et al. (2020), presentan una importante reflexión desde las ventajas y las desventajas de usar estrategias de enseñanza-aprendizaje, aclarando la importancia de enmarcar los retos presentados en contextos a partir de concepciones culturales y capacitaciones docentes como base para mejorar los alcances. De igual manera, se plantea identificar la diferenciación de campus presencial y campus digital, y el papel del formador en el uso de las herramientas informáticas.

Para ampliación de este trabajo o trabajos futuros, se recomienda la revisión de otros conceptos asociados y validados en casos de estudio específico, que puedan aportar más herramientas para la construcción de una educación de calidad y adaptativa a contextos diversos.

REFERENCIAS

- Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers and Education*, 126, 334–345. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021>
- Al-Zahrani, A. (2015). From passive to active: The impact of the flipped classroom through social learning platforms on higher education students' creative thinking. *British Journal of Educational Technology*, 46(6), 1133–1148. <https://doi.org/10.1111/bjet.12353>
- Berrocoso, J. (2014). MOOCS: A critical view from the Education Sciences. *Profesorado*, 18(1), 93–111. <https://doi.org/10.3916/C41-2013-a1>; Alba Pastor, C., Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible (2012) *Respuestas Flexibles en Contextos Educativos Diversos*, pp. 1-13. , <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>, J. Navarro, M. T. Fernández, F. J. Soto, & F. Tortosa (Eds.) Murcia: Región de Murcia. Consejería de Educación, Formación y Empleo; Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D.R., Archer, W., Assessin
- Binder, F., Nichols, M., Reinehr, S., & Malucelli, A. (2017). Challenge Based Learning Applied to Mobile Software Development Teaching. *Proceedings - 30th IEEE Conference on Software Engineering Education and Training, CSEE and T 2017*. <https://doi.org/10.1109/CSEET.2017.19>
- Bodnar, C. A., & Clark, R. M. (2017). Can game-based learning enhance engineering communication skills? *IEEE Transactions on Professional Communication*, 60(1), 24–41. <https://doi.org/10.1109/TPC.2016.2632838>
- Calabor, M., Mora, A., & Moya, S. (2018). The future of “serious games” in accounting education: A Delphi study. *Journal of Accounting Education*. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2018.12.004>
- Carvalho, M. B., Bellotti, F., Berta, R., De Gloria, A., Sedano, C. I., Hauge, J. B., ... Rauterberg, M. (2015). An activity theory-based model for serious games analysis and conceptual design. *Computers and Education*. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.03.023>
- Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial Intelligence trends in education: a narrative overview. *Procedia Computer Science*. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.233>
- Christie, M., & de Graaff, E. (2017). The philosophical and pedagogical underpinnings of Active Learning in Engineering Education. *European Journal of Engineering Education*. <https://doi.org/10.1080/03043797.2016.1254160>
- Daza-Orozco, CE. (2015). Investigación y emprendimiento: Experiencias de las Instituciones de Educación Superior Mesa IEST. Corporación Internacional para el desarrollo Educativo - CIDE. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4728.3283>
- De La Orden Hoz, A. (2011). The competency problems in general education | El problema de las competencias en la educación general. *Bordon*.
- Ertmer, P., & Newby, T. (1993). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective.

- Performance Improvement Quarterly, 6(4), 50–72. <https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.1993.tb00605.x>
- Fidalgo, A., Sein, M., & García, F. (2016). Integration of the methods CBL and CBI for their application in the management of cooperative academic resources. 2016 International Symposium on Computers in Education, SIIE 2016: Learning Analytics Technologies. <https://doi.org/10.1109/SIIE.2016.7751849>
- Flórez-Romero, R.#; Castro-Martínez, J. A.#; Martelo Martínez, Fernando; Salazar-Montenegro, I.#; Camelo-Cabuya, R. R.#; C. M. (2019). El juego: un asunto serio en la formación de los niños y las niñas (1st ed.). Bogotá: Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.
- Gallego, F., Molina, R., & Llorens, F. (2018). Measuring the difficulty of activities for adaptive learning. Universal Access in the Information Society. <https://doi.org/10.1007/s10209-017-0552-x>
- Garrido, M., Santiago, G., Márquez, M., Poggio, L., & Gómez, S. (2018). The impact of digital resources in the learning and the development of the competence Analysis and Synthesis. *Educacion Medica*, (xx). <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.02.011>
- Gaskins, W., Johnson, J., Maltbie, C., & Kukreti, A. (2015). Changing the Learning Environment in the College of Engineering and Applied Science Using Challenge Based Learning. *International Journal of Engineering Pedagogy*. <https://doi.org/10.3991/ijep.v5i1.4138>
- Hamari, J., Huotari, K., & Tolvanen, J. (2015). Gamification and Economics. In *The Gameful World* (pp. 139–161). <https://doi.org/10.7551/mitpress/9788.003.0009>
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., & Arfstrom, K. (2013). A Review of Flipped Learning. *Flipped Learning Network*, 20. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.008>
- Hew, K., & Cheung, W. (2014). Students' and instructors' use of massive open online courses (MOOCs): Motivations and challenges. *Educational Research Review*, Vol. 12, pp. 45–58. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.001>
- Hmelo, C. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266. <https://doi.org/10.1023/B>
- Kardan, A., Imani, M., & Ebrahim, M. (2013). A novel adaptive learning path method. 4th International Conference on E-Learning and e-Teaching, ICELET 2013. <https://doi.org/10.1109/ICELET.2013.6681639>
- Kark, R. (2011). Games managers play: Play as a form of leadership development. *Academy of Management Learning and Education*, 10(3), 507–527. <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0048>
- Khanova, J., Roth, M., Rodgers, J., & McLaughlin, J. (2015). Student experiences across multiple flipped courses in a single curriculum. *Medical Education*, 49(10), 1038–1048. <https://doi.org/10.1111/medu.12807>
- Lozano-Abad, Y. C., Rosales-Doria, A. M., & Giraldo-Cardozo, J. C. (2019). COMPETENCIAS DEL SIGLO XXI: ¿CÓMO DESARROLLARLAS MEDIANTE EL USO DE VIDEOJUEGOS EN UN CONTEXTO MULTIGRADO? *PANORAMA*, 12(23), 6. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v12i23.1191>

- Marín, Y., Posada, W., García, B., & Munévar, R. (2015). Metodología para la creación de micromundos interactivos. *Methodology for the Creation of Interactive MicroWorlds*, 12(11), 61–81.
- Mavrikis, M., Geraniou, E., Noss, R., & Hoyles, C. (2008). Revisiting pedagogic strategies for supporting students' learning in mathematical microworlds. devolving teachers' role to an "intelligent" facilitator. In *CEUR Workshop Proceedings* (Vol. 381).
- Motiejunaite, E., & Žadeikaite, L. (2009). Competences development#: Challenges and possibilities. *Pedagogika*, 95, 86–93.
- Muuro, M. E., Wagacha, W. P., Oboko, R., & Kihoro, J. (2014). Students' Perceived Challenges in an Online Collaborative Learning Environment: A Case of Higher Learning Institutions in Nairobi, Kenya. *International Review of Research in Open and Distance Learning*.
- Norman-Acevedo, E. (2019). Nuevos lenguajes para aprendizaje virtual herramientas para los escenarios de aprendizaje. *Revista Panorama*, 24(13), 5–7. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1214>
- Observatorio de Innovación Educativa. (2017). Radar de Innovación educativa 2017. In *Reporte Edu Trends*. ITESM. México.
- Ocampo Botello, F., Guzmán Arredondo, A., Camarena Gallardo, P., & De Luna Caballero, R. (2014). Identificación de estilos de aprendizaje en estudiantes de ingeniería. *Revista Mexicana de Investigacion Educativa*.
- Pasin, F., & Giroux, H. (2011). The impact of a simulation game on operations management education. *Computers and Education*, 57(1), 1240–1254. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.12.006>
- Prince, M. J., & Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering Education*, 95(2), 123–138. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2006.tb00884.x>
- Proserpio, L., & Gioia, D. A. (2007). Teaching the virtual generation. *Academy of Management Learning and Education*, 6(1), 69–80. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2007.24401703>
- Qi, C., Qi, Z., Sang, J., & Sun, Y. (2010). Web-based collaborative learning system. 2010 International Conference on Networking and Digital Society. <https://doi.org/10.1109/ICNDS.2010.5479441>
- Ríos, D., & Herrera, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educ. Pesqui.* <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201706164230>
- Sage, M., & Sele, P. (2015). Reflective Journaling as a Flipped Classroom Technique to Increase Reading and Participation with Social Work Students. *Journal of Social Work Education*, 51(4), 668–681. <https://doi.org/10.1080/10437797.2015.1076274>
- Schmoelz, A. (2018). Enabling co-creativity through digital storytelling in education. *Thinking Skills and Creativity*. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.02.002>
- Settles, B. (2010). Active Learning Literature Survey. *Machine Learning*. <https://doi.org/10.1.1.167.4245>

- Shute, V., & Zapata, D. (2012). Adaptive educational systems. *Adaptive Technologies for Training* <https://doi.org/10.1017/CBO9781139049580.004>
- Sironi; Paolo. (2016). FinTech innovation: from robo-advisors to goal based investing and gamification. In John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119227205.ch1>
- Trujillo-Flórez, L. M., Bernal Yermanos, M. Á., Escobar Castro, J. A., González Triana, M. C., Gutiérrez Carvajal, J. P., Gutiérrez Vanegas, J. C., ... Torres López, A. L. (2019). *Experiencias de innovación educativa – Tomo 3 (1st ed.; Luis Martín Trujillo-Flórez, Ed.)*. Bogotá: Politécnico Grancolombiano.
- Trujillo-Flórez, Luis Martín; Martínez Contreras, R. M., Espitia López, H., Rojas Paredes, J. C., Vargas Leguizamón, Y. R., & Castro Cabal, G. A. (2018). *Experiencias de innovación educativa (1st ed.; L. M. Flórez-Trujillo, Ed.)*. Bogotá: Politécnico Grancolombiano.
- Vaillant, D., & Zidán, E. R. (2016). Leadership practices for learning in Latin America: Analysis from PISA 2012. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 24(91), 253–274. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200001>
- Velandia Vargas, G. K., Malangón Torres, M. A., Ramos Duarte, N., Quiroz Rubiano, M. M., Rodríguez Rubio, A., & Celemín Pabón, Y. A. (2019). *Experiencias de innovación educativa - Tomo 2 (1st ed.; Luis Martín Trujillo-Flórez, Ed.)*. Bogotá: Politécnico Grancolombiano.
- Villalustre Martínez, L., & Del Moral Pérez, M. (2015). Gamitication: Strategies to optimize learning process and the acquisition of skills in university contexts. *Digital Education Review*, (27), 13–31.
- von Graevenitz, G., Harhoff, D., & Weber, R. (2010). The effects of entrepreneurship education. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 76(1), 90–112. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2010.02.015>
- Westera, W. (2013). On the cybernetic arrangement of feedback in serious games: A systems-theoretical perspective. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-013-9267-7>
- Wilson, S. (2013). The Flipped Class: A Method to Address the Challenges of an Undergraduate Statistics Course. *Teaching of Psychology*, Vol. 40, pp. 193–199. <https://doi.org/10.1177/0098628313487461>
- Xinogalos, S., Malliarakis, C., Tsompanoudi, D., & Satratzemi, M. (2015). Microworlds, Games and Collaboration Three effective approaches to support novices in learning programming. <https://doi.org/10.1145/2801081.2801094>
- Youssef, M., Mohammed, S., Hamada, E. K., & Wafaa, B. F. (2019). A predictive approach based on efficient feature selection and learning algorithms' competition: Case of learners' dropout in MOOCs. *Education and Information Technologies*, 1–28. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09934-y>
- Zainuddin, Z., & Halili, S. H. (2016). Flipped classroom research and trends from different fields of study. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 17(3), 313–340. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2274>

Zamora, J. C. F., & Aranda, D. A. (2017). Implementation of a Gamification Platform in a Master Degree (Master in Economics). *Working Papers on Operations Management*, 8, 181–190. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4995/wpom.v8i0.7431>

Información adicional

Para citar este artículo: / To cite this article: / Para citar este artigo: Morales, M., Cardona-Valencia, D., Castañeda-Gómez, E., Uribe-Ortiz, A., Ríos-Gallego, P. (2020). APLICACIÓN DEL JUEGO SERIO EN PROGRAMAS DE CIENCIAS ECONÓMICAS: TENDENCIAS Y DESAFÍOS (Politécnico Grancolombiano, Ed.). *Revista Panorama*, 14(27), DOI: <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1526>

Artículos de investigación científica y tecnológica

HABILIDADES GERENCIALES
APLICADAS POR DOCENTES
DE AULAS PARA EL
FORTALECIMIENTO DE LA
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
EN EL NIVEL DE SECUNDARIA
DE LA UNIDAD EDUCATIVA
ERNESTO FLORES FUENMAYOR
DEL MUNICIPIO MIRANDA,
ESTADO ZULIA

MANAGEMENT SKILLS APPLIED BY CLASSROOM
TEACHERS TO STRENGTHEN TEACHING-
LEARNING AT THE SECONDARY LEVEL OF THE
ERNESTO FLORES FUENMAYOR EDUCATIONAL
UNIT IN THE MUNICIPALITY OF MIRANDA, STATE
OF ZULIA

COMPETÊNCIAS DE GESTÃO APLICADAS POR
PROFESSORES PARA O REFORÇO DO ENSINO-
APRENDIZAGEM AO NÍVEL SECUNDÁRIO
DA UNIDADE EDUCATIVA ERNESTO FLORES
FUENMAYOR NO MUNICÍPIO DE MIRANDA,
ESTADO DE ZULIA

PANORAMA, vol. 14, núm. 27, 2020

Politécnico Grancolombiano, Colombia

Recepción: 08 Agosto 2019

Aprobación: 05 Julio 2020

DOI: [https://doi.org/10.15765/
pnrm.v14i27.1527](https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1527)

Redalyc: [http://www.redalyc.org/
articulo.oa?id=343964051009](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343964051009)

[https://journal.poligran.edu.co/
index.php/panorama/about/
submissions#copyrightNotice](https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/about/submissions#copyrightNotice)
CC BY-NC-ND

Karelis del Carmen Valles-Montero marestroj@hotmail.com
*Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB),
Venezuela*

Débora Del-Valle-Giraldoth giraldoth@gmail.com
*Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB).,
Venezuela*

Mary Estela Valles-de-Rojas marestroj@hotmail.com
*Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB).,
Venezuela*

Luisenny Marianth Torres-de-Nava luisanat81@gmail.com
*Universidad Nacional Experimental de la Seguridad del Estado Zulia.,
Venezuela*

Resumen: El aprendizaje en los educandos está relacionado con las estrategias y las habilidades que los docentes aplican dentro del aula de clase. No obstante, desde el punto de vista estratégico muy poco se plantean habilidades gerenciales, ya que las mismas

se relacionan directamente con las actividades administrativas de las instituciones. Sin embargo, un grupo de estudiantes en un aula de clase representa una organización institucional, y por ende el docente juega un rol como gerente dentro de la misma, cuya finalidad debe estar orientada a promover el aprendizaje significativo; por ello, el objetivo principal de esta investigación es analizar las habilidades gerenciales aplicadas por los docentes de aula para el fortalecimiento de la enseñanza -aprendizaje en el nivel de secundaria de la U.E. Ernesto Flores Fuenmayor. Este estudio es descriptivo, no experimental, transeccional de campo. La población estuvo conformada por una muestra censal de 74 docentes del nivel de secundaria, utilizando un cuestionario de 27 ítems para recolección de los datos y posterior análisis. De aquí se obtuvo que un 27% de docentes de educación media identifican las habilidades gerenciales cognitivas, y un 48% siempre aplican las habilidades organizativas. Se concluye que las habilidades gerenciales pueden ser consideradas como herramientas para fortalecer la enseñanza de los educandos, por lo que es preciso dominar una serie de habilidades cognitivas y organizativas que permitan impulsar no solo el aprendizaje significativo, sino también la calidad educativa y el desempeño exitoso de una gerencia.

Palabras clave: Habilidad, gerencia, gerencia educativa, educación.

Abstract: Learning in students is related to the strategies and skills that teachers apply in the classroom. However, from the strategic point of view, very little management skills are raised, since they are directly related to the administrative activities of the institutions. However, a group of students in a classroom represents an institutional organization, and therefore the teacher plays a role as manager within it, whose purpose must be oriented to promote meaningful learning; Therefore, the main objective of this research is to analyze the management skills applied by classroom teachers to strengthen teaching-learning at the secondary level of the U.E. Ernesto Flores Fuenmayor. This study is descriptive, non-experimental, field transeccional. The population was made up of a census sample of 74 secondary school teachers, using a 27-item questionnaire for data collection and subsequent analysis. From this it was obtained that 27% of secondary education teachers identify cognitive management skills, and 48% always apply organizational skills. It is concluded that management skills can be considered as tools to strengthen the teaching of students, so it is necessary to master a series of cognitive and organizational skills that allow promoting not only meaningful learning, but also educational quality and successful performance of a management.

Keywords: Skill, management, educational management, education.

