

DINÁMICAS INTERACTIVAS, ESTRATEGIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA ALCANZAR LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

Interactive dynamics, strategies in higher education to achieve professional competences

Wilma Guerrero-Villegas

wmguerrero@utn.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-9028-9247>

Universidad Técnica del Norte (Ecuador)

Mónica Gallegos-Varela

mgallegos@utn.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-8523-6404>

Universidad Técnica del Norte (Ecuador)

Recibido: 04/01/2023

Evaluado: 27/04/2023

Revisado: 31/05/2023

Aceptado: 04/06/2023

Resumen

La presente investigación analiza la inclusión de estrategias dinámicas en la adquisición de competencias profesionales desde los primeros años de la educación superior. En esta sección se presenta el problema de la investigación y su objetivo que consiste en determinar el impacto de las dinámicas interactivas en el aula en función de las competencias genéricas y específicas que se plantean para el futuro profesional. Se trabajó con

estudiantes de la carrera de Economía de primer nivel utilizando dinámicas interactivas en la enseñanza de los contenidos del sílabo de la asignatura definida, y al finalizar el semestre se evaluó el nivel de competencias adquiridas mediante herramientas como cuestionarios, observación directa y evaluación del rendimiento académico antes y después de la aplicación de las dinámicas. Los resultados señalan que el trabajo en grupo como estrategia de aprendizaje tiene aceptación entre los estudiantes, incrementa su capacidad de organización, de investigación y resolución mutua de sus inquietudes, y permite desarrollar la creatividad mejorando la calidad en sus trabajos. La contrastación de los hallazgos de esta investigación con otros autores permite afirmar que es posible aplicar dinámicas interactivas cuando en el grupo existe un ambiente de trabajo armónico. Y, si bien su utilización genera una mayor interrelación entre los estudiantes e incrementa las competencias adquiridas, su preparación demanda tiempo y esfuerzo adicional del docente, principalmente si son grupos numerosos y heterogéneos.

Abstract

This research analyzes the inclusion of dynamic strategies in the acquisition of competences since the beginning of higher education. This section presents the research problem and its objective, which is to determine the impact of interactive dynamics in the classroom based on generic and specific competences for future professionals. We worked with first-level Economics students applying interactive dynamics to teach the contents of the syllable; and at the end of the semester, the level of acquired competencies was evaluated through a questionnaire, direct observation and evaluation of academic performance before and after the application of dynamics. The results show that cooperative work as a learning strategy has acceptance among students. It increases their capacity for organization, research and mutual resolution of problems, in addition to developing creativity and improving the quality of their work. The contrast of the findings of this research with other authors allow us to affirm that it is possible to apply interactive dynamics when there is a harmonious group environment, similar to other empirical studies. Moreover, although its use generates a greater interrelation between students and

increases the skills acquired, its preparation demands time and additional effort from the professor, especially if they are large and heterogeneous group.

Palabras clave: competencias genéricas, competencias específicas, educación superior, estrategias educativas.

Keywords: generic competences, specific competences, higher education, educational strategies

Introducción

Los tiempos cambian y con ello las necesidades que existen dentro y fuera de las aulas universitarias. Bajo esta premisa, han surgido herramientas que apoyan la labor del docente con actividades para los estudiantes que no siempre tienen en clases la suficiente motivación e interés. Por consiguiente, es necesario potenciar sus habilidades en competencias que emergen del interior del propio alumno, y que encuentren en lo aprendido una utilidad para su vida cotidiana, ya sea de una forma clara y directamente práctica o en forma de una sólida base de conocimientos y capacidades que faciliten su desenvolvimiento con soltura en los retos y situaciones de la vida.

Por ello es imprescindible que los estudiantes trabajen en proyectos mediante dinámicas grupales donde la interacción es fundamental para conseguir los objetivos de aprendizaje, además de la facilidad que logran los alumnos mediante la interrelación y desarrollo del sentido de pertenencia a un grupo. Por otro lado, estas dinámicas también generan mayor motivación, colaboración y confianza entre ellos permitiéndoles obtener el máximo rendimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Estos medios, métodos o herramientas, utilizados para trabajar con grupos, buscan alcanzar el aprendizaje mediante dinámicas interactivas como una alternativa para seleccionar un conjunto de instrumentos y procedimientos que, mediante trabajo colaborativo, desarrollan eficacia, fortalecen sus potencialidades, estimulan la acción y el funcionamiento del grupo, más allá de la necesidad de educar cognoscitivamente para alcanzar no sólo las

competencias académicas sino sus propias competencias y habilidades para la vida profesional.

Propósito

La presente investigación trata de determinar cómo incide el uso de las dinámicas interactivas en la asignatura Introducción a la Economía de primer nivel de la carrera de Economía en el desarrollo de las competencias genéricas y específicas para mejorar varios aspectos que influyen en el proceso cognitivo de los estudiantes como la confianza en sí mismos, la capacidad de trabajo en equipo respetando criterios diferentes, su creatividad e iniciativa, un pensamiento orientado hacia ideas innovadoras, formación ética, entre otros.

Fundamentación

Actualmente las universidades han dejado de ser un espacio de transmisión de saberes para convertirse en el motor de desarrollo y adquisición de competencias profesionales pues de ello depende su calidad educativa, factor importante para alcanzar sus estándares que, bajo ciertos criterios de evaluación, ameritan un proceso educativo que favorece la investigación con fines de innovación, creación y atención de problemas sociales (Crespo-Cabuto et al., 2021). Para ello, el docente se ve en la necesidad constante de buscar nuevos métodos que mejoren el proceso de enseñanza aprendizaje y orienten al estudiante en la adquisición de esas competencias (Boekaerts, 2016), que a criterio de Abreu et al, (2017) establece los procedimientos para conducir al educando en un proceso progresivo de adquirir nuevas formas de conocimiento pues los importantes avances de la investigación educativa, la aparición de teorías psicológicas del aprendizaje, la forma de concebir la inteligencia humana, incluyen técnicas y hábitos que debe asimilar el estudiante y auxilian al docente en la conducción del aprendizaje.

La inclusión de las competencias y los resultados de aprendizaje en la formación académica fue un significativo aporte a la educación superior por parte del Espacio Europeo de Educación Superior, con el objetivo de alcanzar

el perfil de egreso que cada carrera universitaria había diseñado en función de las necesidades del entorno (Soria-Barreto y Cleveland-Slimming, 2020). Hoy en día, el proceso de enseñanza-aprendizaje ya no es un modelo centrado en el profesor como transmisor de información y teorías, sino un proceso de adquisición de conocimientos en que el estudiante tiene mayor participación y autonomía en su forma de aprender y alcanzar las competencias necesarias para su desempeño profesional y personal (Figueras-Ferrer, 2021).

Sin embargo, la educación superior afronta nuevos retos por factores como el creciente número de estudiantes que ingresan cada año, la heterogeneidad del origen de los estudiantes, sus diversos niveles de conocimiento, las reformas continuas en la educación superior, los recursos económicos limitados de las universidades públicas, las distintas formas de aprender, e incluso la diversidad de intereses dentro de un aula, y por supuesto, la improvisación de la educación en línea por la emergencia sanitaria. Las nuevas tendencias en educación a nivel superior evidencian que el profesor se enfrenta al reto de mantener constantemente motivados a los estudiantes que demanda un gran esfuerzo para incorporar estrategias, metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje, principalmente en los primeros niveles donde, además, debe generar interés y apasionamiento por la carrera elegida.

Autores como Boekaerts (2016), González y Triviño (2018), Méndez-Giménez (2020) y Rivera (2021), mencionan la importancia de implementar formas variadas de aprendizaje que despierten el interés del estudiante, desarrollen su capacidad de razonamiento, promuevan el aprendizaje autónomo, permitan una formación ética y fomenten un ambiente de colaboración y empatía al interior del aula, como parte de las competencias genéricas que incluye un currículum (Poort y Hofman 2020). Estas formas variadas de aprendizaje pueden ser dinámicas interactivas, espacios de debate para el pensamiento crítico, talleres grupales, entre otras, que pretenden lograr un aprendizaje más significativo de los estudiantes mediante el modelo de aprendizaje basado en competencias (Yang, 2019; Soria-Barreto y Cleveland-Slimming, 2020).

El aprendizaje basado en competencias es un enfoque educativo que se centra en la actividad y responsabilidad del estudiante y el desarrollo de su autonomía para adquirir conocimientos mediante la demostración de los resultados de

aprendizaje alcanzados (Oberst et al., 2019). Esto significa que, en un sistema de educación basado en competencias, los resultados de aprendizaje deben ser identificados y presentados mediante un proceso constante de asimilación de conocimientos, siendo necesario utilizar estrategias de evaluación sobre lo aprendido, y con el fin de avanzar en su nivel académico, el alumno debe demostrar su dominio de las competencias identificadas (Jiménez et al., 2019). Por esto, el aprendizaje basado en competencias es considerado también una forma de aprendizaje basado en resultados (Fresneda y Moros 2021).

La incursión de metodologías dinámicas no significa eliminar las prácticas tradicionales como charlas magistrales y reproducción de la información, sino motivar una participación más activa del estudiante y, por lo tanto, con mayor conciencia y empoderamiento de su propia formación académica. El mercado laboral demanda, por un lado, mucha flexibilidad para adaptarse a situaciones imprevistas, y por otro, la actualización constante, que solo se logrará si el estudiante siente que aprende sin imposición, a través de su propio ritmo de asimilación de conceptos e ideas (Figueras-Ferrer, 2021).

Para Méndez-Giménez (2020) estas estrategias constituyen programas que incorporan movimiento en las clases académicas para aumentar la actividad física y como refuerzo académico, puesto que las actividades se conectan directamente con determinados contenidos. Tienen el poder de activar las opiniones y las motivaciones personales y de potenciar tanto la dinámica interna como la externa, de manera que las fuerzas grupales puedan estar mejor integradas y dirigidas hacia las metas del grupo. Las técnicas pretenden que los participantes del grupo adquieran, mediante los procesos desarrollados y experimentados en dicho grupo, nuevos conceptos, conocimientos y comportamientos en relación con el fenómeno grupal y en relación con ellos/as mismos/as. Así, las experiencias grupales pueden ser consideradas como un modelo reducido de la sociedad, un "laboratorio" donde las personas realizan una investigación sobre sí mismas, pero al mismo tiempo sobre los grupos sociales en general.

El aprendizaje basado en competencias es un enfoque que asume el desarrollo de competencias genéricas, comunes a diferentes titulaciones, como Tics y sociedad o comunicación oral y escrita, entre otras. Las estrategias utilizadas

se dirigen a fomentar la creatividad, la capacidad para trabajar en equipo, toma de decisiones, identificación y planteamiento de soluciones a problemas, entre otras (Burguess et al., 2020). Por otro lado, las competencias específicas (propias de cada titulación) permiten al estudiante adquirir los conocimientos científicos y técnicos propios de su profesión, aplicarlos en contextos diversos y complejos, e integrarlos a su vez con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar personal y profesionalmente (Crespo et al., 2021).