Resumo: A aprendizagem dos alunos está relacionada às estratégias e habilidades que os professores aplicam em sala de aula. Porém, do ponto de vista estratégico, muito poucas habilidades de gestão são levantadas, uma vez que estão diretamente relacionadas às atividades administrativas das instituições. Porém, um grupo de alunos em uma sala de aula representa uma organização institucional e, portanto, o professor desempenha um papel de gestor dentro dela, cujo propósito deve ser direcionado a promover uma aprendizagem significativa; Portanto, o objetivo principal desta pesquisa é analisar as competências de gestão aplicadas por professores de sala de aula para fortalecer o ensino-aprendizagem no nível médio da U.E. Ernesto Flores Fuenmayor. Este estudo é descritivo, não experimental, transversal de campo. A população foi constituída por uma amostra censitária de 74 professores do ensino médio, utilizando um questionário de 27 itens para coleta de dados e posterior análise. A partir disso, obteve-se que 27% dos professores do ensino médio identificam habilidades de gestão cognitiva, e 48% sempre aplicam habilidades organizacionais. Conclui-se que as competências gerenciais podem ser consideradas como ferramentas para fortalecer o ensino dos alunos, sendo necessário o domínio de uma série de competências cognitivas e organizacionais que permitam promover não só aprendizagens significativas, mas também qualidade educacional e desempenho exitoso. de uma gestão.

Palavras-chave: Habilidade, gestão, gestão educacional, Educação.

INTRODUCCIÓN

En todo proceso educativo, el docente está sujeto a planificar a diario los contenidos programáticos de las diferentes áreas del saber, según sea el caso, en los que se persigue el logro de los objetivos y metas planteadas. Para ellos es imprescindible aplicar las herramientas y habilidades gerenciales considerando a los estudiantes como una organización y recurso humano para solventar o mitigar los problemas presentes en el entorno, al propiciar prácticas y acciones que contribuyan para tal fin (Mora-Ramírez & Norman-Acevedo, 2017).

Sin embargo, muchos docentes incurren simplemente en repetir más que en proponer, y encontrar soluciones a situaciones problemáticas, posiblemente a la poca motivación y desinterés para emprender el proceso de enseñanza- aprendizaje en sus roles académicos, lo cual se ha convertido en una dificultad al momento de gerenciar su grupo de estudiantes y alcanzar un aprendizaje significativo en los mismos.

Si bien es cierto el docente dentro de sus actividades académicas no solo debe estar inmerso en redundar el conocimiento, sino también desarrollar habilidades y fortalecer, así como enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje. Según Falcón (2008, p.25), define la habilidad como la demostración de la posesión de una capacidad mediante su ejercicio. La capacidad está ligada con la aptitud para realizar una tarea o labor (Ortegón & Royo, 2016; Rincón, Niño, & Gómez, 2017). Entendidas de esta manera, las habilidades gerenciales permiten sistematizar acciones bajo criterios de productividad y organización, en procura de lograr la consecución de objetivos y metas dentro de un marco organizacional y profesional que busca hacer viable las actividades y contenidos previstos en los proyectos educativos.

En la actualidad, la gerencia educativa juega un papel muy importante, donde directa o indirectamente el docente tiene el poder de mover masas y modificar conductas inapropiadas utilizando estrategias acordes con el grado de pertinencia que tenga el hecho que se esté dando en el aula de clases; este tiene en sus manos las funciones de planificar, organizar, dirigir y controlar su proceso de enseñanza, y así llevar al estudiante hacia el logro de los objetivos planteados, pero todo esto va de la mano con el poder de liderazgo, habilidades y los valores éticos y sociales que posee una persona, independiente de la profesión, para así dar el ejemplo (Arias-Velandia, Rincón-Báez, Becerra-Plaza, Mejía-Rodríguez, & Salas-Díaz, 2018).

El docente, en este sentido, es pieza indispensable para esta investigación, ya que este como gerente educativo en el aula de clases debe poner en práctica una serie de estrategias y habilidades que le permitan tener un contacto armonioso con el educando, que en suma será producto de muchos esfuerzos para construir el ciudadano de calidad con sentido de pertenencia y, desde luego, preservación por el lugar donde vive (Ortegón-Cortázar & Gómez, 2016).

En función a lo antes señalado, el propósito de esta investigación es analizar las habilidades gerenciales aplicadas por los docentes de aula para el fortalecimiento de la enseñanza-aprendizaje en el nivel de secundaria

de la U.E. Ernesto Flores Fuenmayor, el cual se desglosa en los objetivos específicos, tales como identificar las habilidades gerenciales del docente y describir los tipos de habilidades gerenciales que el docente aplica en el aula para promover el aprendizaje significativo en los estudiantes del nivel de secundaria de esta U.E.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

HABILIDAD GERENCIAL DEL DOCENTE

Es una cantidad de destrezas, tanto de conocimiento como de organización, que desarrolladas de manera permanente permiten administrar la educación y las relaciones con la sociedad y entorno cercano.

Es oportuno señalar que las habilidades gerenciales definen la capacidad para planificar, programar y ejecutar cualquier actividad. Para sustentar lo planteado, Klein, citado por Graffe (2009, p.47), expresa:

El gerente es un individuo de una capacidad especial, por cuanto presenta una combinación de actualizaciones y cualidades personales y técnicas que le permiten el buen uso y aplicación de métodos y técnicas en el logro del entendimiento de todos los miembros que conforman un grupo administrativo. Esta definición integra varios criterios para explicar las habilidades gerenciales del docente, por cuanto el quehacer escolar exige no solo recursos y contenidos, sino un conjunto de aptitudes y actitudes que facilite la sistematización y el manejo estratégico.

Habilidades cognitivas (H.C.)

Para Díaz y Hernández (2010), las H.C. permiten al docente una mayor posibilidad de ser creativo y elevar la calidad de la educación y, por lo tanto, los resultados y logros de los alumnos, así el aprender y enseñar son procesos neurocognitivos, tal como lo reseña Ander-Egg (2008, p.87), “a la luz de la neurociencia cognitiva, enriquece la interacción alumno-docente/alumno alumno/docente-docente. Así, al desarrollar comunidades educativas, el aprendizaje se hace más factible... facilita la transparencia del aprendizaje a nuevos contextos”.

Pensamiento estratégico (P.E.)

Según López (2009, p.21),

el término pensamiento estratégico debe ser entendido como la coordinación de lograr una mente creativa dentro de una perspectiva que le permite a un negocio avanzar hacia el futuro de una manera satisfactoria para todos. En consecuencia, el P.E. se refiere a la observación de las metas, tal como se desarrollan en la institución, a un nivel de conciencia que delinea una actitud proactiva para adelantarse al futuro para lograr la comprensión y conocimiento de la organización. El P.E. es

la brújula que permite orientar a los docentes hacia donde quieren dirigir la organización, apoyándose en un estilo gerencial que se explica a través de una gestión organizada y de calidad.

Pensamiento analítico (P.A.)

En palabras de Falcón (2008, p.10), el pensamiento analítico se define como “el descubrimiento de una nueva forma de hacer negocios; significa reenfocar de manera diferente los mecanismos y las formas por medio de las cuales se logra mayor productividad”. Atendiendo a lo expuesto por el autor y extrapolando lo planteado al contexto educativo, que es el espacio de esta investigación, los planes de los docentes deben estar orientados a nuevas formas de generar conocimiento o despertar en los estudiantes sus actitudes en pro de un pensamiento analítico, con la obtención de resultados productivos a favor de la comunidad educativa.

Por su parte, Alarcón (2008, p.62), señala que el P.A. “no solo supone cambiar los procesos mentales del individuo, sino que lleva también consigo una transformación de cambio en la manera de trabajar de las personas y en los valores considerados por la institución”. De lo expuesto por el autor se desprende, en tal sentido, que el docente dentro de su planificación, así como en los proyectos, involucre a los estudiantes en la elaboración de los mismos, ya que esto no solo le permitirá desarrollar habilidades gerenciales, sino que tendrá la posibilidad de generar cambios en el proceso mental de los estudiantes.

Pensamiento creativo (P.C.)

El P.C. es una habilidad gerencial que tiende a ser aplicada por el docente, ya que mediante el trabajo colaborativo permite el desarrollo de pensamientos estratégicos, constructos y percepciones para ser aplicados en su labor diaria en la educación, mediante la resolución de problemas de la práctica cotidiana para la toma de decisiones y planteamiento de procesos.

Según Carrero (2011, p.72), el pensamiento creativo es una corriente crítica al pensamiento tradicional de modelos programáticos, implementado por organismos institucionales. Este pensamiento busca reorientar una nueva manera de hacer las cosas, rompiendo paradigmas, y siendo implementado como único medio de generar conocimiento y aprendizaje.

Pensamiento inteligente (P.I.)

El P.I. en la educación se constituye en una habilidad gerencial para aprovechar al máximo los conocimientos contextuales para la planeación y mejorar los procesos de aprendizaje, cuyo centro es el estudiante y los docentes colaboradores (Pineda-Escobar & Cortés, 2018). De igual manera, Ander-Egg (2008, p.61), postula que “esta teoría ha sido muy

bien acogida por educadores, que constituyen el campo en donde ha tenido mayor incidencia, ha hecho aportes en el ámbito educativo, para desarrollar determinadas capacidades de los estudiantes”.

La literatura plantea ocho tipos de inteligencia, así como la utilidad de promoverlas en los docentes y el ámbito de enseñanza. Entre estos ocho se destacan acciones en las prácticas con la gerencia pedagógica, lo cognitivo, lo emocional y también los valores. Allí se plantea la necesidad de estimular la autonomía y la aplicación de sus conocimientos en el entorno inmediato y la comunidad, exaltando la autorrealización y el reconocimiento social como puente de interacción.

Habilidades organizativas (H.O.)

Las H.O. se plantean como la habilidad organizativa de la alta dirección para propiciar las interacciones entre los individuos con habilidades de confianza, comunicación y trabajo en equipo. Es la capacidad de la dirección de orientar a sus equipos a un mejor aprovechamiento de los recursos disponibles, explotando las habilidades de los individuos que lo conforman (Niño-Benavides & Cortés, 2018).

Dirección de equipos de trabajo (D.E.T.)

Según López (2009, p.29), la D.E.T.

amerita de las habilidades gerenciales que desarrollan las personas para desempeñarse de manera coordinada, para garantizar la ejecución de tareas y actividades que le competen. Dicha dirección puede definirse como un proceso conductor de personas, facilitación de conocimientos, habilidades y destrezas a través de la organización de tareas, responsabilidades, metas de desempeño y toma de decisiones de manera consensuada, permanente, estudiada por los miembros de los equipos.

Por su parte, Martín (2010, p.220), destaca el alcance de la D.E.T. por cuanto

se refiere a la capacidad para construir y mejorar el trabajo en una institución, es así como trabajar con otros y vincular con los demás... permite dominar el proceso de toma de decisiones, que incluye el qué, quién, cómo, dónde y cuándo establecer vínculos de confianza y colaboración. Las relaciones entre las personas son, la mayoría de las ocasiones, la base del éxito de las instituciones.

Organización de ambientes de aprendizaje (O.A.A.)

En la actualidad, una de las habilidades de mayor peso en los docentes está centrado en la O.A.A. adecuada para la realización de actividades escolares, de allí que dicha organización puede definirse como aquella habilidad gerencial que favorece la construcción de espacios ricos en conocimiento, donde se pueda transferir lo aprendido a nuevos contextos,

por medio de estrategias y herramientas para ser aplicado en otras situaciones escolares. Para efectos de esta investigación, el docente debe estar propenso a utilizar los espacios de la institución y la comunidad como laboratorios prácticos para el aprendizaje significativo de los estudiantes, así como el desarrollo de habilidades y actitudes a favor del bien común (Bonomo, Corona-Cabrera, Norman-Acevedo, % Sosa-Varela, 2019).

En tal sentido, resulta oportuno establecer un nexo entre las actividades que suceden dentro del aula con lo que ocurre fuera de esta.

Por consiguiente, es necesario conjugar armónicamente los dos entornos, pues fuera del aula se cuenta con importantes fuentes de información y conocimiento que tanto docentes como alumnos necesitan entender y a los que deben tener fácil acceso. En consecuencia, a través de la organización de nuevos ambientes de aprendizaje, los docentes actúan en calidad de facilitadores, permitiendo mayor acceso al conocimiento y de su propia comprensión conceptual. (López, 2009, p.30)

Capacidad de planificación (C.P.)

La planificación es una forma precisa y sistematizada de formulación de política, e implica la elección de prioridades; también presupone la voluntad de orientar y modificar acontecimientos futuros. La capacidad de planificar actividades escolares, según García (2009, p.63), “permite la determinación de los objetivos y elección de los cursos de acción para lograrlos con base en la investigación y la elaboración de un esquema detallado que habrá de realizarse en un futuro”. Además, establece metas, objetivos de la organización y traza mapas de trabajo que muestran cómo se deben cumplir los planes y proyectos.

Para efectos de esta investigación, la planificación es vista como una habilidad gerencial aplicada por los docentes, la cual debe estar orientada a alcanzar metas y objetivos, empleando como recurso fundamental para ello a los estudiantes y directivos, orientando y modificando conductas a favor de mejor ciudadano.

Gestión de proyectos (G.P.)

Para Moreno, Labra y Sandoval (2009, p.24), la G.P.

es una propuesta estratégica y operativa para intervenir el fenómeno educativo que vive un grupo determinado, en busca de la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, todo proyecto en educación pretende mejorar la calidad del proceso educativo y, para ello, genera una serie de acciones y estrategias pensadas y reflexionadas para intervenir la realidad en la cual están inmersas las personas que proponen el proyecto.

Mediante esta afirmación se visualiza que la gestión de proyectos introduce una nueva concepción de escuela de desarrollo profesional docente, lo que supone una forma más cooperativa y eficaz del quehacer pedagógico en el sistema educativo, develando la complejidad de sus

problemas mediante la reflexión, diálogo, colaboración y acción. En este contexto, la gerencia apoya la planificación de proyectos en cuanto a la formulación, ejecución y evaluación de acciones que permiten que una organización escolar logre sus objetivos.

Bajo esta modalidad, para López (2009, p.34),

son los propios docentes de aula, directivos y otros actores de la comunidad quienes tienen que reflexionar sobre sus propias prácticas e intervenirlas en pos de mejorar la calidad educativa que están brindando. Las diferentes experiencias de proyectos con docentes pueden tener diferentes objetivos inmediatos: mejorar el currículo, la infraestructura, los rendimientos, la metodología, los procesos mentales, entre otros, que favorecen significativamente el proceso de enseñanza- aprendizaje y, por ende, la calidad educativa.

METODOLOGÍA

Esta investigación se caracteriza por ser descriptiva; para Hurtado (2010, p.101), este tipo de investigaciones tienen “como objetivo la descripción precisa del evento de estudio”. Igualmente, en este aspecto y considerando su dimensión temporal, el presente estudio fue no experimental-transeccional de campo, por cuanto el instrumento fue aplicado una sola vez a la población de estudio y los datos se recolectaron en un momento único. La población estuvo conformada por una muestra censal (Hurtado, 2010, p.23) de 74 docentes del nivel de secundaria de la unidad educativa Ernesto Flores Fuenmayor, en los cuales se consideraron los docentes de aula, del CBIT y orientadoras (ver cuadro N° 1).

Unidad educativa	Docente de aula	CBIT	Orientadoras	Total
Ernesto Flores Fuenmayor	69	03	02	74

CUADRO N°1

Distribución de la población de docentes

Fuente: departamento de coordinación docente (2014).

La técnica para la recolección de datos fue la observación directa; del mismo modo, para efectos de medir el comportamiento de la variable se diseñaron dos cuestionarios contentivos de veintisiete (27) ítems, cuyas alternativas a considerar fueron ‘Siempre’, ‘Casi siempre’, ‘A veces’ y ‘Nunca’. A cada alternativa se le asignó un valor: 4 puntos (Siempre), 3 puntos (Casi Siempre), 2 puntos (A veces), y 1 punto (Nunca), para realizar el recorrido estadístico respectivo y compararlo con el baremo de medición elaborado para tales fines. Para establecer la validez del instrumento de este estudio, se sometió a la validez de contenido mediante el juicio de expertos, quienes aportaron sugerencias sobre la relación y pertinencia de los indicadores con respecto a los ítems, así como las ambigüedades de las preguntas que puedan existir con respecto al contexto de la variable.

La confiabilidad se puede determinar empleando el coeficiente de Cronbach, ya que este coeficiente se aplica a las pruebas con ítems de variables alternativas bajo la escala de actitud tipo Lickert (Chaves, 2010), como es el caso de esta investigación, cuya fórmula es:

$$K \quad [1 - \sum S_i^2]$$

$$r_{tt} = \frac{K - 1}{t^2}$$

Donde:

K: número de ítems

S_i^2 : varianza de los puntajes de cada ítem

St^2 : varianza de los puntos totales.

Formula

Los autores

RESULTADOS

En la tabla 1, de la dimensión habilidad cognitiva, se observa que en el indicador “Pensamiento estratégico”, en el ítem 1, los docentes respondieron con un 44% que algunas veces modifican con frecuencia las estrategias de las planificaciones diarias, mientras que los estudiantes manifestaron también que algunas veces, con un 34%; esto reflejó coincidencia entre ambos grupos de encuestados en esta alternativa. En cuanto al ítem 2, los docentes manifestaron con un 47% que nunca adecuan las estrategias de clase de acuerdo con los gustos de los estudiantes; igualmente los estudiantes dijeron que nunca, con el 73%.

En el indicador “Pensamiento analítico”, en el ítem 3, se observa que los docentes manifiestan con un 32% que nunca logran detectar los problemas en el aula antes de que sucedan; por su parte, los estudiantes manifiestan que sus profesores casi nunca, con el 51%. Para el ítem 4, los docentes indicaron con el 39% casi siempre, creen que para lograr solventar los contratiempos que se presenten en clases lo deben hacer con la ayuda de todos sus estudiantes, mientras que los estudiantes indican con un 25% que siempre. En este indicador se observan contradicciones entre docentes y estudiantes.

En el indicador “Pensamiento creativo”, en el ítem 5, el 39% de los docentes indicaron que casi siempre logran ser creativos, innovadores y estratégicos; sin embargo, los estudiantes dijeron siempre, con un 25% de las respuestas. Para el ítem 7, los docentes manifestaron igualmente con un 39% que casi siempre en sus planificaciones le gusta ir más allá de lo

que estipulan los lineamientos en lo que a contenidos se refiere, mientras que el 25% de los estudiantes manifestaron que siempre.

Por último, en el indicador “Pensamiento inteligente”, el 32% de los docentes manifestó que nunca busca la negociación asertiva con sus estudiantes a la hora de resolver un problema; y los estudiantes dijeron que casi nunca, con 51%, indicando contraste entre las respuestas. Los porcentajes de las respuestas dadas, tanto por docentes como por estudiantes, muestran que para un 27% de los maestros casi siempre identifican las habilidades gerenciales; no obstante, los estudiantes indican con 39% que nunca.

De acuerdo con esto, existe contradicción con lo planteado por López (2009), quien señala que para desempeñarse con éxito en la gerencia es preciso dominar una serie de habilidades de índole cognitiva, porque permiten a los ciudadanos participar más activamente en la economía del conocimiento, entendida como una economía sustentada en el uso de ideas más que en las capacidades físicas: se apoya en la aplicación de la innovación y la creatividad, lo cual está imponiendo nuevas exigencias y conocimientos para poder desempeñarse en su vida profesional.

De la misma manera, con lo antes expuesto por López (2009), las habilidades cognitivas permiten al docente una mayor posibilidad de ser creativo y elevar la calidad de la educación y, por lo tanto, los resultados y logros de los alumnos.

Indicador	Ítems	Alternativas							
		S		CS		AV		N	
		Do	Fr	Do	Fr	Do	Fr	Do	Fr
Pensamiento estratégico	1.- ¿Modifican con frecuencia tus profesores las estrategias de sus planificaciones diarias?	10	14	12	14	37	44	15	20
	2.- ¿Adecuan tus profesores las estrategias de clase de acuerdo con tus gustos y el de tus compañeros?	2	3	11	15	26	31	35	47
Pensamiento analítico	3.- ¿Logra tu profesor detectar los problemas en el aula antes de que sucedan?	11	15	15	18	24	28	24	32
	4.- ¿Crees que para que tu profesor logre solventar los contratiempos que se presenten en clases lo debe hacer con la ayuda de todos sus estudiantes?	24	28	29	39	11	15	11	15
Pensamiento creativo	5.- ¿Siempre tus docentes logran ser creativos, innovadores y estratégicos?	24	28	29	39	11	15	11	15
	6.- ¿En tus planificaciones te gusta ir más allá de lo que estipulan los lineamientos en lo que a contenidos se refiere?	24	28	29	39	11	15	11	15
Pensamiento inteligente	7.- ¿El docente busca siempre la negociación asertiva con sus estudiantes a la hora de resolver un problema?	11	15	15	18	24	28	24	32
Total		19	13	27	14	15	35	25	37
		%	%	%	%	%	%	%	%

Tabla 1.
Identificar las habilidades gerenciales del docente de la U.E. Ernesto Flores Fuenmayor: habilidad cognitiva.

Fuente: elaboración propia, 2014.

En la tabla 2, de la dimensión habilidades organizativas, se observa que en el indicador “Dirección de equipos de trabajo”, en el ítem 8, los docentes respondieron el 44% que algunas veces son personas sociables,

con facilidades para relacionarse con todo el personal que labora en la institución, mientras que los estudiantes manifestaron también que algunas veces, con un 34%. En el ítem 9, el 42% de los docentes señalaron que casi siempre organizan nuevas actividades y logran explicar con claridad sus ideas sobre lo que deben hacer; sin embargo, el 31% de los estudiantes dijeron que nunca lo hacen. En el ítem 10, el 88% de los docentes dijeron que siempre llegan a tiempo a la clase; los estudiantes también dijeron que siempre, con el 25%.

En el indicador “Organización de ambiente de aprendizaje”, en el ítem 11, los docentes respondieron con un 32% que nunca organizan el salón de clases de acuerdo con la actividad que están aplicando, mientras que los estudiantes lo consideran algunas veces, con un 51%. Para el ítem 12, si se limitan a dar sus clases solo en el aula, los docentes respondieron que nunca, con un 68%, y los estudiantes con un 72%. En relación con el ítem 13, se les preguntó si llevan un orden de los materiales o instrumentos necesarios para la aplicación de su planificación: los docentes respondieron que siempre, con un 88%, y los estudiantes algunas veces, con un 29%, observándose diferencias entre las respuestas emitidas por ambos grupos.

En cuanto al indicador “Capacidad de planificación”, en el ítem 14, los docentes respondieron con un 39% que casi siempre el proceso de enseñanza no se da si lleva la planificación de clase bajo un estricto orden de cumplimiento, mientras que el 25% de los estudiantes dijeron que para ellos siempre los docentes deben llevar a cabo su planificación de forma estricta. En el ítem 15 se obtuvo los mismos resultados del ítem anterior, cuando se les preguntó si los profesores saben realizar y aplicar bien sus planificaciones. Por lo tanto, también se observan diferencias entre las respuestas emitidas por los docentes como por los estudiantes.

Para el indicador “Gestión de proyectos”, en el ítem 15, los docentes respondieron con un 32% que nunca trabajan con proyectos educativos, mientras que los estudiantes dijeron que casi nunca con un 51%. Mientras que en el ítem 16, al preguntarles si consideran que la mejor forma de obtener los objetivos de la planificación está en postergar lo planificado cuando la situación lo amerita, los docentes manifestaron con un 76% que siempre, y los estudiantes también siempre, con un 40%.

Los porcentajes anteriores indican que al describir los tipos de habilidades gerenciales que el docente aplica en el aula para promover el aprendizaje significativo en los estudiantes de la unidad educativa Ernesto Flores Fuenmayor, los docentes indicaron que siempre, con un 48%, mientras que los estudiantes indicaron que algunas veces, con un 38%.

De acuerdo con estos resultados, se obtiene que contrastan con lo señalado por el Banco Mundial (2003), que resalta la responsabilidad del docente para organizar el aprendizaje de los estudiantes, cuando señala “los docentes son la fuente del conocimiento, cuya función es proporcionarles conocimiento o desarrollar el método de aprender haciendo”. Igualmente, este método ha resultado ser enriquecedor, especialmente en lo relacionado con prácticas de aprendizaje. De esta perspectiva, los docentes de educación media necesitan no solo conocer

la profundidad de sus áreas curriculares, sino también tener comprensión de los conceptos más relevantes y de las conexiones que existen entre ellos. En definitiva, es necesario crear ambientes de aprendizaje constructivos para el desarrollo de proyectos educativos.

Indicador	Ítems	Alternativas							
		S		CS		AV		N	
		Do	Fr	Do	Fr	Do	Fr	Do	Fr
Dirección de equipos de trabajo	8.- ¿Son tus profesores personas sociables, con facilidades para relacionarse con todo el personal que labora en tu institución?	10	14	12	14	37	44	15	20
	9.- ¿Cuándo tus profesores organizan nuevas actividades logran explicar con claridad sus ideas sobre lo que deben hacer?	30	41	31	42	13	18	-	-
	10.- ¿Llegan a tiempo tus profesores a la clase?	55	88	19	26	-	-	-	-
Organización del ambiente de aprendizaje	11.- ¿Tus profesores organizan el salón de clases de acuerdo con la actividad que están aplicando?	11	15	15	18	24	28	24	32
	12.- ¿Se limitan a dar tus clases solo en el aula?	50	68	24	32	-	-	-	-
	13.- ¿Llevar un orden de los materiales o instrumentos necesarios para la aplicación de su planificación?	55	88	19	26	-	-	-	-
Capacidad de planificación	14.- ¿Crees que el proceso de enseñanza no se da si tu profesor lleva la planificación de clase bajo un estricto orden de cumplimiento?	24	28	29	39	11	15	11	15
	15.- ¿Crees que tus profesores saben realizar y aplicar bien sus planificaciones?	24	28	29	39	11	15	11	15
Gestión de proyectos	16.- ¿Trabajan tus profesores con proyectos educativos?	11	15	15	18	24	28	24	32
	17.- ¿Consideras que la mejor forma de obtener los objetivos de la planificación está en postergar lo planificado cuando la situación lo amerita?	56	76	18	24	-	-	-	-
Total		45	20	28	20	16	38	11	22
		%	%	%	%	%	%	%	%

Tabla 2.

Describir los tipos de habilidades gerenciales que el docente aplica en el aula para promover el aprendizaje significativo en los estudiantes del nivel de secundaria de la U.E. Ernesto Flores Fuenmayor: habilidad organizativa.

Fuente: elaboración propia, 2014.

CONCLUSIONES

En cuanto al objetivo identificar las habilidades gerenciales del docente de la U.E. Ernesto Flores Fuenmayor, se concluye que los docentes nunca buscan la negociación asertiva con sus estudiantes a la hora de resolver un problema; también, que los docentes casi nunca creen que para lograr solventar los contratiempos que se presenten en clases lo deben hacer con la ayuda de todos sus estudiantes.

Sin embargo, los docentes siempre logran ser creativos, innovadores y estratégicos en sus planificaciones, les gusta ir más allá de lo que estipulan los lineamientos en lo que a contenidos se refiere. No obstante, se tiene también que los docentes medianamente identifican las habilidades gerenciales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus educandos.

En cuanto al objetivo describir los tipos de habilidades gerenciales que el docente aplica en el aula para promover el aprendizaje significativo en los estudiantes del nivel de secundaria de la U.E. Ernesto Flores Fuenmayor, se concluye que los docentes algunas veces organizan el salón de clases de acuerdo con la actividad que están aplicando.

También se tiene que los docentes se limitan a dar sus clases solo en el aula; algunas veces llevan un orden de los materiales o instrumentos necesarios para la aplicación; el proceso de enseñanza no se da si lleva

la planificación de clase bajo un estricto orden de cumplimiento; de la misma manera, algunas veces los docentes saben realizar y aplicar bien sus planificaciones.

Por todo lo antes señalado, las habilidades gerenciales pueden ser consideradas como herramientas para fortalecer la enseñanza de los educandos, por lo que es preciso dominar una serie de habilidades cognitivas y organizativas que permitan impulsar no solo el aprendizaje significativo, sino también la calidad educativa y el desempeño exitoso de una gerencia.

En tal sentido, se recomienda capacitar y motivar al personal docente en cuanto a los fundamentos que rigen las funciones gerenciales, por medio de cursos, talleres, entre otros, que les permitan actualizarse constantemente, y así poder aplicar e integrar estas herramientas y habilidades a favor del proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos y, por ende, de la institución.

REFERENCIAS

- Alarcón J. (2008). *Reingeniería de procesos organizacionales*. Madrid: Fundación Confemental
- Ander-Egg, E. (2008). *Debates y propuestas sobre la problemática educativa*. Rosario- Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Arias-Velandia, N., Rincón-Báez, W., Becerra-Plaza, G., Mejía-Rodríguez, A., & Salas-Díaz, R. (2018). *Retos a los programas de administración una mirada al saber. Resultados de la evaluación externa (2012-2016)*. Bogotá: Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.
- Banco Mundial. (2003). *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento*. Colombia: Alfaomega Colombiana S.A.
- Bonomo, A., Corona-Cabrera, V., Norman-Acevedo, E., & Sosa-Varela, J. (2019). Consumer culture studies, a glance at the literature's contributions to the concept. En: Norman-Acevedo, E. (Ed.), *Consumer Cultural Studies*. Recuperado de: <https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/1449>
- Carrero, W (2011). *La innovación desde la perspectiva del pensamiento creativo y transformador latinoamericano*. Tesis de Maestría. Universidad del Zulia. Facultad Experimental de Ciencia. Maracaibo, Venezuela.
- Chávez, N. (2010). *Introducción a la investigación educativa*. Maracaibo, Venezuela.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. México: Editorial McGraw-Hill.
- Falcón, J. (2008). *Gerencia y toma de decisiones*. Caracas: Ediciones El Nacional.
- García, B. (2009). *Educación en valores desde la escuela necesaria*. Colección Procesos educativos, N° 24, Fe y Alegría, Maracaibo.
- Graffe, G. (2009). Gestión educativa para la transformación de la escuela. En: *Cuadernos Monográficos Candidus*. Acarigua: Candidus. Editores Educativos

- Hurtado, J. (2010). *El proyecto de investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación*. Colombia: Ediciones Quiron Sygal.
- López, Y. (2009). *Habilidades gerenciales del personal docente para la planificación de proyectos educativos*. Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y educación. Maracaibo, Venezuela.
- Martín, F. (2010) *Gestión de Instituciones para gestionar cualquier tipo de organización*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Mora-Ramírez, A., & Norman-Acevedo, E. (2017). Revisión sistemática de literatura sobre la internacionalización de la empresa PYME en Colombia. *Espacios*, 38(39).
- Moreno, B., Labra y Sandoval, P (2009). Proyectos: una metodología de trabajo participativo. En *Candidus*, N°5.
- Niño-Benavides, T., & Cortés, M. (2018). Strategic communication and corporate social responsibility scenarios and potentialities in the creation of social capital: A review of literature. *Prisma Social*, (22), 128–158. Recuperado de: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85054977237&partnerID=40&md5=b8cb6a62e42ccdef1d994274d7132b4b>
- Ortegón-Cortázar, L., & Gómez, A. (2016). Management of the sensorial marketing on the consumer experience. *Revista de Ciencias Sociales*, 22(3), 67–83. Recuperado de: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85015453099&partnerID=40&md5=ad52777f56953b717b413a6f838278df>
- Ortegón, L., & Royo, M. (2016). Implications of the study of brand image applied to casual clothing stores in malls. *Espacios*, 37(6). Recuperado de: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84966546452&partnerID=40&md5=6247e6541f75538eecd4d51361c90e9>
- Pineda-Escobar, M., & Cortés, G. (2018). Change and organizational adaptation. A literature review. *Espacios*, 39(37). Recuperado de: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85053283642&partnerID=40&md5=64a83bfd2c61d64e531bb83a0da7d4da>
- Rincón, H., Niño, F., & Gómez, D. (2017). Retail in Colombia 2010-2015: A study based on comprehensive financial analysis as an element of support for decision making. *Espacios*, 38(42). Recuperado de: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85029367623&partnerID=40&md5=9e3d2e6dba6b9d525cd735c347f44088>.

Información adicional

Para citar este artículo: / To cite this article: / Para citar este artigo:: Valles-Montero, K. ; Del-Valle-Giraldoth, D. ; Valles-de-Rojas, M.V. ; Torres-de-Nava, L.M. (2020). HABILIDADES GERENCIALES APLICADAS POR DOCENTES DE AULAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL NIVEL DE SECUNDARIA DE LA UNIDAD EDUCATIVA ERNESTO FLORES FUENMAYOR DEL MUNICIPIO MIRANDA, ESTADO ZULIA (P. Granacolombiano, Ed.). *Revista Panorama*, 14(27), DOI: <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1527>

TAREAS INTEGRADAS
COMO ESTRATEGIA
PARA EL DESARROLLO
DE COMPETENCIAS
ECONÓMICAS, FINANCIERAS Y
CIUDADANAS DESDE EL ÁREA
DE MATEMÁTICAS EN BÁSICA
SECUNDARIA

INTEGRATED TASKS AS A STRATEGY FOR THE
DEVELOPMENT OF ECONOMIC, FINANCIAL
AND CITIZENSHIP SKILLS FROM THE AREA OF
MATHEMATICS IN BASIC SECONDARY

TAREAS INTEGRADAS COMO ESTRATEGIA
PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS
ECONÓMICAS, FINANCIERAS Y CIUDADANAS
DESDE EL ÁREA DE MATEMÁTICAS EN BÁSICA
SECUNDARIA

PANORAMA, vol. 14, núm. 27, 2020

Politécnico Grancolombiano, Colombia

Recepción: 24 Octubre 2019

Aprobación: 05 Julio 2020

DOI: [https://doi.org/10.15765/
pnrm.v14i27.1528](https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1528)

Redalyc: [http://www.redalyc.org/
articulo.oa?id=343964051010](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343964051010)

[https://journal.poligran.edu.co/
index.php/panorama/about/
submissions#copyrightNotice](https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/about/submissions#copyrightNotice)
CC BY-NC-ND

Marines Edith Machado-Vidal marinesmavi@gmail.com

Universidad de Córdoba, Colombia

Nohemy Carrascal-Torres ncarrascal@gmail.com

Universidad de Córdoba., Colombia

Resumen: El propósito del presente estudio fue evaluar la efectividad de la estrategia de tareas integradas desde el área de matemáticas en el desarrollo de las competencias económicas, financieras y ciudadanas en estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa los Garzones. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo de tipo cuasi-experimental en el que se aplicó pretest y postest a dos grupos (control y experimental). El análisis incluyó la comparación de medias con t de Student para muestras relacionadas e independientes. La implementación de la estrategia mejoró significativamente las competencias, con lo cual los estudiantes pueden afrontar de una mejor manera situaciones de su entorno.

Palabras clave: Competencias económicas y financieras, competencias ciudadanas, tareas integradas, matemáticas.