En ese contexto se genera el uso de estrategias didácticas con la intención de adquirir competencias genéricas y específicas que forman parte del currículo de la materia. Los docentes orientan al estudiante en la aplicación de estas estrategias para la resolución de problemas, toma de decisiones y fijación de conocimientos, dando la posibilidad de profundizar en acciones complejas y potenciando la interacción de conceptos, métodos, habilidades, valores y hábitos necesarios para plantear soluciones, tanto de manera individual como colectiva. Finalmente, esto posibilita que el educando construya conocimientos contextualizando el qué, cómo, por qué y para qué aprender (Figueras-Ferrer, 2021).

Una estrategia que se enmarca en esta forma de aprender es la dinámica interactiva. La inclusión de dinámicas interactivas en la clase permite generar un ambiente de cooperación que motiva al estudiante a adquirir el conocimiento científico mediante la interacción entre compañeros y profesores (Boekaerts, 2016). Fuentes et al. (2021) consideran a estas estrategias como un importante medio para incentivar procesos de participación, expresión e integración posibilitando un intercambio de experiencias y sentimientos. Estas estrategias implican también el desarrollo de habilidades de expresión y transmisión de ideas y opiniones, lo que a su vez repercute en las capacidades comunicativas de los alumnos. Las dinámicas interactivas favorecen el diálogo y la generación de climas de confianza y aceptación, convirtiéndose en una buena instancia para tratar temas sensibles de género, etnia, niveles socio-económicos, culturales, entre otros (Méndez-Giménez, 2020).

Keinänen y Kairisto-Mertanen (2019) aseveran que las dinámicas interactivas ayudan a la formación de una escucha crítica, sentimientos de empatía, argumentación, aceptación de otras realidades y respeto a la diversidad entre

los alumnos. El estudiante universitario, incluso desde los niveles iniciales, tiene capacidad de discernimiento sobre el conocimiento que adquiere, puede emitir sus propios criterios (Vargas et al., 2020), y prefiere ser el protagonista de su proceso de aprendizaje. En el marco de la pedagogía constructivista, esta forma de aprendizaje le permite plantear soluciones creativas utilizando herramientas previamente aprendidas en el aula (Fresneda y Moros, 2021; Rivera, 2021).

La dinámica de grupo, para Ocampo-Alvarado y Ullauri-Ugarte (2021), posee ciertas características como: 1) una asociación de dos o más personas identificables por nombre o tipo, 2) los miembros se consideran como grupo, tienen una "percepción colectiva de unidad", esto es una identificación consciente de unos con otros; 3) manejan un objetivo compartido, una meta, interés o ideal similar, 4) existe un sentido de dependencia recíproca en la satisfacción de necesidades, los miembros necesitan ayudarse mutuamente para lograr los propósitos para cuyo cumplimiento se reunieron en grupo, y, 5) los integrantes pueden comunicarse unos con otros.

Según Poort, Jansen, y Hofman (2020), el éxito de las dinámicas interactivas tiene relación directa con el entorno armónico entre los miembros de un grupo y la interacción entre todos los integrantes, incluido el tutor o profesor. Los participantes, basados en la empatía, el respeto y un buen ambiente emocional del aula, independientemente del criterio aplicado, se sienten motivados para interactuar social y académicamente dentro de un grupo con un objetivo académico. Esto conlleva a un puntaje más alto en las calificaciones pues influye directamente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, más aún si los grupos se forman por iniciativa de los estudiantes. El trabajo en grupo se considera como un componente indispensable que debe prevalecer en las actividades generadas por los docentes en el plan de estudios de los diferentes programas académicos.

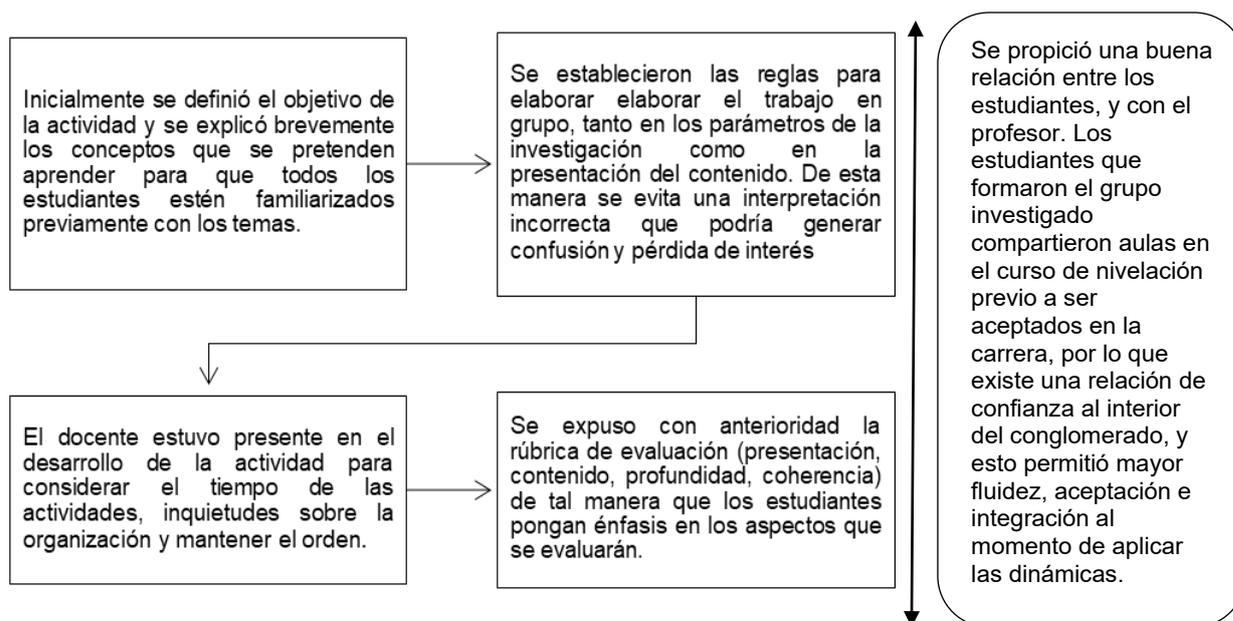
Se afirma que el estudiante asimila de mejor manera los conocimientos cuando es el protagonista de la clase que si cumple un rol de receptor de conocimientos ya que su participación activa propicia un ambiente positivo en el aula donde la libertad de expresión fomenta la creatividad e interés por aprender. Sin embargo, se debe mencionar que, si bien las competencias