Abstract: The purpose of this study was to evaluate the effectiveness of the strategy of integrated tasks from the area of mathematics in the development of economic, financial and citizen competencies in seventh grade students of the Institución Educativa Los Garzones. The study had a quasi-experimental quantitative approach in which pretest and posttest were applied to two groups (control and experimental). Analysis included comparison of means with Student t for related and independent samples. The implementation of the strategy significantly improved competencies, enabling students to better cope with situations in their environment.

Keywords: Economic and financial competences, citizenship competence, integrated tasks, mathematics.

Resumo: O objetivo deste estudo foi avaliar a eficácia da estratégia de tarefas integradas da área de matemática no desenvolvimento de competências econômicas, financeiras e cívicas em alunos do sétimo ano da Instituição Educacional Los Garzones. O estudo teve uma abordagem quantitativa quase experimental na qual um pré-teste e um pós-teste foram aplicados a dois grupos (controle e experimental). A análise incluiu a comparação das médias com t de Student para amostras relacionadas e independentes. A implementação da estratégia melhorou significativamente as competências, com as quais os alunos podem enfrentar melhor as situações do seu ambiente.

INTRODUCCIÓN

El futuro de la educación representa un gran desafío que demanda de los gobiernos y de la comunidad educativa en general un esfuerzo por transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior se resume en la necesidad de construir nuevas realidades desde la escuela como escenario de formación por excelencia, en la cual convergen diversos fenómenos sociales, económicos y culturales que constituyen el rumbo de una sociedad.

Desde el escenario mundial hay un discurso que ha cobrado valor, especialmente entre los países miembros de organizaciones internacionales como la OCDE y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), las cuales consideran necesaria la formación en competencias económicas y financieras si se espera mejorar las condiciones de la región en los países que se hallan en vías de desarrollo; de esta manera se puede afirmar que:

Las competencias económicas y el emprendimiento pueden empoderar a los jóvenes para desarrollar actividades económicas intensivas en conocimiento, estimular la productividad y transformar la política de la región, facilitando la transición de la escuela al mundo del trabajo y dándoles herramientas para construir el futuro al que aspiran. (CEPAL, 2017, p.1)

Se debe resaltar, entonces, que no es posible pensar en el progreso conjunto de la población de una región sin la formación adecuada de sus ciudadanos en temas relacionados con lo económico, financiero y el impacto en su vida diaria, debido a que permiten que las personas sean capaces de tomar decisiones acertadas en situaciones socioeconómicas, así como reflexionar de manera crítica y tomar una postura determinante acerca de las políticas económicas que son promovidas desde el aspecto político-administrativo de los gobiernos de turno.

A pesar de lo anterior, la realidad de muchas de las escuelas colombianas parece ir en otra dirección, puesto que existe cierta apatía de los estudiantes hacia los números y las matemáticas en general, ya sea porque los temas les parecen complicados o no son de su interés, o producto de las metodologías tradicionales utilizadas por el docente, en las que los principales recursos didácticos son el marcador y el tablero. Dicha situación afecta el desarrollo del país, debido a que cada vez se presentan menos estudiantes para iniciar carreras relacionadas con las ciencias

básicas, ingenierías, o cualquier otra en la que se haga uso intensivo de los números(Çevik & Duman, 2018; Kong, 2018; Salim, Gunarhadi, & Hidayatullah, 2020; Xie, Zou, Zhang, Wang, & Kwan, 2019).

Evidencian el problema los resultados de Colombia en las pruebas Pisa, medición que se realiza en aquellos países que hacen parte de la OCDE. En el informe Pisa 2015 el país no sale bien librado; en matemáticas de 70 países participantes, Colombia ocupó el puesto 61, en el que obtuvo una puntuación de 350, muy por debajo de la media de los países participantes que fue de 490, e incluso mucho más lejos del puntaje de Singapur, que obtuvo un puntaje de 564 y logró el primer lugar (ICFES, 2016).

En un caso particular y atendiendo a las pruebas nacionales realizadas en Colombia, las cuales se reflejan en el Índice Sintético de Calidad (ISCE), también se pueden evidenciar los bajos resultados, ya que los estudiantes de grado 5° de la Institución Educativa Los Garzones, aunque presentan una mejoría de un año a otro, todavía un gran porcentaje de ellos se ubican en nivel bajo (representado por el color rojo), en cuanto a las competencias matemáticas (ver gráfico 1).

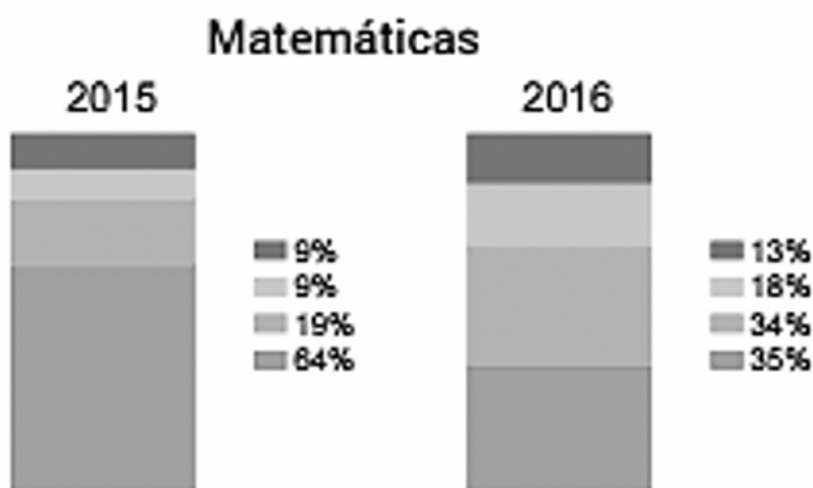


Gráfico 1 .
Resultados en matemáticas. Instegar 2015 y 2016.
Fuente: ISCE (2017).

Entre las estrategias planteadas para solventar los problemas descritos se destaca la creación en el año 2012 del Programa de Educación Económica y Financiera (PEEF), cuyo objetivo fundamental fue “fomentar el pensamiento crítico(Inostroza, 2015; León, Roca, & Rius, 2018) en los estudiantes mediante el desarrollo de saberes, habilidades, actitudes y valores que les ayuden a reconocer, comprender, analizar y decidir frente a fenómenos económicos y financieros presentes en su cotidianidad” (MEN, 2013, p.1).

Al respecto se debe aclarar que la educación económica y financiera no tiene que ver solo con contenidos y programas de formación exclusivos de las matemáticas, sino que a partir de estas se pueden desarrollar otras competencias necesarias en los estudiantes, debido a que también se

articulan, por ejemplo, con las competencias ciudadanas (Chaux, Lleras, & Vela#squez, 2004; Zambrano, 2018). Algunos estudios alrededor de este tema han demostrado que tanto las competencias matemáticas como las ciudadanas dialogan y convergen en la educación económica y financiera. Tanto así que algunos autores plantean que se debe fomentar la formación en valores cuando se maneja dinero: valores relacionados con el saber ser o saber valorar o saber comportarse: ser honesto, responsable, cumplidor y solidario (Ortega, 2017, p.10). En síntesis, las escuelas son las llamadas a desarrollar las estrategias de integración, para que desde la práctica pedagógica se pueda empoderar a los ciudadanos de estas competencias requeridas en el siglo XXI (Metlyakova & Korobkova, 2012).

MARCO TEÓRICO

El marco teórico de esta investigación gira en torno a la educación económica y financiera y sus competencias. A continuación, se aborda cada una de estas categorías desde la visión de distintos autores:

Educación económica y financiera

Martínez (2012), afirma que la educación económica es una herramienta que permite enseñar a los niños y jóvenes a valorar las decisiones y consecuencias de su conducta y la conducta de los otros en un amplio rango de cuestiones, que deberían formar parte de la agenda de la educación personal y social de los niños y jóvenes. Estas cuestiones se relacionan con asuntos de su vida cotidiana que van desde las cartas a los santos reyes, el cuidado de los recursos naturales o personales, el robo y los intercambios justos. El autor hace especial énfasis en la formación de los niños y jóvenes como un aspecto fundamental que debe ser incluido en los planes de estudio y currículos escolares (Cooc, 2019).

Para profundizar en el tema se puede decir que la educación financiera comprende tres aspectos clave: primero, adquirir un conocimiento y una comprensión en materia de finanzas; segundo, desarrollar competencias en ese ámbito, es decir, tener capacidad para utilizar los conocimientos en beneficio propio; y tercero, ejercer la responsabilidad financiera, es decir, llevar a cabo una gestión adecuada de las finanzas personales, realizando elecciones informadas, con conocimiento de los riesgos asumidos (Domínguez, 2013, p.5).

También se debe mencionar que la educación económica y financiera se ha establecido como un elemento determinante en la formación de los educandos en Colombia, es por ello que desde el Ministerio de Educación Nacional se diseñó una guía de orientaciones pedagógicas para la educación económica y financiera (Bernal, Camacho, & Martínez, 2013), la cual plantea diversos elementos que son considerados necesarios para formalizar la educación económica y financiera como proyecto pedagógico transversal (Ehm, Lindberg, & Hasselhorn, 2014; Nicolás

Arias-Velandia Giséle Eugénia Becerra-Plaza Ricardo José Salas-Díaz William Umar Rincón-Báez, Andrés Felipe Mejía-Rodríguez, 2018; Trujillo-Flórez et al., 2018; Vélez Rolón Manuel; Ramírez Triana, Carlos Ariel; Chicas Sierra, Sandra Milena; Mateus Tovar, Raúl Francisco; Martínez Amado, Rubén Darío; Pico Bonilla, Claudia Milena; Arias Suárez, Juan David; Cano Mejía, Vanessa; Ramos Barrera, M, Iván Francisco, 2019)

Competencias financieras

Siguiendo el enfoque del MEN acerca de la formación en economía y finanzas, se enfatiza el concepto de competencias generales en esta área como un proceso de “formación progresivo y continuo mediante el cual los estudiantes desarrollan las competencias necesarias para administrar los recursos y tomar decisiones responsables frente a las oportunidades y riesgos económicos y financieros que les permitan mejorar su calidad de vida” (MEN, 2014, p.40). La guía de orientaciones pedagógicas, emitida en el 2014, propone que las competencias enfatizan tres elementos que tienen que ver con la competencia cognitiva, procedimental y actitudinal, es decir, el saber, el saber hacer y el saber ser (ver tabla 1).

Competencia	Naturaleza o fin	Aspecto disciplinar / educación económica y financiera
Cognitiva	Saber	Las y los estudiantes aprenden, proponen y desarrollan
Procedimental	Saber hacer	proyectos que transforman realidades sociales y muestran resultados concretos en el corto plazo.
Actitudinal	Saber ser	Toma de decisiones financieras: las emociones que niñas, niños y adolescentes experimentan cuando se enfrentan a una situación.

Tabla 1.

Competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales

Fuente: Machado (2018), a partir de MEN (2014).

Competencias ciudadanas en la educación económica y financiera

Las competencias ciudadanas contribuyen a que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes ejerzan su derecho a actuar como sujetos sociales activos de derechos para participar activa y responsablemente en las decisiones colectivas de manera democrática, resolver los conflictos en forma pacífica, respetar la diversidad cultural y proteger el medio ambiente, entre otros. Para Denegrí (2011), los ciudadanos deben manejar conceptos matemáticos básicos que les permitan desarrollar actividades relacionadas con su trabajo, negocio, administración de recursos, creación de empresa o para el consumo, entre otros aspectos de la vida diaria, que les ayuden a planificar sus gastos de forma oportuna y eficiente.

Otro de los elementos de las competencias ciudadanas desde la educación económica y financiera tiene que ver con el desarrollo de habilidades para relacionarse de manera asertiva en situaciones marcadas

por este tipo de contenidos, por tal motivo el Ministerio de Educación Nacional (2014), ha propuesto en su guía de orientaciones pedagógicas que desde las competencias ciudadanas se aborde la competencia comunicativa, considerando que:

Las competencias comunicativas destacan el valor social del lenguaje y resaltan la importancia de interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo, relacionarse con sus congéneres desde una ética de la comunicación que propicia la diversidad, el encuentro y el diálogo de culturas, a la vez que se constituye en cimiento de la convivencia y del respeto, pilares de la formación ciudadana. (MEN, 2014, p.39)

METODO

Esta investigación estuvo enmarcada dentro del enfoque cuantitativo, ya que se utilizó la recolección y el análisis de datos para verificar hipótesis establecidas previamente. Teóricos mencionan que “el enfoque cuantitativo visto desde la dimensión metas de la investigación busca describir, explicar y predecir un fenómeno” (Hernández, Collado, & Baptista, 2014, p.12). El paradigma fue empírico analítico, que, según Lopera et al., (2010) “es un camino para llegar a un resultado mediante la descomposición de un fenómeno en sus elementos constitutivos” (p.59).

Se eligió un diseño cuasiexperimental, dado que se trabajó con grupos intactos. El diseño se representa en la tabla 2:

Control	Grupos	Pre-prueba	Tratamiento	Post-prueba
Prueba de equivalencia	E	O ₁	X	O ₂
	C	O ₃	----	O ₄

Tabla 2.

Diseño cuasiexperimental con grupo de comparación o control.

Fuente: Hernández, Collado y Baptista (2014, p.13).

Nota. E= Grupo experimental, C= grupo de comparación, X= Tratamiento, O= evaluaciones (pre y post), la línea puntuada significa que hay dos grupos y no han sido formados por aleatorización, los cuales van a ser comparados.

En la tabla 2 se observa el diseño con grupo control (los grupos no han sido asignados al azar). Se realizó un pretest, que sirvió de diagnóstico para evaluar el estado inicial de los estudiantes, ya que lo ideal es que los grupos estuvieran en igualdad de condiciones experimentales antes de implementar la estrategia didáctica; seguidamente se aplicó la estrategia de tareas integradas para desarrollar las competencias económicas y financieras en los estudiantes. Y, por último, se aplicó un posttest, que permitió determinar la efectividad de la estrategia aplicada.

Los participantes fueron dos grupos del grado séptimo de la Institución Educativa Los Garzones, de la ciudad de Montería. El grado Séptimo 1 con 22 estudiantes, y Séptimo 2 con 22 estudiantes.

La investigación se llevó a cabo en cuatro etapas. En la etapa inicial o de diagnóstico se elaboraron las pruebas para evaluar el desarrollo de las competencias económicas, financieras y ciudadanas y se aplicó el pretest a ambos grupos. En la segunda etapa se diseñó la estrategia de tareas integradas, teniendo en cuenta un exhaustivo análisis teórico y de antecedentes. En la tercera etapa se aplicó la estrategia en el grupo experimental. En la cuarta etapa se aplicó el posttest y se hizo el análisis de los resultados.

Los instrumentos utilizados fueron dos: pretest y posttest, cada uno con 15 preguntas según el tema tratado en los módulos, todos los ítems basados en problemas para evaluar las competencias económicas, financieras y ciudadanas que utiliza el ICFES (2012-2016), y pruebas PISA. De igual forma, se incluyen ítems contruidos por la docente de matemáticas. La confiabilidad y validez de los instrumentos se verificó mediante correlación de Pearson aplicado a los resultados de la prueba piloto y del juicio de expertos.

RESULTADOS

Equivalencia entre grupos

El análisis de los resultados del diagnóstico se hizo por grupos separados (7°1 y 7°2), utilizando para ello el *software* SPSS 21 versión libre. Primero se organizaron los datos en una tabla descriptiva, seguido se definió si los datos correspondían a una distribución normal, para proceder con pruebas paramétricas, en caso contrario, pruebas no paramétricas, por lo que se hizo necesario emplear la prueba de Shapiro-Wilk, que se aplicó para contrastar la hipótesis de normalidad de la población. El nivel de significancia o alfa tomado para realizar esta prueba fue de 5% de errores posibles en el momento de rechazar la hipótesis nula. A continuación, se compararon los grupos para establecer el grado de equivalencia entre ellos, se procedió con una prueba paramétrica t (de Student), para muestras independientes y relacionadas. Luego de las pruebas se concluyó que no existen diferencias significativas entre los grupos o, en otras palabras, que son grupos equivalentes.

Resultados del diseño de la estrategia

La estrategia de tareas integradas fue diseñada con el objetivo de desarrollar en los estudiantes de grado séptimo de básica secundaria las competencias económicas, financieras y ciudadanas. La aplicación se hizo durante el transcurso de ocho (8) semanas, correspondientes al tercer periodo académico del año 2017, en horas del área de matemáticas. Esta metodología colaborativa también estuvo orientada hacia el fortalecimiento del clima escolar.

Se diseñaron cuatro módulos referentes a habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales en cuanto a la planeación económica

y financiera. También se evaluó la capacidad de prever obstáculos y consecuencias asociadas a las acciones o decisiones tomadas y administración de los recursos, abordando contenidos a partir de los contextos hogar (ahorro e inversión, valor y precio, tipos de crédito, tiempo, proyecto de vida, riesgo y recompensa, relación costo – beneficio), Estado (crecimiento y desarrollo, Producto Interno Bruto, impuestos y beneficios del gobierno, empleo y desempleo), empresa (factores de producción, oferta y demanda, costo de oportunidad, presupuesto, endeudamiento) y competencias ciudadanas (principios éticos y sociales).

Para el diseño se tomaron como puntos de partida los planteamientos de Morin (2010), por medio de los cuales se expone la importancia de establecer una relación de conocimiento entre el mundo real y los contenidos previstos para el aprendizaje. Desde esta perspectiva se plantearon actividades y ejercicios propios de la realidad económica y financiera de la familia colombiana, así como los distintos elementos que componen y constituyen la economía del país. De igual manera, los postulados de Denegrí (2011), y su tesis de la alfabetización económica son integrados a partir de los contenidos que se sugieren ser abordados de acuerdo con lo expuesto por el Ministerio de Educación Nacional (2014), en la edición del módulo de educación económica y financiera.

Las actividades y evaluaciones se plantearon de manera articulada como una forma de evaluar, mientras los estudiantes aprenden; se establecieron en el marco de una serie de contenidos, evaluaciones, actividades y/o ejercicios, por medio de los cuales se propiciaron espacios de aprendizaje, reflexión y apropiación de dichas competencias. En este aspecto se consideró fundamental establecer para las actividades grupales o individuales preguntas abiertas o ejercicio de desarrollo de ideas, construcción de argumentos, planteamiento de soluciones y estimación de ventajas y desventajas en situaciones específicas.

En la evaluación se emplearon preguntas cerradas, tipo ICFES, adicionalmente se ubicó un gráfico en forma de nube en el cual el estudiante debía demostrar cómo llegó a la respuesta. El diseño de la estrategia incluyó una guía del docente, correspondiente a la serie de sesiones de trabajo para cada uno de los módulos de educación económica, financiera, y ciudadana.

Resultados del pretest grupo control - grupo experimental

Para determinar el nivel de desarrollo de las competencias económicas y financieras y competencias ciudadanas que presentan los estudiantes de grado séptimo (grupo control y experimental), antes de la intervención se aplicó la evaluación pretest. Hay que recordar que esta evaluación estuvo basada en problemas tomados de las pruebas PISA, con un total de 15 ítems, ocho para la competencia económica y financiera y siete para la competencia ciudadana; además, la escala de medición es entre más ítems correctos mejor es el nivel de competencia.

En el gráfico 2 se observa que ambos grupos tienen promedios muy parecidos, tanto en la competencia económica y financiera como en la ciudadana.

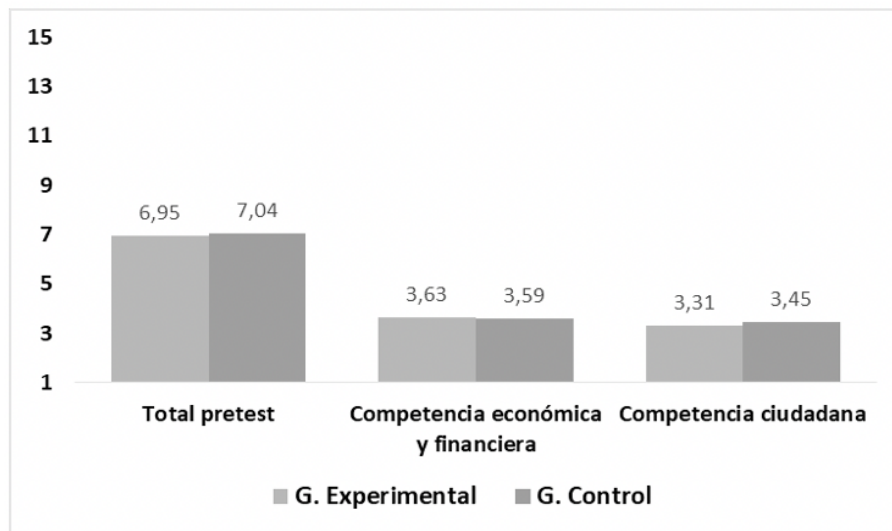


Gráfico 2.

Diagnóstico inicial

Fuente: Elaboración propia

Para complementar el análisis se usó la **t de Student** para muestras independientes, y los resultados se muestran en la tabla 3:

	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias		
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Competencia económica y financiera	,076	,784	,097	42	,924
Competencia ciudadana	,334	,566	-,267	42	,791
Total <u>postest</u>	,329	,569	-,117	42	,908

Tabla 3.

Prueba t de Student para muestras independientes pretest.

Fuente: SPSS

En la tabla 3 se puede observar que el P-valor (valor **Sig**), en todas las variables de estudio es mayor al nivel alfa (0,05) (competencia financiera y económica es de **0,924**; competencia ciudadana es de **0,791** y el total de la prueba es de **0,908**), con lo cual se concluye que no existen diferencias significativas entre los grupos.

Para identificar el nivel de cada competencia se relaciona los puntajes del pretest con la escala de evaluación del colegio (ver tabla 4).

Grupo	VARIABLES	Promedio	Calificación del colegio	Nivel
Experimental	Competencia económica y financiera (8 ítems)	3,63	2,3	Bajo
	Competencia ciudadana (7 ítems)	3,31	2,1	Bajo
	Total de la prueba (15 ítems)	6,95	2,2	Bajo
Control	Competencia económica y financiera (8 ítems)	3,5	2,3	Bajo
	Competencia ciudadana (7 ítems)	3,4	2,2	Bajo
	Total de la prueba (15 ítems)	7,04	2,3	Bajo

Tabla 4.
Resultados evaluaciones en escala de calificación del colegio
Fuente: Machado (2017)

Nota. Los resultados de las dimensiones están acomodados a la escala del colegio. G= grupos; P= promedio de ítems correctos; C= calificación del colegio; N= nivel; BJ= bajo; BS= básico; AL= alto; SU= superior.

Resultados del postest grupo control - grupo experimental

En el gráfico 3 se observa que hay mejorías en los promedios de ambos grupos, sin embargo, los resultados en el grupo experimental son mejores.

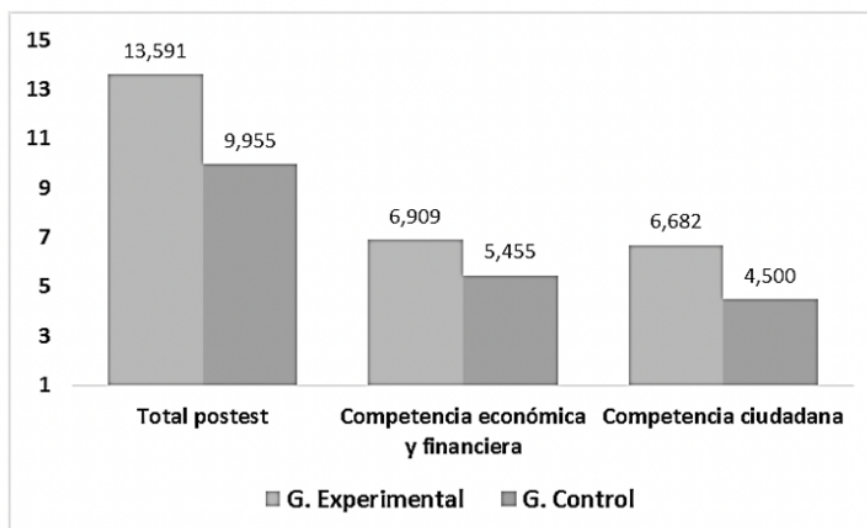


Gráfico 3.

Postest inter-grupo.

Fuente: Elaboración propia

Para complementar el análisis se usó la **t de Student** para muestras independientes y los resultados se muestran en la tabla 5:

	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias		
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Competencia económica y financiera	3,464	,070	3,604	42	,001
Competencia ciudadana	5,489	,060	8,255	42	,000
Total postest	3,626	,064	7,729	42	,000

Tabla 5.

Prueba t de Student para muestras independientes postest

Fuente: Machado (2018).

En la tabla 5 se puede observar que el P-valor que es el valor **Sig** en todas las variables de estudio es menor al nivel alfa (0,05) (competencia financiera y económica es de **0,001**; competencia ciudadana es de **0,000** y el total de la prueba es de **0,000**) con lo cual se concluye que existen diferencias significativas entre los grupos.

Resultados pretest - postest grupo experimental

En el gráfico 4 se observa que hubo un aumento considerable en el promedio de ambas competencias en el grupo experimental, luego de la aplicación de la estrategia de las tareas integradas.

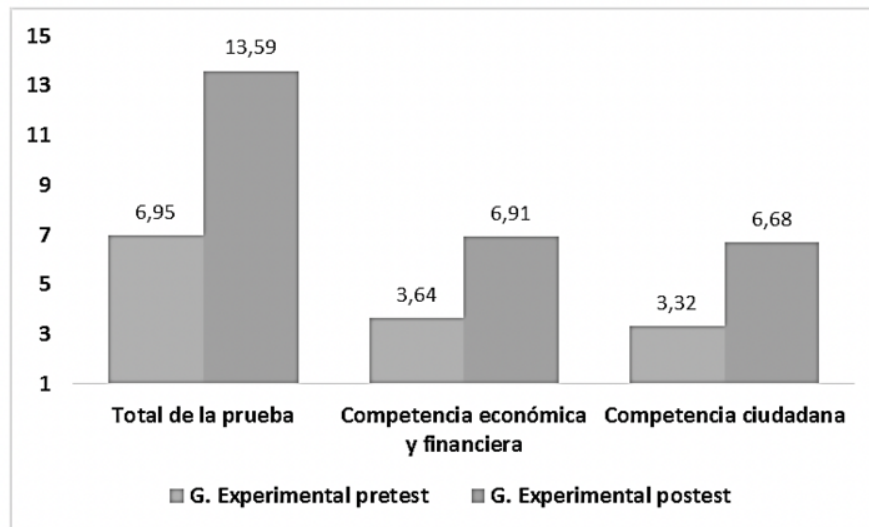


Gráfico 4.
Resultados postest intra-grupo
Fuente: Elaboración propia

Para complementar el análisis se usó la **t de Student** para muestras relacionadas, y los resultados se muestran en la tabla 6:

	Comparación intra-grupo experimental	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Competencia financiera y económica pretest – postest	-6,821	21	,000
Par 2	Competencia ciudadana pretest – postest	-10,115	21	,000
Par 3	Total de la prueba pretest – postest	-11,529	21	,000

Tabla 6.
Prueba t de Student para muestras relacionadas
Fuente: SPSS.

En la tabla 6 se puede observar que el P-valor (valor **Sig**) en todas las variables de estudio es menor al nivel alfa (0,05) (competencia financiera y económica es de **0,000**; competencia ciudadana es de **0,000** y el total de la prueba es de **0,000**), con lo cual se concluye que existen diferencias significativas entre los resultados del grupo experimental antes y después de la aplicación de la estrategia de las tareas integradas.

Para identificar el nivel de cada competencia se relaciona los puntajes del pretest con la escala de evaluación del colegio (Ver tabla 7):

Grupo	Variables	Promedio	Calificación del colegio	Nivel
Experimental	Competencia económica y financiera (8 ítems)	6,9	4,4	Alto
	Competencia ciudadana (7 ítems)	6,6	4,8	Superior
	Total de la prueba (15 ítems)	13,59	4,6	Alto
Control	Competencia económica y financiera (8 ítems)	5,4	3,4	Básico
	Competencia ciudadana (7 ítems)	4,5	3,3	Básico
	Total de la prueba (15 ítems)	9,9	3,2	Básico

Tabla 7.

Resultados evaluación postest en escala de calificación del colegio

Fuente: Machado (2018).

En la tabla 7 se hace evidente el aumento en los niveles de desarrollo de las competencias luego de la intervención con la estrategia de tareas integradas en el grupo experimental. Antes del tratamiento los resultados eran bajos en todas las variables; después de la intervención la competencia económica y financiera pasó a un nivel alto, y la competencia ciudadana a un nivel superior.

DISCUSIÓN

Los resultados del pretest evidencian que ambos grupos, tanto el experimental como el control (7°1 y 7°2), se ubican en nivel bajo en el desarrollo de las competencias económicas, financieras y ciudadanas. Según Quintero (2014), los resultados bajos en cuanto a las competencias estudiadas se deben a que los contenidos son relativamente nuevos y, además, no existen lineamientos claros para abordarlas en el aula. También la dinámica del docente es un factor influyente, por cuanto no ha dejado de ser el protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje, contrario a una educación constructivista. Al respecto, Chuquisana (2015) menciona que “se debe dejar de lado la enseñanza tradicional que proponía empezar un nuevo tema de matemática a partir de las fórmulas. Los temas de matemática financiera deben ser abordados a partir de la resolución de problemas contextualizados” (p.110).

Los resultados de la prueba indican que hay dificultad al momento de identificar las formas básicas para manejar los recursos económicos de la manera más eficiente; el problema evidente podría tener sus causas debido a la falta programática y de temas en relación con la competencia económica y financiera. En cuanto a la competencia ciudadana, las dificultades están en la falta de integración social en la formación, teniendo en cuenta que los estudiantes trabajan muy poco en grupo, algunas veces son irrespetuosos con sus compañeros, también se observa

exclusión en muchos aspectos, no les gusta seguir normas, entre otros factores determinantes en la convivencia en sociedad.

Luego de aplicar el postest se puede afirmar que los estudiantes del grupo control, en el cual se desarrollaron las clases de una forma tradicional, aumentaron el nivel de desarrollo de la competencia, pero en menor proporción que los estudiantes del grupo experimental. Los alumnos del grupo control fueron receptores pasivos y memorísticos. Por otra parte, en el grupo experimental fue notorio el cambio en los aspectos cognitivo, procedimental y actitudinal. Los estudiantes de dicho grupo fueron aumentando su nivel tras el desarrollo de las actividades en el marco de la estrategia de las tareas integradas; se notó el cambio, la responsabilidad, el desarrollo de la curiosidad y la capacidad de crear para solucionar los problemas económicos y financieros. En términos generales, se obtuvieron las ventajas de trabajar con el enfoque en competencias, como lo afirman algunos teóricos (Andrade et al., 2015; Chuquisana, 2015; Tejeda, 2009), que exponen cómo el enfoque centrado en el desarrollo de la competencias económicas y financieras desarrolla también las competencias ciudadanas.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en el estudio permitieron verificar que la implementación de la Estrategia Tareas Integradas (E.T.I), desde el área de matemáticas, mejora el nivel de desarrollo de la competencia económica, financiera y ciudadana de los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa los Garzones.

Los resultados del pretest indicaron que no existían diferencias significativas entre los grupos antes de la intervención y al convertir dichos datos a la escala que se maneja en la institución educativa; el nivel predominante en las competencias fue el bajo, lo cual quedó evidenciado en la dificultad que tenían los estudiantes para manejar recursos, tomar decisiones financieras y solucionar conflictos.

La apropiación teórica-conceptual aportó valiosa información que permitió el adecuado diseño de la Estrategia Tareas Integradas, de la cual quedó como producto una guía con cuatro módulos de trabajo de las competencias económicas, financieras y ciudadanas para las clases de matemáticas.

Con la implementación de la estrategia se logró que los estudiantes y el docente estuvieran más motivados, hubo trabajo colaborativo y autónomo, se adaptaron fácilmente, se desarrolló la evaluación por competencia y se valoró el proceso. Además, los alumnos aprendieron por descubrimiento (Bruner, 1961), lo cual se evidenció cuando buscaron información, organizaron, tabularon datos y mostraron resultados.

Los resultados intergrupo obtenidos en el postest mostraron que ambos grupos aumentaron su promedio, pero el grupo experimental logró mejores puntuaciones.

En el análisis intragrupo del grupo experimental, se observa un aumento considerable de los promedios, lo cual evidencia que hubo un

aumento significativo en el desarrollo de las competencias, análisis que fue corroborado con la prueba estadística t de Student.

Con esta investigación se fomenta el cambio de los paradigmas actuales de enseñanza, hacia otro que contemple la creación de experiencias por medio de la intervención educativa, al igual que los estudios de Aguirre (2015) y Ortega (2017), los cuales concluyen que el desarrollo de competencias no es fácil, por lo que el docente debe planear y establecer metodologías facilitadoras que conlleven a una formación integral. En este trabajo, el docente diseñó una guía que contempló estrategias didácticas innovadoras que propiciaron aprendizajes significativos.

Otro de los logros de la estrategia fue el empoderamiento de términos económicos y financieros, puesto que luego de realizar el trabajo práctico el estudiante logra descubrir dichos conceptos, como un proceso a posteriori que da relevancia y fundamento a lo que se ha logrado desde los ejercicios procedimentales. Enlazar el concepto con la práctica es quizás el momento de mayor aprendizaje para el estudiante, que encuentra a su vez la aplicabilidad y coherencia a sus acciones económicas y financieras.

REFERENCIAS

- Aguirre, C. (2015). *Modelo curricular de educación financiera para grados sexto y séptimo* (tesis para obtener el título de Magíster en Enseñanza de las Ciencias exactas y naturales, Universidad Nacional de Colombia-Sede Manizales). Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/50500/1/10259601.2015.pdf>
- Arias-Velandia, N. Becerra-Plaza, GE. Salas-Díaz, R. (2018). Retos a los programas de administración una mirada al saber. Resultados de la evaluación externa (2012-2016). Bogotá: Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.
- Bernal, M. A., Camacho, F. J., & Martínez, R. (2013). Dimensional analysis and Rutherford scattering. *European Journal of Physics*, 34(1), L5–L8. <https://doi.org/10.1088/0143-0807/34/1/L5>
- Bruner, J. (1961). The act of discovery. *Harvard educational review*, 31, 21-32.
- CEPAL. (2017). *La inversión extranjera directa en América Latina y el Caribe*.
- Çevik, H., & Duman, T. (2018). Analyzing the effects of E-learning on science education. *International Journal of Instruction*, 11(1), 345–362. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11124a>
- Chaux, E., Lleras, J., & Vela#squez, A. M. (2004). Competencias ciudadanas de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Chuquisana, F. (2015). *Matemática financiera en la escuela secundaria para la alfabetización financiera y la formación ciudadana: una propuesta para la formación de profesores en temas de interés simple y compuesto*. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/6406/CHUQUISANA_MORA_FREDDY_MATEMATICA_FINANCIERA.pdf?sequence=1
- Cooc, N. (2019). Teaching students with special needs: International trends in school capacity and the need for teacher professional development.