adquiridas son indispensables para obtener el título profesional, en ocasiones estas pueden no ser suficientes pues las condiciones del mercado laboral generan incertidumbre entre los nuevos profesionales y demanda otros requisitos como experiencia laboral y un mayor nivel de formación académica, que en algunas ocasiones son la base del éxito profesional (Fuentes et al., 2021)

Metodología

La investigación se realizó con el fin de determinar si la inclusión de dinámicas interactivas como estrategia de aprendizaje en el aula logra un cambio significativo en la adquisición de competencias genéricas y específicas en el primer nivel de estudios, o si, por el contrario, su incidencia es baja y no deben ser utilizadas con frecuencia porque consumen tiempo en su preparación y su posterior aplicación. La figura1 muestra el desarrollo del proceso de aplicación de las dinámicas interactivas en el aula.

Fig. n°1. Proceso de aplicación de dinámicas interactivas en el aula



Fuente: Elaboración propia

La información fue recolectada en dos períodos académico con dos grupos de estudiantes de 1er nivel de la Carrera de Economía de la Universidad Técnica del Norte, considerando que el contenido del sílabo no tuvo variación para los grupos. Con el primer grupo, formado por 24 alumnos del período septiembre 2021 - marzo 2022, con quienes no se trabajó con dinámicas interactivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se considera como grupo control; y con el segundo grupo, 33 estudiantes del período abril 2022 – agosto 2022, se utilizaron varias dinámicas durante el periodo académico. Con el fin de establecer un diagnóstico de la situación inicial de conocimientos (competencias específicas) de los estudiantes de los dos grupos, al inicio de cada período académico se aplicó una evaluación diagnóstica; y al finalizar cada período se evaluó la adquisición de estas competencias en función de la calificación obtenida en la asignatura. Para las competencias genéricas, al terminar el período académico a los dos cursos se aplicó una encuesta que incluía dos componentes: el primero contenía información socioeconómica del estudiante y su interés por la carrera, y el segundo se refería a su percepción sobre la adquisición de competencias genéricas.

La evaluación de las competencias específicas se basó en los criterios de desempeño logrado de acuerdo a la calificación final obtenida en la asignatura; y las genéricas, a más de la encuesta que evalúa su perspectiva personal sobre logros de aprendizaje alcanzados, se observó el desenvolvimiento del estudiante en el aula. Tanto las competencias específicas como las genéricas fueron tomadas del Diseño Curricular de la Carrera de Economía de la UTN (Tabla 1).

Tabla1.

Indicadores de logro, destrezas adquiridas y criterios de desempeño.

INDICADORES DE LOGRO	DE DESTREZAS	CRITERIOS DE DESEMPEÑO (de mayor a menor)
<i>Investiga fenómenos socioeconómicos.</i>	Comprende las interrelaciones entre variables socioeconómicas en un contexto a nivel macro.	<i>Domina los aprendizajes requeridos.</i>
<i>Analiza el comportamiento de instituciones y agentes económicos.</i>	Describe las leyes de oferta y demanda, el mecanismo de mercado y los tipos de mercado en una economía.	<i>Alcanza los aprendizajes requeridos.</i>
<i>Analiza la evolución histórica económica.</i>	Conoce con profundidad media los principales postulados de las escuelas de pensamiento económico.	<i>Está próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos.</i>
		<i>No alcanza los aprendizajes requeridos.</i>

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, con el objetivo de analizar la influencia que podrían tener elementos externos como el entorno socioeconómico del estudiante, su nivel de conocimientos, experiencia en habilidades como hablar en público o conocimiento de otro idioma, se realizaron correlaciones bivariadas con las variables de la investigación y posteriormente se analizaron las correlaciones significativas a los niveles 0.01 y 0.05.

Resultados

La Universidad Técnica del Norte (UTN) es una institución pública que recibe estudiantes de varias zonas del país, principalmente de la zona norte del

Ecuador. En la universidad funcionan cinco facultades, entre ellas la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas a la cual pertenece la Carrera de Economía. Esta carrera tiene dos cohortes anuales y en cada período ingresan aproximadamente 35 estudiantes.

Para iniciar la investigación, al comenzar el periodo académico se aplicó una prueba diagnóstica a dos grupos con el fin de obtener una línea base en relación a sus conocimientos sobre Economía ya que provienen de distintas instituciones educativas, públicas y privadas, e incluso de diferentes regiones del territorio. Los resultados señalaron que aproximadamente la mitad de los estudiantes había tenido conocimientos previos de Economía por el colegio, el preuniversitario o autoaprendizaje. Esta condición podría haber influido en una calificación más alta de aquellos con conocimientos previos, sin embargo, al final del ciclo académico no pareció ser un elemento que incida en su nota final. Los dos grupos de estudiantes poseen un porcentaje de mujeres ligeramente inferior: 42% y 48%. La tendencia a tener una presencia mayoritaria de mujeres que estudian Economía ha sido una constante los últimos 8 años aproximadamente.

Según los resultados de la encuesta, un tercio de los alumnos trabaja, incluso los que viven con sus padres. En cuanto a niveles de educación de los padres, la mayoría completó el nivel secundario (50% de madres y 60% de padres). Sin embargo, únicamente un 26% de los padres y 20% de las madres tiene educación superior, por lo que enviar a su hijo a la universidad refleja la intención de brindarles una oportunidad que posiblemente ellos no tuvieron.

Con el fin de ejecutar las dinámicas interactivas en el grupo 2, se consideró que el clima del aula sea adecuado y tanto el profesor como los estudiantes hayan desarrollado una relación de respeto y empatía. Una de estas dinámicas fue formar equipos de trabajo para investigar sobre un contenido específico del sílabo y posteriormente explicarlo a sus compañeros mediante la aplicación de la teoría en casos reales. Cada grupo debía diseñar, adicionalmente, un método de evaluación del nivel de comprensión de su exposición por parte de los otros estudiantes. Se hizo énfasis en trabajar con artículos en inglés con el fin de ampliar las opciones de búsqueda. Los resultados mostraron capacidad para trabajar en equipo porque pudieron dividirse las actividades, coordinar una

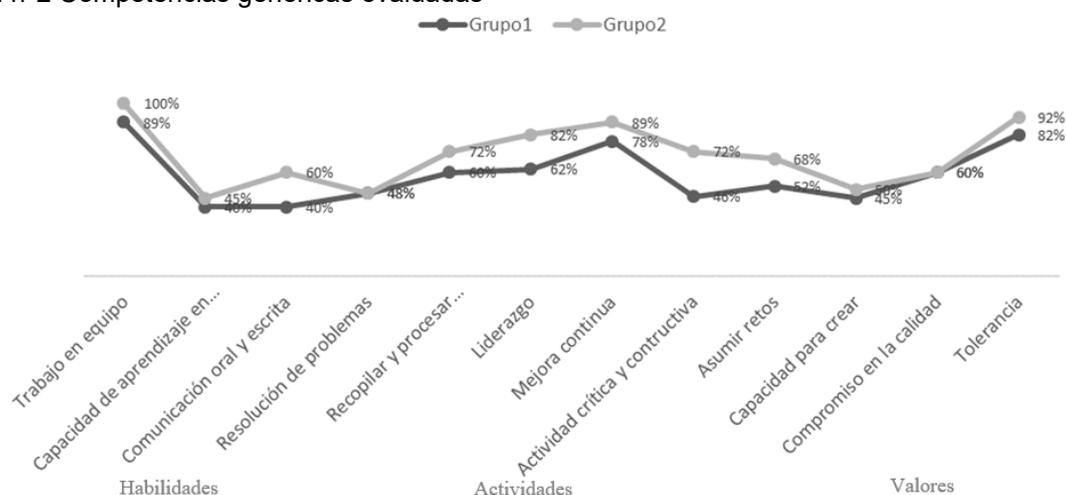
presentación correcta y adicionalmente, motivar a sus compañeros con una dinámica para verificar si concibieron la presentación.

Las dinámicas interactivas con el profesor como tutor incluyeron métodos como el Taller del Futuro y Café del Mundo que permitieron una interacción directa entre los integrantes de los distintos grupos y fue necesario nombrar un líder que se encargó de la asignación de roles y responsabilidades. Estos dos métodos resultaron muy enriquecedores en cuanto a integración de los estudiantes. No obstante, al demandar mayor nivel de coordinación entre los estudiantes para crear el escenario solicitado, fue necesario ser estricto en cuanto al tiempo de desarrollo de cada fase de los talleres. Se debe mencionar que no todos los grupos trabajan al mismo ritmo y en ese caso, el profesor debe monitorear constantemente a aquellos grupos que se retrasan. La ejecución de estos dos talleres requiere al menos de un período de 2 a 3 horas consecutivas para su aplicación.

Las competencias genéricas alcanzadas tanto para el Grupo 1 (sin dinámicas) como para el grupo 2 (con dinámicas), evaluadas al final del período académico, se presentan en la figura 2. La adquisición de competencias genéricas en los dos grupos muestra tendencias similares en las habilidades que no necesitaron ser desarrolladas de forma conjunta, como la capacidad de autoaprendizaje y el compromiso con la calidad. Aquellas competencias con mejora notable (en el Grupo 2) fueron la comunicación oral y escrita (con preferencia la oral), la capacidad de asumir retos, y el liderazgo. Una actitud que se vio altamente influenciada por las dinámicas interactivas fue la creatividad ya que las metodologías aplicadas demandan ideas novedosas en ambientes distintos a una clase tradicional. El uso de artículos y textos en inglés también benefició esta competencia puesto que la literatura en este idioma es mucho más extensa que en castellano. La comunicación escrita posiblemente es una de las competencias más difíciles de desarrollar ya que demanda mucho tiempo para la revisión y corrección de los trabajos por parte del docente y además requiere de bases sólidas en el manejo del lenguaje, que muchas veces provienen de su entorno familiar y escenarios distintos a la formación académica. Cuando existe esta deficiencia, el proceso de adquisición de conocimientos se retrasa. Tanto los errores ortográficos en la escritura como la escasa capacidad de redacción y síntesis son problemas

persistentes en la formación superior y es muy difícil que sean corregidos en un semestre de formación universitaria. La habilidad para expresarse mediante comunicación escrita se evaluó con la elaboración de un ensayo sobre indicadores macroeconómicos, la calificación promedio fue 6,2 sobre 10. Otras competencias como la recopilación y procesamiento de la información y la tolerancia muestran leves diferencias entre los dos grupos.