- Teaching and Teacher Education, 83, 27–41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.021>
- Denegrí, M., Sepúlveda, J., & Godoy, M. (2011). Actitudes hacia la compra y el consumo de estudiantes de pedagogía y profesores en ejercicio en Chile. *Revista Psicología desde el Caribe*, (28).
- Domínguez, J. (2013). *Educación Financiera para Jóvenes: una visión introductoria*. Instituto universitario de análisis económico y social. Universidad de Alcalá (No. 05/13). Recuperado de http://www3.uah.es/iaes/publicaciones/DT_05_13.pdf
- Ehm, J.-H., Lindberg, S., & Hasselhorn, M. (2014). Reading, writing, and math self-concept in elementary school children: Influence of dimensional comparison processes. *European Journal of Psychology of Education*, 29(2), 277–294. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0198-x>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- ICFES. (2016). *Resumen Ejecutivo Colombia PISA 2015*. Recuperado de: www.icfes.gov.co/docman/.../2785-informe-resumen-ejecutivo-colombia-en-pisa-2015
- ICFES. (2017). *Guía de orientación saber 3.º, 5.º y 9.º*. Bogotá: Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/estudiantes-y-padres/pruebas-saber-3-5-y-9-estudiantes>.
- Inostroza, F. A. (2015). Análisis crítico del discurso sobre la noción de estudiante con dificultades del aprendizaje en el marco de un proyecto de integración escolar en una escuela municipal de Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 941–958. Retrieved from <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84939530611&partnerID=40&md5=cafa8716e67b5a5ac0b5433cd8c9fa1e>
- Kong, S.-C. (2018). Parents' perceptions of e-learning in school education: implications for the partnership between schools and parents. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(1), 15–31. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1317659>
- León, P. M., Roca, J. B., & Rius, N. I. (2018). Quasi-Experimental Design to Analysis Critical Thought in Secondary . *Revista Electronica de Investigación Educativa*, 20(4), 123–132. <https://doi.org/10.24320/redi.e.2018.20.4.1705>
- Martínez, E. (2012). La alfabetización socioeconómica y financiera y la educación para el consumo sostenible en México: algunas reflexiones desde la psicología y la educación. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (8), 79-93. Recuperado de: <file:///C:/Users/ASUS/Downloads/85-473-1-PB.pdf>
- MEN. (2014). *Orientaciones pedagógicas para la educación económica y financiera*.
- Metlyakova, L. A., & Korobkova, V. V. (2012). Integration of formal and non-formal education of children and adults in institutions of supplementary education as a factor of social and pedagogical support for families in difficult situations. *World Applied Sciences Journal*, 20(SPL.ISS.), 51–57. <https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2012.20.10011>
- Morín, E. (2010). *Sobre la interdisciplinariedad*. Publicaciones Icesi (62).
- Ortega, A. (2017). *Aprendizaje basado en problemas como estrategia para el desarrollo de la competencia económica y financiera desde la enseñanza del álgebra en grado octavo*. Universidad de Córdoba, Colombia, 3er Simposio

Internacional y 4to Coloquio Regional de Investigación Educativa y Pedagógica.

- Quintero, S. (2014). *Educación económica y financiera en Colombia desde la perspectiva del desarrollo humano* (Tesis doctoral). Universidad Santo Tomás, Bogotá. Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3399/Quinterosigifredo2014.pdf>.
- Salim, A., Gunarhadi, & Hidayatullah, M. F. (2020). Measuring belief-based perception towards children with special needs in inclusive education. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3D), 19–25. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081704>
- Trujillo-Flórez, L. M., Martínez Contreras, R. M., Espitia López, H., Rojas Paredes, J. C., Vargas Leguizamón, Y. R., & Castro Cabal, G. A. (2018). *Experiencias de innovación educativa* (1st ed.; L. M. Flórez-Trujillo, Ed.). Bogotá: Politécnico Grancolombiano.
- Vélez Rolón Manuel; Ramírez Triana, Carlos Ariel; Chicas Sierra, Sandra Milena; Mateus Tovar, Raúl Francisco; Martínez Amado, Rubén Darío; Pico Bonilla, Claudia Milena; Arias Suárez, Juan David; Cano Mejía, Vanessa; Ramos Barrera, M, Iván Francisco, A. M. P. (2019). *Experiencias de aprendizaje significativo para la apropiación de conocimientos en ciencias económicas, administrativas y contables* (1st ed.; P.-B. C. Milena, Ed.). Bogotá: Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.
- Xie, H., Zou, D., Zhang, R., Wang, M., & Kwan, R. (2019). Personalized word learning for university students: a profile-based method for e-learning systems. *Journal of Computing in Higher Education*, 31(2), 273–289. <https://doi.org/10.1007/s12528-019-09215-0>
- Zambrano, E. L. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 20(1), 69–82. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1409>

Información adicional

Para citar este artículo: / To cite this article: / Para citar este artigo:: Machado-Vidal, M., & Carrascal-Torres, N. (2020). TAREAS INTEGRADAS COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ECONÓMICAS, FINANCIERAS Y CIUDADANAS DESDE EL ÁREA DE MATEMÁTICAS EN BÁSICA SECUNDARIA. (P. Grancolombiano, Ed.). *Revista Panorama*, 14(27), DOI: <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1528>

Artículos de investigación científica y tecnológica

INVESTIGACIÓN EN UNIVERSIDADES DE BOGOTÁ SOBRE EL CONOCIMIENTO Y DESTREZA DE LOS FUTUROS CREADORES DE CONTENIDO DIGITAL PARA LA CONSTRUCCIÓN DE FORMATOS DE ANUNCIO EN FACEBOOK

RESEARCH AT UNIVERSITIES OF BOGOTÁ ON THE
KNOWLEDGE AND SKILL OF FUTURE CREATORS
OF DIGITAL CONTENT FOR THE CONSTRUCTION
OF ADVERTISING FORMATS ON FACEBOOK

PESQUISA NAS UNIVERSIDADES DE BOGOTÁ
SOBRE O CONHECIMENTO E HABILIDADE DE
FUTUROS CRIADORES DE CONTEÚDO DIGITAL
PARA A CONSTRUÇÃO DE FORMATOS DE
PUBLICIDADE NO FACEBOOK

PANORAMA, vol. 14, núm. 27, 2020

Politécnico Grancolombiano, Colombia

Recepción: 26 Julio 2019
Aprobación: 05 Julio 2020

DOI: [https://doi.org/10.15765/
pnrm.v14i27.1529](https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1529)

Redalyc: [http://www.redalyc.org/
articulo.oa?id=343964051006](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343964051006)

[https://journal.poligran.edu.co/
index.php/panorama/about/
submissions#copyrightNotice](https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/about/submissions#copyrightNotice)
CC BY-NC-ND

Ricardo Andrés Parra-Mayorga raparramayorga@gmail.com
Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Colombia

Resumen: Esta investigación tiene como propósito, en primera instancia, identificar cuáles son los formatos de anuncio permitidos por la plataforma social Facebook para generar interacción con las audiencias; posteriormente, evaluar el conocimiento y la destreza que tienen los estudiantes de últimos semestres en las carreras de Publicidad, Comunicación Social y Diseño gráfico en Bogotá, para desarrollar dichos formatos de anuncio de mensajes en Facebook. Finalmente, gracias a los resultados obtenidos, evidenciar oportunidades que permitan a los creadores de contenidos, adquirir habilidades de comunicación para plataformas sociales. Para el cumplimiento de este objetivo, se desarrolló un ejercicio de investigación a modo de diagnóstico exploratorio, bajo una metodología de recolección de datos cualitativa y cuantitativa, donde los participantes debían proponer una serie de contenidos en Facebook para una marca real. Dentro de los resultados se evidenció la necesidad de profundizar en temáticas como el conocimiento de los formatos e identificación de herramientas para la construcción de mensajes multimedia en Facebook, que les permita a los creadores de contenidos mejorar sus capacidades de transmisión de mensajes en la plataforma social de estudio. Esta investigación busca aportar al campo de la innovación tecnológica desde la perspectiva académica, donde se hace necesario dotar de herramientas a los futuros creadores de contenidos, que les permita ser profesionales competitivos en el área publicitaria-digital.

Palabras clave: Contenido digital, Facebook, anuncios, publicidad digital.

Abstract: The purpose of this research is, in the first instance, to identify which are the ad formats allowed by the social platform Facebook to generate interaction with

audiencias; subsequently, evaluate the knowledge and skills that students in their final semesters have in the careers of Advertising, Social Communication and Graphic Design in Bogotá, to develop such message ad formats on Facebook. Finally, thanks to the results obtained, show opportunities that allow content creators to acquire communication skills for social platforms. To fulfill this objective, a research exercise was developed as an exploratory diagnosis, under a qualitative and quantitative data collection methodology, where the participants had to propose a series of content on Facebook for a real brand. Among the results, the need to delve into topics such as knowledge of formats and identification of tools for the construction of multimedia messages on Facebook was evidenced, which allows content creators to improve their message transmission capabilities on the social platform study. This research seeks to contribute to the field of technological innovation from an academic perspective, where it is necessary to provide future content creators with tools that allow them to be competitive professionals in the advertising-digital area.

Keywords: Digital content, Facebook, advertisements, digital advertising.

Resumo: O objetivo desta pesquisa é, em um primeiro momento, identificar quais são os formatos de anúncios permitidos pela plataforma social do Facebook para gerar interação com os públicos; posteriormente, avaliar os conhecimentos e habilidades que os alunos dos últimos semestres possuem nas carreiras de Publicidade, Comunicação Social e Design Gráfico em Bogotá, para desenvolver esses formatos de anúncio de mensagem no Facebook. Por fim, graças aos resultados obtidos, mostram oportunidades que permitem aos criadores de conteúdo adquirir competências de comunicação para plataformas sociais. Para cumprir este objetivo, foi desenvolvido um exercício de investigação na forma de diagnóstico exploratório, sob uma metodologia de recolha de dados qualitativa e quantitativa, onde os participantes tiveram que propor um conjunto de conteúdos no Facebook para uma marca real. Entre os resultados, evidenciou-se a necessidade de aprofundamento em temas como conhecimento de formatos e identificação de ferramentas para construção de mensagens multimídia no Facebook, o que permite aos criadores de conteúdo aprimorarem suas capacidades de transmissão de mensagens na plataforma social estude. Esta pesquisa visa contribuir para o campo da inovação tecnológica desde uma perspectiva acadêmica, onde é necessário dotar os futuros criadores de conteúdo de ferramentas que lhes permitam ser profissionais competitivos na área da publicidade digital.

Palavras-chave: Conteúdo digital, Facebook, anúncios, publicidade digital.

INTRODUCCIÓN

Internet ha tenido una evolución constante desde sus inicios como red pública hace más de veinte años. En la actualidad, se ha convertido en un medio adjunto al universo publicitario (Garrigo, 2006); dentro de este universo mencionado encontramos las plataformas sociales Facebook, Twitter, Instagram o YouTube, que son definidas como espacios virtuales donde se reúnen grupos de individuos relacionados por criterios o temáticas en común y que, en la actualidad, cumplen con un papel protagónico en el desarrollo de mensajes y posicionamiento de marca (Eduardo Norman-Acevedo, 2019). Por medio de internet, incluyendo las plataformas sociales, se puede llegar en el momento adecuado al consumidor real o potencial, siendo la publicidad interactiva la de mayor rentabilidad económica en comparación con medios tradicionales (Muela, 2008). De igual forma, los autores Sánchez, Schmidt, Zuntini y Obiol (2017, p.72), citan a Narayanan (2012), quien menciona: “dado la próspera tendencia de la utilización de Facebook, muchas organizaciones

se han convertido en uno de los principales usuarios para sus estrategias de *marketing* en internet”.

La compañía de tecnología HootSuite Media, Inc., en alianza con la agencia de *marketing* global “We are Social”, revelaron en su informe anual de comportamiento de usuarios en internet, denominado DIGITAL IN 2018, que Facebook es la plataforma social más utilizada en el mundo, con un total de 2,17 mil millones de usuarios a comienzos de 2018 (Hootsuite, 2018, p.153). Esta cifra les ha permitido a las marcas identificar un nuevo espacio de comunicación con sus públicos, consumidores o seguidores para la transmisión de todo tipo de mensajes, incluyendo los comerciales o propagandísticos. Las marcas presentes en Facebook definen su participación por medio de páginas denominadas “*fan page*”; desde estos espacios se adhieren personas o fanáticos mediante la acción de seguimiento que permite ver de forma permanente las publicaciones que dichas marcas realicen en su perfil (Adán, Arancibia, López, Ramírez, Sospedra, & Valladares, 2016, p.72). Los autores Mir, Fondevila y Gutiérrez (2006, p.29), citan a Payares (2012), quien menciona: la participación de las marcas en Facebook se hace mediante la “*brand fan page*”, que da la opción a empresas, organizaciones, marcas o personas de mantener una presencia y comunicación profesional con sus audiencias en Facebook. Los autores Fernández y Díaz (2015), citan a la Interactive Advertising Bureau, IAB de España (2014), al referenciar el “Quinto estudio anual de Redes Sociales”, donde se revela que para el 2014 las plataformas sociales en la población española habían logrado una penetración del 80%; el 41% de los usuarios de redes sociales las emplea para seguir marcas, siendo Facebook la plataforma de mayor uso (E. Norman-Acevedo, 2018; Eduardo Norman-Acevedo, 2018).

Este contexto permite identificar una amplia oportunidad de investigación dirigida al desarrollo de mensajes en Facebook en favor de la construcción de imagen y reputación de una marca, producto, servicio, persona, o institución. La interacción de las compañías con sus fanáticos o seguidores en la plataforma social Facebook no solo se evidencia por medio de las *fan pages*, también se hace visible en la construcción de contenidos mediante piezas comunicativas denominadas “formatos de anuncio”, categorizados de la siguiente manera: video, fotografía, imagen, enlace, nota de texto, artículo instantáneo, imagen 3D interactiva, *live*, *slide show*, experiencias instantáneas, carrusel, GIF, *post* 3D interactivo, foto 3D, *live* foto, eventos, anuncio de ofertas, anuncios de captación, historias, encuestas, fotografía 360°, imagen 360° y video 360° (Facebook Business, 2018). Identificar estas categorías es el punto de partida para definir una comunicación interactiva por medio de las plataformas sociales, con el fin de dar cumplimiento a los objetivos comunicativos de cualquier marca con sus públicos de interés (Velandia Vargas et al., 2019).

La presente investigación se desarrolla partiendo de la identificación de las nuevas herramientas (formatos de anuncio en Facebook), que nacen por la evolución de las plataformas sociales en internet, posteriormente se indaga sobre la destreza de los futuros creadores de contenidos, realizando un proceso de investigación a partir de la ejecución de

un ejercicio que permitió evidenciar el desempeño de la población de estudio con las nuevas herramientas de comunicación. Finalmente, gracias a los resultados obtenidos, se espera promover y fomentar espacios educativos de fortalecimiento de competencias en el área digital para potenciar las cualidades de los estudiantes de las carreras de Publicidad, Comunicación social y Diseño gráfico de la ciudad de Bogotá, con respecto al conocimiento y desarrollo de contenidos interactivos.

MARCO TEÓRICO

Con la finalidad de presentar un esquema estructurado de investigación, se categorizan los componentes de la temática central a partir de cinco puntos fundamentales, que serán definidos y servirán para extraer las variables de evaluación del ejercicio que evidencia el contexto actual de los estudiantes o futuros creadores de contenidos, con respecto al desarrollo de mensajes interactivos para la red social Facebook.

Categoría	Nombre de la categoría
a.	Publicidad digital y nueva publicidad digital
b.	Redes sociales
c.	Formatos de anuncio en Facebook
d.	Interactividad
e.	Futuros creadores de contenidos

Tabla 1.

Categorías de la temática de investigación.

Fuente: elaboración propia, 2019.

Publicidad digital y nueva publicidad digital.

La publicidad digital hace parte de las estrategias definidas en el *marketing* digital, y se puede definir como todo tipo de acción comunicativa en favor del reconocimiento de una marca, y cuyo vehículo de transmisión esté ligado al desarrollo de mensajes pagos o gratuitos en internet. Las tácticas del *marketing* digital tienen características especiales y claramente diferenciadas de la promoción física: el entorno de trabajo es completamente distinto, pero, sobre todo, las posibilidades de diversificación, de análisis de resultados, de velocidad, de llegada al consumidor son enormemente superiores a las empleadas en otros medios (Moro & Rodés, 2014, p.129). Victoria Carrillo y Ana Castillo (2005), afirman que existe una nueva publicidad digital, que se desarrolla por una metamorfosis gradual que viene sufriendo la publicidad desde un escenario de inconsistencia de formatos y estrategias, a una situación de mayor riqueza, valor formal y de contenidos; de igual forma, las autoras mencionadas también afirman que la publicidad digital hasta el momento es más o menos interactiva, en la medida en que es capaz de “prestar servicios”, pero la nueva publicidad digital (NPD), debe combinar sin excusas las tres características de la interactividad:

control activo, sincronía y multidireccionalidad (Carrillo & Castillo, 2005, p.5). Las acciones de publicidad digital pueden o no causar un efecto positivo o negativo en las audiencias; por ello, las marcas –por medio del personal encargado de la transmisión de mensajes– trabajan en el desarrollo de contenidos que logren empatía con el público buscando conexión, seguimiento y sentimiento positivo, en pocas palabras, generando *engagement*.