Fig. n°2 Competencias genéricas evaluadas



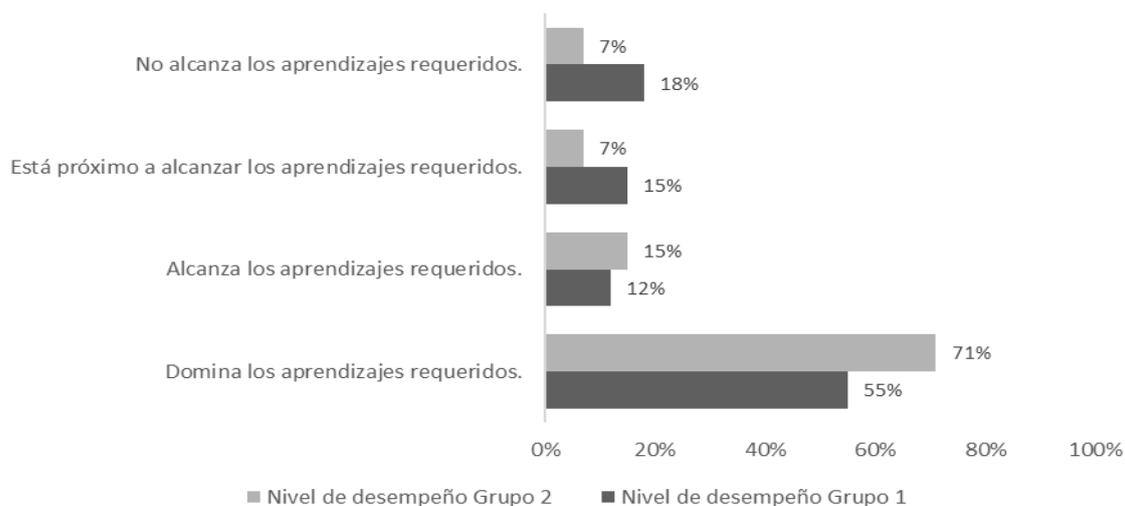
Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las competencias específicas, los conocimientos teóricos que debían alcanzar los estudiantes luego del período académico se reflejan en su evaluación final. La competencia referente a comprensión de la interrelación entre variables socioeconómicas, en el Grupo 1 (sin dinámicas) fue lograda por el 67% (55% más 12%) de alumnos aprobaron directamente la asignatura con una nota de 7 o superior a 7. El 33% (15% más 18%) restante debió rendir un examen adicional (examen supletorio) que fue aprobado por la mitad de los estudiantes de este grupo (Figura 3). Es decir, un 83% del total de alumnos de este grupo adquirió esta competencia.

El Grupo 2, por otro lado, refleja un dominio del aprendizaje en el 86% (71% más 15%) de estudiantes que trabajaron con dinámicas interactivas. El 14% restante se sometió a un examen supletorio, aprobado por el 35%. Esto significa que un 91% del total de estudiantes de este grupo adquirió esta

competencia. Los resultados concuerdan con lo señalado por Jiménez et al., (2019) en cuanto a que la aplicación de diversos estilos de aprendizaje contribuye a mejorar la formación académica porque permite a los estudiantes aprender de diversas maneras.

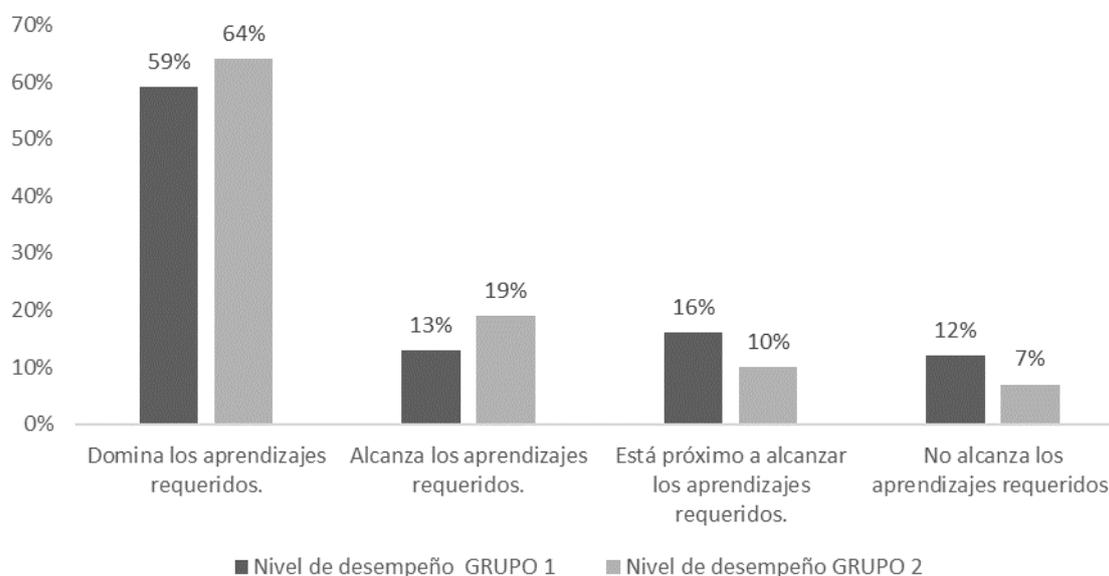
Fig. nº3 Capacidad de comprensión de fenómenos socioeconómicos



Fuente: Elaboración propia

La segunda competencia específica, referente a la capacidad de análisis del comportamiento de instituciones y agentes económicos, fue lograda por más de la mitad de los estudiantes de los dos grupos. Sin embargo, el Grupo 2 supera en casi 5 puntos porcentuales al Grupo 1 (Figura 4). Los resultados elevados de los dos grupos obedecen, posiblemente, a que los estudiantes adquieren un alto nivel de comprensión de la interacción de la economía porque los aspectos económicos son incluidos constantemente en la información que recibimos constantemente por medios escritos y digitales.

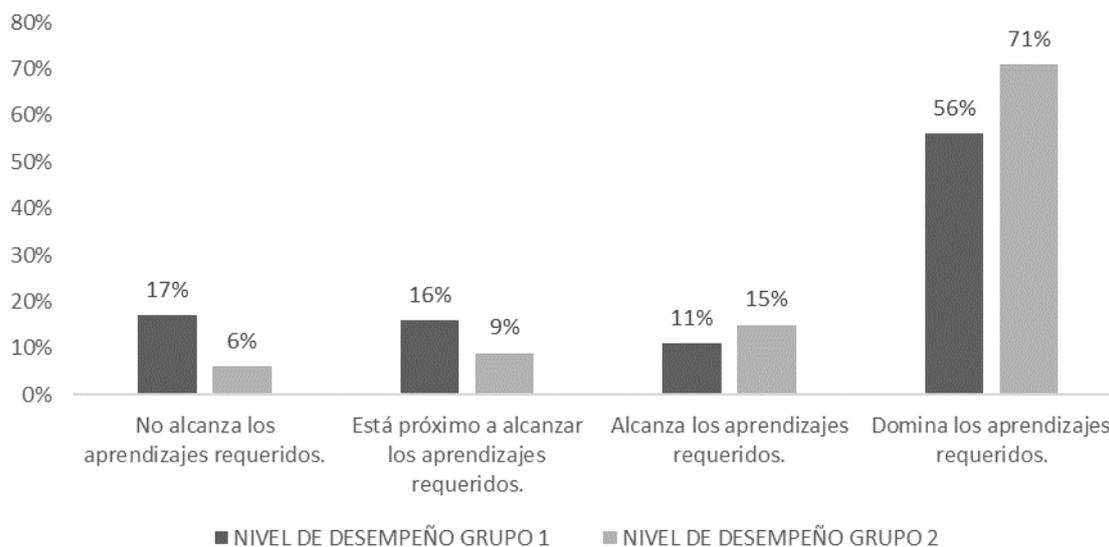
Fig. n° 4. Capacidad de análisis del comportamiento de los agentes económicos



Fuente: Elaboración propia

La tercera competencia específica, relacionada con el conocimiento de teorías económicas muestra una notable diferencia entre los dos grupos (Figura 5). El Grupo 2 supera al Grupo 1 en más de 15 puntos porcentuales. El 71% de estudiantes alcanzó esta competencia en el Grupo 2 y únicamente el 56% en el Grupo 1. Esto se debe, posiblemente a que para realizar la exposición grupal los estudiantes debían consultar las teorías económicas para posteriormente explicarlas a sus compañeros y esta acción demanda una participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje además de coordinación entre los integrantes del grupo. El estudiante necesita habilidades como lectura comprensiva para el análisis, capacidad de autoaprendizaje para discernir la información adecuada y capacidad de síntesis para rescatar los conceptos principales, considerando siempre que hay una limitación de tiempo.

Fig. nº 5. Capacidad de análisis de la evolución histórica de fenómenos económicos



Fuente: Elaboración propia

La información socioeconómica generada de la encuesta aplicada se utilizó para establecer posibles relaciones entre las variables que reflejan la condición social y de nivel económico de los estudiantes. Los resultados de las correlaciones se presentan en la Tabla 2. Se evidencia que existe una relación moderada positiva entre el nivel de educación de la madre y del padre (0.60), y que la educación del padre está más relacionada con el hecho de que el estudiante trabaje (0.50) que la educación de la madre (0.37). Por otro lado, las correlaciones muestran una relación positiva significativa entre habilidades como tener conocimientos previos con manejar el idioma inglés (0.38) y conocimientos previos con hablar en público (0.38). Esto se explica porque el aprendizaje de otro idioma requiere expresarse en público constantemente. De igual manera, se puede ver que la elaboración de varias dinámicas (2do trabajo grupal) muestra una correlación positiva moderada significativa con un incremento de la creatividad del estudiante (0.55). Entre las variables analizadas no se registraron relaciones negativas significativas.

Fig. nº6. Correlaciones de variables socioeconómicas a través de la correlación de Pearson a dos colas y nivel de significancia de 0.01 y 0.05

		Nivel de educación madre	Nivel de educación padre	Trabaja	Tenía conocimientos previos	Maneja el idioma inglés	Interés en autoaprendizaje	2do trabajo grupal	Puede hablar en público	Mejora su creatividad
Nivel educación madre	Pearson Correl.	1								
	Sig. (2-tailed)									
	N	29								
Nivel educación padre	Pearson Correl.	,601**	1							
	Sig. (2-tailed)	,001								
	N	29	29							
Trabaja	Pearson Correl.	,372*	,508**	1						
	Sig. (2-tailed)	,047	,005							
	N	29	29	29						
Tenía conocimientos previos	Pearson Correl.	,083	-,096	,133	1					
	Sig. (2-tailed)	,668	,619	,491						
	N	29	29	29	29					
Inglés	Pearson Correl.	,120	,185	,201	,386*	1				
	Sig. (2-tailed)	,534	,338	,297	,038					
	N	29	29	29	29	29				
Interés en autoaprendizaje	Pearson Correl.	,103	,442*	,315	,188	,204	1			
	Sig. (2-tailed)	,597	,016	,096	,329	,288				
	N	29	29	29	29	29	29			
2do trabajo grupal	Pearson Correl.	-,136	-,198	-,297	,125	,136	,106	1		
	Sig. (2-tailed)	,481	,304	,118	,518	,482	,584			
	N	29	29	29	29	29	29	29		
Puede hablar en público	Pearson Correl.	,000	-,060	,012	,384*	,475**	,288	,192	1	
	Sig. (2-tailed)	1,000	,756	,949	,040	,009	,130	,319		
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	
Mejora su creatividad	Pearson Correl.	,000	-,292	-,306	,196	,076	-,097	,556**	,107	1
	Sig. (2-tailed)	1,000	,124	,106	,309	,697	,618	,002	,582	
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Fuente: Elaboración propia

El análisis de correlaciones no mostró relaciones altas significativas entre variables, y las bajas no se analizaron por no ser significativas. Podemos afirmar que, si bien no fue significativa la relación entre el nivel de educación de

los padres y la capacidad de hablar en público o manejar el idioma inglés, la educación recibida en el entorno familiar es fundamental para alcanzar las competencias, al menos los primeros años de formación académica.