Engagement como componente de la publicidad digital en redes sociales.

Castelló, del Pino y Tur-Viñes (2015, p.125), mencionan que, en la actualidad, las marcas necesitan contar historias que van más allá de los atributos o ventajas competitivas de los productos y servicios; es allí donde se diseñan estrategias basadas en narraciones audiovisuales que buscan presentar la marca de forma cercana y transparente, conectando con la audiencia o generando *engagement*. Esta característica también es mencionada por los autores Ángel y Martínez (2014, p.279), quienes definen el *engagement* como la forma de “conectar emocionalmente” con un receptor por medio de contenidos creativos que promuevan experiencias y generen una implicación a través de los valores asociados al emisor del mensaje. Así mismo, las autoras Viñarás-Abad y Caerols-Mateo (2016, p. 171), reseñan que el *engagement* se refiere a la capacidad que tienen las empresas u otros organismos de generar un vínculo o compromiso con la audiencia mediante sus acciones en la red, formando una comunidad que se identifique con la marca. A su turno, Valerio, Herrera, Villanueva, Herrera y Rodríguez, citan a Cvijikj y Michahelles (2013), quienes desarrollaron un marco conceptual en su investigación, proponiendo que el *engagement* digital en una red social depende de varios elementos: 1) el tipo de contenido que se publica, es decir, la naturaleza y el contenido del mensaje; 2) el formato de publicación, que puede ser entendido como el envoltorio del mensaje; y 3) el momento de publicación, que se refiere al tiempo cronológico o psicológico en el que ocurre una publicación.

Redes sociales.

Las plataformas sociales de internet le han permitido a la publicidad encontrar la oportunidad de explotar nuevas estrategias y acciones para la comunicación y el posicionamiento de mensajes. Para ampliar la definición de redes sociales en el ámbito digital, a continuación se presentan tres posturas que clarifican la razón de ser de estas plataformas que han revolucionado al mundo:

Redes sociales – Definición 1: un sitio de redes sociales es un servicio en línea en el que los miembros pueden establecer relaciones con base en amistad, afinidad, intereses comunes, ventaja comercial u otras razones. Una red social facilita estas interacciones al dejar que los miembros creen un perfil público o privado, especifiquen quién puede conectarse con ellos

y compartan sus contenidos con los demás (Barker, Barker, Bormann, & Neher, 2013, p.176).

Redes sociales – Definición 2: una red social es un sitio web multifuncional que permite a los usuarios con intereses personales conectarse entre sí para compartir información de todo tipo. Son plataformas con una gran carga viral que aprovechan muy bien el efecto boca a boca y que permiten a la empresa tener información útil sobre sus usuarios (Blanco, 2015, p.49).

Redes sociales – Definición 3: en 1998 se definió la red social de una forma genérica, como un conjunto de actores y de enlaces que los relacionan. Los actores (personas, organizaciones o cualquier otra entidad social), que se conectan por relaciones de amistad, parentesco, intercambio financiero o de información; es decir, por motivos sociales, cotidianos o profesionales (Carballal, 2012, p.71). Para De Salas (2010, p.82), las redes sociales aparecen como una oportunidad de impacto publicitario al autosegmentarse por intereses, aficiones, estilos de vida, entre otros. La popularidad de Facebook como plataforma de interacción ha promovido el desarrollo de grandes comunidades alrededor de marcas o productos, y así lo cita el libro “Marketing con Facebook” mencionando que en el año 2011 la marca Coca-Cola tenía en su *fan page* alrededor de 22 millones de seguidores (Zarella & Zarella, 2011, p.19). Para Mir (2016, p.98), Facebook en los últimos años ha emergido como una poderosa plataforma de publicidad y, en comparación con otras redes sociales, representa la gran mayoría de actividad en la categoría de plataformas sociales (Barba Abad Magdalena; Alvarado Nando, Maritza; De La Rosa Daza, Deisy; Mora Ramírez, Ángela Julieta, 2019; Daza-Orozco A.; Infante- Castillo E.G.; Norman-Acevedo, E.; Ramírez-Varela, F.; Arboleda-Muñoz, G.A.; Gil-Ángel, G.A.; Villada-Castillo, H.S.; Portela-Guarín, H.; García-Fernández, J.R.; Estévez-Ceballos, F.E., C.E.; Cascante-Gatgens, 2019).

Las redes sociales como parte de la publicidad y el marketing.

El *marketing* con redes sociales representa varias ventajas para las empresas, ya que les permite “encontrar talento, crear conciencia de la marca, encontrar nuevos clientes y ayudar a dirigir la inteligencia de marca y la investigación de mercado” (Barker, Barker, Bormann, & Neher, 2013). Martínez y Sánchez (2011, p.475), enfatizan la importancia de vincular a las marcas con Facebook, al mencionar que los anunciantes utilizan los perfiles de redes sociales para entablar una comunicación personalizada entre la marca y el cliente, permitiendo conocer más que nunca a las audiencias, y facilitando así el ideal de la personalización de los contenidos y de la publicidad *one to one*.

Formatos de anuncio en Facebook.

Facebook cuenta con espacios de orientación para los creadores de contenidos, donde hace especial énfasis en el uso de sus herramientas por medio de instrucciones que les permiten a los lectores de dicha información tener una definición clara de los instrumentos tecnológicos con los que cuenta la plataforma. Este es el caso de la “Guía para principiantes”, donde Facebook Business (2018), define que es posible hacer uso de diversos formatos de anuncio en las plataformas de esta red social. La elección de cada uno de estos formatos depende del objetivo publicitario elegido y del conocimiento del anunciante quien tiene la decisión final sobre la elección del formato. Como se había mencionado anteriormente, Facebook cuenta con una amplia categoría de formatos aptos para el desarrollo de mensajes y que se mencionan a continuación: video, fotografía, imagen, enlace, nota de texto, artículo instantáneo, imagen 3D interactiva, *live*, *slide show*, experiencias instantáneas, carrusel, GIF, *post* 3D interactivo, foto 3D, *live* foto, eventos, anuncio de ofertas, anuncios de captación, historias, encuestas, fotografía 360°, imagen 360° y video 360° (Facebook Business, 2018).

Interactividad.

Para Carrillo y Castillo (2005), durante la navegación de los usuarios en espacios digitales no se debe entender la interactividad como el simple acto de dar clic sobre una parte o toda una pieza comunicativa; por el contrario, la interactividad debe ser mejor entendida desde la elaboración de contenidos que sean capaces de proporcionar “servicios” al usuario. De igual forma, los autores Romero y Fanjul (2010, p.129), afirman que la interactividad permite captar al consumidor, de manera que sea él mismo quien acuda a la red para informarse y entretenerse, estableciendo una conexión y haciéndolo participar de forma activa en el contenido publicitario. El desarrollo de contenidos de gran valor tiene la característica de proyectar en el receptor una percepción positiva sobre una marca, producto y, como lo menciona Rowles (2014), al afirmar: incluso cuando se trata de productos que normalmente generarían poco *engagement*, podemos estimularlo mediante un contenido interactivo y un buen *branding* digital.

La interactividad crea un puente entre los medios y los usuarios al permitir abordar ese espacio de relación entre ambas partes y analizar las diferentes instancias de selección, intervención y participación de los contenidos de un medio (Aguirre & Odriozola, 2017, p.60). 177. vos perfiles publicitarios Siendo este panorama oleta. raciones pensando en las necesidades quePara Méndiz (2010, p. 40), la implantación de un esquema interactivo en el proceso publicitario ha desarrollado un cambio absoluto de paradigma comunicativo, mencionando que en dicho paradigma las características de los mensajes deben ser las siguientes: 1) comunicación bidireccional, 2) hibridación de publicidad e información y 3) experiencia lúdica.

Cabe resaltar que la interactividad no solo logra brindar una experiencia innovadora y llamativa, también cumple un papel fundamental en la consecución de nuevos seguidores; así lo mencionan Arroyo, Calle, & Van Wyk (2018, p.785), quienes definen que el aumento de seguidores en una *fan page* está ligado al desarrollo de la interacción con el receptor a partir de contenidos llamativos y de valor, que permitirán lograr objetivos digitales como desarrollo de *engagement*, posicionamiento de marca o reconocimiento de producto, servicio, entre otros.

Interactividad y realidad virtual.

Un complemento de la interactividad para la generación de *engagement* es la del desarrollo de contenidos de realidad virtual; de esta manera lo contextualizan Botella, García-Palacios, Baños y Quero (2007, p.18), quienes mencionan que la realidad virtual supone un cambio cualitativo con respecto a otras tecnologías, como la televisión o la pantalla de un ordenador, ya que permite una inmersión total en una simulación de la realidad, donde el usuario puede interactuar con el mundo virtual, de una forma similar a como interactúa con el mundo real.

Futuros creadores de contenidos.

Durante la etapa de desarrollo y maduración del *marketing* digital, las agencias publicitarias han tenido que generar reestructuraciones que incluyen nuevas posiciones y departamentos, siendo este panorama el que va a abonar el campo para dar nacimiento a nuevos perfiles publicitarios (Núñez, García, & Abuín, 2013, p.177). Para Noguera, Martínez y Grandío (2011, p.16), autores de “Redes sociales para estudiantes de comunicación”, las nuevas disciplinas desarrolladas a partir de la comunicación y publicidad digital necesitan de profesionales que comprendan la dinámica de la comunicación y la publicidad en internet. Es por ello por lo que dichos autores presentan cuatro perfiles laborales asociados con la publicidad digital: 1. Gestor de contenidos: profesional de la información y la documentación que define el tipo de contenidos. 2. Coordinador de *marketing* interactivo y relacional: encargado de determinar cuál es la mejor fórmula interactiva para que el mensaje llegue al consumidor. 3. Coordinador de *marketing* relacional: que puede prever el comportamiento de los clientes y llevar a cabo estrategias y promociones. 4. Responsable de comunidad o *communitymanager*: se encarga de construir, hacer crecer y gestionar comunidades alrededor de una marca o causa. Los estudiantes actuales de las carreras relacionadas con la profesión publicitaria tienen competencias de manejo de herramientas digitales al tener cercanía constante con estas, convirtiéndolos en opciones viables para el desempeño de labores comunicativas como la creación y administración de contenidos en internet, y así lo refiere Valerio (2015, p.52), al afirmar que los estudiantes universitarios de las nuevas generaciones tuvieron su primer contacto con el internet a edades tempranas. Por lo tanto, estos “nativos digitales” se

sienten familiarizados y cómodos con el uso de la tecnología desde mucho antes de haber iniciado su formación universitaria.

En Bogotá existe una amplia cantidad de instituciones de educación superior universitaria profesional que ofrecen a los futuros creadores de contenidos, carreras ligadas al desarrollo del *marketing* digital como Publicidad, Comunicación social y Diseño gráfico, siendo estas profesiones las más relacionadas con el desarrollo laboral para la comunicación digital.

MATERIALES Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Con el propósito de identificar el conocimiento y las habilidades que tienen los futuros creadores de contenidos con respecto al desarrollo de formatos de anuncio en Facebook, se realizó durante el año 2018 un estudio-diagnóstico investigativo que contó con la participación de estudiantes interesados en el campo profesional de la publicidad y el *marketing* digital en la ciudad de Bogotá. A continuación, se presenta una descripción de los materiales y la metodología de investigación implementada.

La presente investigación se clasifica de tipo exploratorio bajo una metodología mixta de recolección de datos (cualitativo y cuantitativo), aplicada a partir del desarrollo de un diagnóstico y la técnica de muestreo no probabilístico, mediante dos conglomerados definidos a criterio del investigador, partiendo del nivel de estrato socioeconómico de la siguiente manera: (conglomerado 1, individuos de estratos 1 y 2), (conglomerado 2, individuos de estratos 3, 4 y 5).

- Descripción de la población a investigar: estudiantes hombres y mujeres de la ciudad de Bogotá, de semestres académicos quinto a décimo de las siguientes carreras profesionales: Comunicación social, Publicidad y Diseño gráfico, que tengan interés en el área del *marketing* digital y publicidad digital.

- Proceso de selección de la población: durante este proceso se realizó un listado de la totalidad de instituciones de educación superior en la ciudad de Bogotá que ofrecieran una de las siguientes carreras profesionales: Comunicación social, Publicidad y Diseño gráfico. Posteriormente se realizó una invitación formal para la participación en el ejercicio que busca evaluar la destreza de los estudiantes o futuros creadores de contenidos, con respecto al desarrollo de mensajes mediante los formatos de anuncio interactivos en Facebook. El número de universidades que participaron en la aplicación del ejercicio fue de siete instituciones. Se solicitó a cada institución participante contar con dos grupos de mínimo tres a máximo cinco estudiantes, de últimos semestres de las carreras mencionadas y que expresaran interés en el desarrollo profesional en el área de la publicidad digital. Adicionalmente, para participar en el ejercicio, fue necesario estar cursando o haber cursado una materia que tuviera relación directa con la construcción de productos o mensajes digitales multimedia y nuevos medios.

- Muestra participante: 70 estudiantes.
- Variables de investigación: a partir del instrumento de recolección de la información, se desarrolló un análisis, partiendo de dos variables de investigación descritas a continuación:
 - 1) Conocimiento de las herramientas: entendiendo esta definición como el nivel de conocimiento de los participantes con respecto a los formatos de anuncio en la red social Facebook.
 - 2) Habilidad para el desarrollo de formatos de anuncio en Facebook: entendiendo esta definición como la capacidad para desarrollar formatos interactivos de anuncio en esta red social desde una perspectiva conceptual y estructural.

Diseño de la investigación, instrumentos de recopilación de la información.

· Ejercicio de diagnóstico: cada grupo participante en la investigación cumplió con un ejercicio comunicativo que consistió en el desarrollo de contenidos promocionales en la red social Facebook para una marca real. Durante el ejercicio se buscó evidenciar el conocimiento y la habilidad de desarrollo que tienen los estudiantes sobre los formatos de anuncio.

· Descripción de la marca utilizada para el ejercicio de investigación: en la ciudad de Bogotá se ubica la bolera Escape, un espacio recreativo y familiar que se caracteriza por contar con un ambiente decorativo alusivo al género de música rock. Los espacios como paredes, mesas y demás elementos que intervienen en la bolera tienen una relación directa con bandas del género mencionado.

La bolera Escape tiene la necesidad de dar a conocer su mayor atributo entre el público bogotano: ser la única bolera rock del país, razón por la cual, para esta investigación, se hace necesario el desarrollo de una serie de acciones que incentiven la visita y renta del espacio a toda persona que se interese no solo en el juego de bolos, sino en experimentar este deporte acompañado de un ambiente musical.

Para efectos de la investigación, se utilizó la *fan page* de Facebook de la bolera Escape como desarrollo del ejercicio investigativo. Para ello, se construyó una plataforma web digital, donde los participantes de la investigación podían tener un contexto del ejercicio, así como fotografías y videos del espacio para el desarrollo de las ideas promocionales solicitadas. Dentro de la plataforma se desarrolló un *brief* textual y multimedia, con toda la información suficiente para la ideación creativa y resolución del problema propuesto a partir de acciones en las redes sociales de la bolera. Igualmente, la plataforma contó con formularios de texto para que los participantes describieran las ideas que tuvieran para promocionar la bolera Escape en la *fan page* de Facebook. Durante el desarrollo del ejercicio fue dispuesta una sala de sistemas en cada universidad. Los grupos participantes contaron con un computador con acceso a internet, para de esta forma tener acceso a la plataforma web donde recibieron el *brief* y describieron la solución propuesta.

Durante el ejercicio, se solicitó a cada grupo describir en el primer formulario de la plataforma un resumen textual sobre lo que el grupo

consideraba que debería ser el mensaje y el concepto creativo a comunicar para el cumplimiento de los objetivos promocionales de la bolera en redes sociales. Posteriormente, el ejercicio les solicitaba a los grupos describir una parrilla de cinco contenidos multimedia (correspondientes a cinco días de la semana), basados en los formatos de anuncio (que conozcan) para Facebook, donde se busque llamar la atención y lograr interacción de las personas que tengan algún tipo de cercanía con la *fan page* de la bolera Escape en Facebook. Para la descripción de los contenidos, los participantes encontrarán cinco formularios independientes, pero con los mismos requerimientos en cada uno. Dichos requerimientos son: 1. Descripción del nombre del formato de anuncio para Facebook que desea utilizar. 2. Descripción estructural y técnica de la pieza, su formato, extensión, programa de desarrollo y herramientas necesarias para la construcción del contenido propuesto por el grupo. 3. Descripción de los atributos conceptuales o comunicativos. Una vez completados los requerimientos, los participantes debían (a través de la plataforma), enviar las respuestas para su organización, tabulación estadística y análisis. Finalmente, a los participantes se les indagó sobre el conocimiento que tuvieran de los formatos de anuncio aptos para Facebook.

RESULTADOS

El total de participantes del ejercicio fue de 70 individuos, divididos en 14 grupos (dos grupos por cada institución universitaria). Al indagar en cada uno de los grupos sobre el conocimiento de los formatos de anuncio para la red social Facebook, se descubrió que, de los 22 tipos de formatos, los participantes conocen, han escuchado o han interactuado con un total de 15 de ellos. De la misma manera, el ejercicio evidencia que, de los 15 formatos conocidos por los estudiantes, 13 fueron propuestos durante la actividad.

FORMATOS	CONOCIMIENTO	FORMATOS UTILIZADOS
Video	X	X
Fotografía	X	X
Imagen	X	X
Enlace	X	
Nota de texto	X	X
Artículo instantáneo		
Imagen 3d interactiva		
Live	X	X
Slide show	X	
Experiencias instantáneas,		
Carrusel	X	X
Gif	X	X
Post 3d		
Live foto		
Eventos	X	X
Anuncio de ofertas		
Anuncios de captación		
Historias	X	X
Encuestas	X	X
FOTOGRAFÍA 360°	X	X
IMAGEN 360°	X	X
VIDEO 360°	X	X
TOTAL FORMATOS: 22	Formatos que conoce: 15	Formatos utilizados: 13

Tabla 2.

Resumen de resultados del ejercicio desarrollado por los estudiantes.

Fuente: elaboración propia, 2019.

El número total de propuestas hechas por los participantes fue de 70. De las propuestas presentadas, tres no corresponden a un formato de anuncio válido o aceptado por Facebook.

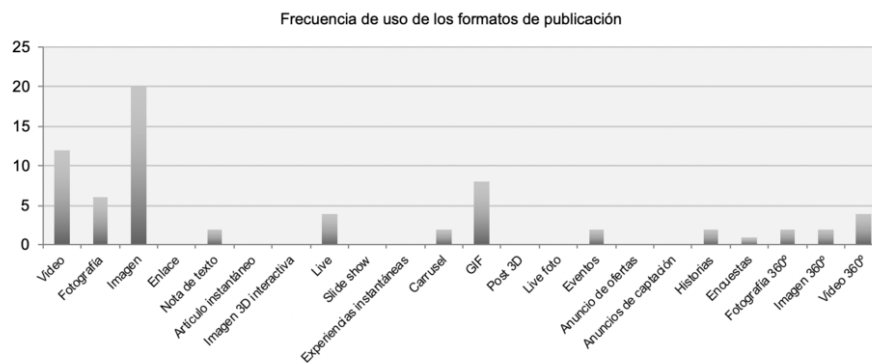


Gráfico 1.

Frecuencia de uso de los formatos de publicación

Fuente: elaboración propia, 2019.

El 57,1% de las propuestas realizadas se concentraron en los tres formatos con mayor número de menciones: imagen, con un total de 20 menciones, seguido por el video, con 12 menciones y, en tercer lugar, el formato GIF, con un total de 8 menciones. Al indagar a los participantes sobre las razones por las cuales sienten afinidad con los tres formatos más comunes propuestos, mencionan que estos son familiares, debido a que se desarrollan en los programas Adobe Illustrator, Adobe Photoshop, Movie-Maker, iMovie y, en menor medida, Adobe Premiere, que son aprendidos durante su desarrollo educativo profesional.

Al consultar a los participantes durante el ejercicio, se evidenció que desconocen el 31,8% de los formatos textuales o multimedia que Facebook permite publicar como alternativa para el desarrollo de contenidos. El 40,9% de los formatos de anuncio de Facebook no fueron tenidos en cuenta durante el ejercicio, según la descripción de los participantes; estos formatos no fueron mencionados debido al desconocimiento en su elaboración y publicación.

Nueve grupos de los dieciséis participantes decidieron repetir un tipo de formato de anuncio, argumentando desconocimiento de los demás formatos. De los dieciséis grupos participantes, siete decidieron abstenerse de realizar una propuesta, debido a que sus integrantes no sabían describir el nombre o desarrollo del formato que deseaban proponer.

Del 100% de las propuestas recibidas, el 5,7% menciona el formato 360° como opción para el desarrollo de contenidos del ejercicio propuesto. Del 100% de las propuestas recibidas, el 1,4% conoce el formato "Video 360°" y, adicionalmente, tiene conocimientos sobre su grabación, edición, pero no sobre su publicación. Uno de los dieciséis grupos participantes tiene conocimiento sobre el proceso de desarrollo, edición y publicación de videos 360°. Las cuatro propuestas realizadas bajo el formato video 360° describen una experiencia de inmersión entre los espectadores y el espacio físico de la marca. Se evidenció confusión en

la mayoría de los grupos al discutir si un video 360° se clasifica dentro de la misma categoría con la fotografía 360° y la imagen 360°.

Quince de los dieciséis grupos participantes mencionaron que el responsable de la construcción de contenidos para las marcas es el *community manager*. Uno de los grupos participantes mencionó que el responsable de la creación de contenidos es el *content manager*.

El 87,1% de las propuestas mencionadas por los participantes están ligadas a la presentación interna del espacio físico de la bolera, pero en su mayoría se proponen con formatos que no permiten evidenciar esta acción.

DISCUSIÓN

El continuo avance y transformación de las plataformas digitales nos obliga a mantener una postura de actualización para el desarrollo de contenidos que trasciendan el simple objetivo de comunicar, y lleguen al campo de la interacción y la generación de *engagement*. Esta característica aporta en el desarrollo de una percepción positiva de marca y se logra a partir del conocimiento de las acciones que intervienen en el desarrollo táctico de las campañas publicitarias en internet. Los futuros creadores de contenidos para la plataforma Facebook deben contar con competencias de desarrollo y conocimiento de todo tipo de herramientas que nos brindan los mismos espacios de anuncio para la comunicación de mensajes.

Internet se perfila como un espacio potencial de desarrollo para la comunicación publicitaria, por ello es imperativo desarrollar competencias que les permitan a los profesionales de Publicidad, Comunicación y Diseño gráfico generar *engagement* con los espectadores o seguidores a partir del correcto uso de los nuevos medios y canales para la divulgación de mensajes.

Se evidencia el desconocimiento de las herramientas y habilidades con las que debe contar un creador de contenidos o responsable del desarrollo de piezas comunicativas en los nuevos medios como las plataformas digitales, por lo cual es necesario profundizar en el conocimiento de la Publicidad Digital y la Nueva Publicidad Digital descrita por Carrillo y Castillo (2005), con el objetivo de marcar una diferencia entre una pieza multimedia con bajo contenido de interacción y una pieza que combine las tres características de la interactividad (control activo, sincronía y multidireccionalidad).

Solamente en doce de las setenta descripciones de contenidos se evidenció una propuesta que cumpliera con el contexto de interactividad propuesta por Carrillo y Castillo (2005), donde se define una acción participativa que vaya más allá de activar la pieza multimedia mediante un clic, lo que sugiere una posibilidad de profundización en los espacios académicos con respecto a la definición de interactividad y cómo desarrollar contenidos multimedia para generar *engagement* con los seguidores.

Durante el desarrollo del ejercicio, la mayoría de los participantes dieron solución al problema, mencionando los formatos más comunes que, por sus características, no cuentan con un alto nivel de interactividad; por ende se reduce la opción de generar *engagement* entre la marca y sus seguidores, lo que traduce según las autoras Viñarás-Abad y Caerols-Mateo (2016, p.171), en deficiencia de conexión emocional con la marca. Estos resultados evidencian las oportunidades de profundización en el desarrollo de programas de educación profesional que enriquezcan el conocimiento en la elaboración de contenidos multimedia para el espacio digital y que cumplan con el objetivo de generar *engagement* entre los espectadores y las marcas. El contexto sobre los formatos más utilizados por los estudiantes, presentado durante la fase de resultados de la investigación, demuestra que estos individuos hacen correcto uso de las herramientas y conocimientos otorgados en las instituciones universitarias, razón por la cual ahondar en la enseñanza de nuevas tecnologías de información multimedia permitirá a los futuros creadores de contenidos desarrollar competencias de comunicación interactiva para cumplir el objetivo de divulgación de mensajes y recordación en las plataformas sociales de las marcas.

El esfuerzo por la comprensión y el desarrollo de la publicidad en los medios web debe continuar a partir de nuevas investigaciones que den cumplimiento con el objetivo de reducir el desconocimiento de herramientas, estrategias, tácticas y metodologías que permitan ejercer un trabajo eficiente y eficaz en favor del desarrollo social y de la innovación.

El formato de video 360° cuenta con la característica de ser un producto con alto nivel de interacción, sin embargo, el conocimiento que se tiene sobre su desarrollo, edición y ejecución es mínimo; por ello se hace necesario proyectar espacios educativos que les permitan a los estudiantes identificar, saber manejar y publicar este tipo de piezas multimedia, que generan alto nivel de interacción y *engagement*.

Los estudiantes que conocen o han interactuado con el video 360° son conscientes del alto nivel de interacción que se genera a partir de la inmersión que una persona puede hacer mediante este tipo de tecnología. Los hallazgos y propuestas de profundización serán comunicadas mediante charlas con las universidades involucradas en el ejercicio de participación, cumpliendo el compromiso pactado para el desarrollo de dicha investigación y buscando cumplir con el objetivo de presentar y promover el uso de herramientas de publicación en la red social de mayor uso en el mundo.

REFERENCIAS

- Adán, P., Arancibia, R., López, A., Ramírez, J., Sospedra, R., & Valladares, Á. (2016). *Business to Social, Marketing digital para empresas y personas* (Primera edición ed). Madrid, España: Alfaomega.
- Aguirre, C., & Odriozola, J. (2017). Más allá de la interactividad: uso de herramientas interactivas en cibermedios ecuatorianos. *Comhumanitas: Revista científica de comunicación*, 8(2), 58-72.

- Ángel, M., & Martínez, E. (2014). Comunicación empresarial en redes sociales: gestión de contenidos y experiencias. *Methaodos. Revista de ciencias sociales*, 2(2), 276-285.
- Arroyo, I., Calle, S., & Van Wyk, C. (2018). La eficacia en la comunicación de las ONGD. El uso de Facebook en campañas de emergencia. *RLCS, Revista Latina de Comunicación Social*, 73(7), 765 - 789.
- Barker, M., Barker, D., Bormann, N., & Neher, K. (2013). *Marketing para redes sociales*. Cengage Learning Editores, S.A. de C.V.
- Barba Abad Magdalena; Alvarado Nando, Maritza; De La Rosa Daza, Deisy; Mora Ramírez, Ángela Julieta, M. B. M. (2019). Innovación educativa, nuevas metodologías y experiencias en el aula, experiencias desde México y Colombia (1st ed.). Bogotá: Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.
- Botella, C., García-Palacios, A., Baños, R., & Quero, S. (2007). Realidad virtual y tratamientos psicológicos. *Medicina psicosomática y Psiquiatría de enlace* (82), 17-31.
- Carrillo, M. (2004). La interactividad: un reto para la publicidad en el entorno digital online. *ZER - Revista de Estudios de Comunicación* (18), 9-24.
- Carrillo, V., & Castillo, A. (2005). La Nueva Publicidad Digital (NPD): servicios digitales y contenidos interactivos que generen 'experiencias' en los consumidores. *Razón y Palabra*, 10(45), 2.
- Castelló, A., del Pino, C., & Tur-Viñes, V. (2015). Estrategias de contenido con famosos en marcas dirigidas a público adolescente. (F. García, & M. Gertrudix, Edits.). *Icono*, 14(1), 123-154.
- Daza-Orozco, CE (2019). Iniciación científica: conceptualización, metodologías y buenas prácticas (1st ed.; C. E. Daza-Orozco, ed.). Bogotá. Politécnico Grancolombiano. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20812.23684>
- Daza-Orozco, CE. (2015). Investigación y emprendimiento: experiencias de las Instituciones de Educación Superior Mesa IEST (Mesa IEST (ed.)). Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4728.3283>
- De Salas, I. (2010). La publicidad en las redes sociales: de lo invasivo a lo consentido. *Icono*, 14(15), 75-84.
- Facebook Business. (s.f.). *Formatos de publicaciones que pueden incluir contenido de marca*. Recuperado el 5 de 10 de 2018, de Facebook para empresas: <https://www.facebook.com/business/help/759742620834346>
- Fernández, E., & Díaz, J. (2015). La estrategia de *marketing* del sector del juguete en Facebook: análisis de la campaña de navidad 2014 en España. *Prisma Social Revista de Ciencias Sociales*, (14), 124-151.
- Gallardo, J., & Lavin, E. (2015). El vídeo esférico en YouTube y su influencia en el contenido audiovisual. *Opción*, 31(4), 460-480.
- Garrigo, P. (2006). ¿Hacia dónde va la publicidad en internet? Del banner al clic to call. *Icono*, 14(6), 99-112.
- Habig, J. (2016). *Think With Google*. (Google, Editor). Recuperado de: <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/es-419/recursos-y-herramientas/video/360-video-advertising/>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

- Martín, V. (2015). *Social Media, herramientas de gestión para el community manager*. Madrid, España: FC Editorial, Laborprex Editores.
- Martínez-Rodrigo, E., & Sánchez-Martín, L. (2011). Publicidad en internet: nuevas vinculaciones en las redes sociales. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, (117E), 469-480.
- Méndiz, A. (2010). Advergaming: concepto, tipología, estrategias y evolución histórica. *Icono* 14(15), 37-58.
- Mir, P. (2016). *Brand.com*. (A. García Reyes, Ed.). Pamplona, España: ECOE Ediciones.
- Mir, P., Fondevila, J., & Gutiérrez, Ó. (2006). El uso de las *brand fan pages* de Facebook entre jóvenes y profesionales: análisis empírico. (U. d. Zulia, Ed.). *Enlace Revista Venezolana de Información*, 13(1), 28-44.
- Moro, M., & Rodés, A. (2014). *Marketing Digital*. (M. López Raso, Ed.) Madrid, España: Paraninfo S.A.
- Muela, C. (2008). La publicidad en Internet: situación actual y tendencias en la comunicación con el consumidor. *ZER - Revista de Estudios de Comunicación*, 13(24), 183-201.
- Naranjo, L. (2016). *Del video en 360 grados a la realidad virtual: guía práctica para grabar un video en 360*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Noguera, J., Martínez, J., & Grandío, M. (2011). *Redes sociales para estudiantes de Comunicación*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Norman-Acevedo, E. (2018). Rompiendo Barreras: 10 Años de la Educación Virtual en el Politécnico Grancolombiano. (primera; Eduardo Norman-Acevedo, ed.). Retrieved from <http://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/1146>
- Norman-Acevedo, Eduardo. (2018). Rompiendo Barreras: 10 Años de la Educación Virtual en el Politécnico Grancolombiano. (primera; Eduardo Norman-Acevedo, ed.). Bogotá: Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.
- Norman-Acevedo, Eduardo. (2019). NUEVOS LENGUAJES PARA APRENDIZAJE VIRTUAL HERRAMIENTAS PARA LOS ESCENARIOS DE APRENDIZAJE. PANORAMA, 13(24), 5. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1214>
- Núñez, P., García, A., & Abuín, N. (2013). Profesionales digitales en publicidad y comunicación. Una aproximación a las necesidades del mercado laboral. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, 18, 177-187.
- Pérez, S., Melle, M., & Paniagua, F. (2018). Innovación en radiotelevisión pública europea: narrativas inmersivas y organización de los contenidos 360 grados en plataformas digitales. *RLCS, Revista Latina de Comunicación Social*, 73 (9), 1115-1136.
- Romero, M., & Fanjul, C. (2010). La publicidad en la era digital: el *microsite* como factor estratégico de las campañas publicitarias *online*. *Revista Científica de Educomunicación*, 17(34), 125-134.
- Rowles, D. (2014). *Digital Branding*. (E. Ediciones, Ed.) New York, Estados Unidos: TEELL Editorial.
- Sánchez, M. (2017). La influencia de las redes sociales virtuales en la difusión de información y conocimiento: estudio de pymes. (F. A. Serra, Ed.). *Revista Ibero Americana de Estrategia-RIAE*, 16(4), 23.

- Selva, D., & Martín, P. (2019). Realidad virtual, publicidad y menores de edad: otro reto de la cibernsiedad ante las tecnologías inmersivas. *Icono*, 17(1), 83-110.
- Valerio, G., Herrera, D., Villanueva, F., Herrera, N., & Rodríguez, M. (2015). Relación entre los formatos de publicación y el *engagement* digital: estudio de las páginas de Facebook de las universidades mexicanas. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 12(1), 50-64.
- Velandia Vargas, G. K., Malangón Torres, M. A., Ramos Duarte, N., Quiroz Rubiano, M. M., Rodríguez Rubio, A., & Celemín Pabón, Y. A. (2019). *Experiencias de innovación educativa - Tomo 2* (1st ed.; L. M. Trujillo-Flórez, ed.). Bogotá: Politécnico Granacolombiano.
- Viñarás, M., & Caerols, R. (2016). #5Museos: un caso de éxito sobre la oportunidad de las redes sociales para generar *engagement*. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, 6(12), 169-190.
- Zarella, D., & Zarella, A. (2011). *Marketing con Facebook*. (V. Ruiz Calderon, E. García, Eds., & A. Rubio Orraca, Trad.) Madrid, España: Ediciones Anaya Multimedia.

Información adicional

Para citar este artículo: / To cite this article: / Para citar este artigo:. Parra-Mayorga, R. (2020). INVESTIGACIÓN EN UNIVERSIDADES DE BOGOTÁ SOBRE EL CONOCIMIENTO Y DESTREZA DE LOS FUTUROS CREADORES DE CONTENIDO DIGITAL PARA LA CONSTRUCCIÓN DE FORMATOS DE ANUNCIO EN FACEBOOK. (Politécnico Granacolombiano, Ed.). *Revista Panorama*, 14(27), DOI: <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1529>