Discusión

La definición de las competencias que los estudiantes deben adquirir durante su proceso de aprendizaje en la carrera de Economía aporta al perfil de egreso, como lo mencionan Soria-Barreto & Cleveland-Slimming (2020) ya que al adquirirlas, el estudiante estará en capacidad de analizar el entorno social y económico y proponer soluciones de política pública que aporten a mejorar las condiciones de vida de los habitantes.

La inclusión de dinámicas interactivas en la enseñanza hace que el profesor, de alguna manera, disminuya su rol "estelar" en clases magistrales y motive al estudiante a lograr mayor autonomía en su aprendizaje, similar a lo mencionado por Figueras-Ferrer (2021).

La UTN se ha preocupado por diseñar diferentes métodos de evaluación estudiantil tanto individual como grupal (foros, trabajos en grupo) ya que, al igual que lo señalado por Boekaerts (2016) & Rivera (2021), entendemos que existen diversas formas de aprendizaje y un ambiente de colaboración en el aula lograría un mayor nivel de adquisición de competencias.

Al aplicar el aprendizaje basado en competencias, los resultados demostraron que el estudiante adquiere un rol con más responsabilidad en relación con su aprendizaje (Oberst et al., 2019), como se pudo apreciar en las calificaciones alcanzadas antes y después de la aplicación de las dinámicas. Si bien Figueras-Ferrer (2020) señala que el estudiante tendrá un mayor aprovechamiento si siente que aprende sin presión, en el caso del presente estudio sí fue necesario evaluar la adquisición de competencias específicas mediante una calificación ya que son requisitos establecidos en la modalidad de estudio.

En los proyectos en clase se pretendió crear situaciones socioeconómicas reales, similar a lo manifestado por Méndez-Giménez (2020), aunque por el tiempo y el número de estudiantes hubo algunos aspectos que no pudieron ser ampliamente desarrollados, como una solución específica para fenómenos económicos complejos relacionados a la inflación y pobreza.

Al trabajar durante un período académico (6 meses), no fue posible evaluar si la aplicación de dinámicas interactivas logró un cambio en la forma de actuar en el ámbito personal y profesional del estudiante, como lo señalan Crespo et al. (2021). Y, por otro lado, tampoco se ha establecido en la carrera un proceso de seguimiento de las competencias aplicadas por la estudiante una vez concluida su carrera universitaria.

Las características señaladas por Ocampo-Alvarado & Ullauri-Ugarte (2021) sí se cumplieron con el grupo de estudiantes con los que se realizó esta investigación. Existió una muy buena disposición para formar grupos, aunque por ser su primer nivel en la universidad se pudo observar cierta dificultad para relacionarse entre ellos de forma inmediata. A medida que avanzó el trabajo grupal, se superó esta dificultad logrando un ambiente armónico requerido (Poort, Jansen, & Hofman, 2020).

La experiencia en trabajo con estudiantes mostró que, al contrario de lo mencionado por Vargas et al. (2020), el estudiante tiene bajos conocimientos al inicio de su carrera y no siempre desea ser el protagonista de su aprendizaje. La mayoría de las veces, el profesor debe tener un rol muy activo en los primeros años, incluso dirigiendo la forma de aprendizaje. Posiblemente esto se debe a las diferencias educativas en los colegios de procedencia y al proceso normal de maduración como estudiante autónomo que demanda la universidad.

Conclusiones

Los docentes que trabajan con alumnos de primer semestre tienen que adoptar una actitud más abierta hacia formas de enseñanza interactivas que motiven al estudiante y le permitan adquirir bases sólidas para su formación profesional.

El ambiente creado en el aula fue adecuado ya que se logró una alta capacidad de adaptación a imprevistos, tanto por parte del profesor como de los alumnos, disposición para trabajar en equipos, liderazgo del docente al interior del aula para que la actividad no se vuelva caótica y dominio del tema para orientar de manera clara y precisa. El trabajo en equipo aplicando dinámicas interactivas promovió un entorno flexible y de empatía entre el profesor y los estudiantes logrando que exista motivación y predisposición para nuevas formas de enseñanza.

El uso de las dinámicas grupales mejoró el rendimiento académico general promoviendo la participación activa y evitando que el aprendizaje sea repetitivo y memorístico que podría conducir a un bajo nivel de reflexión y crítica por parte del estudiante. Sin embargo, la adquisición de conocimientos teóricos sólidos fue bastante menor de lo esperado, posiblemente porque no había la suficiente motivación en aquellos estudiantes que no tuvieron Economía como su primera opción de formación profesional. Por otro lado, las deficiencias en la educación secundaria influyen en el desempeño académico, principalmente en los primeros años de formación profesional.

En cuanto a competencias genéricas como comunicación oral y escrita aún hay mucho por mejorar puesto que la habilidad para expresarse y escribir correctamente no se logra alcanzar en corto tiempo sino durante todo el desarrollo de la carrera.

La aplicación de las dinámicas interactivas como estrategia educativa brindó una serie de beneficios que resultaron enriquecedores para los estudiantes de la carrera de Economía ya que generó empatía entre el grupo a través de una toma de conciencia que se produce por asumir la importancia que tiene el trabajo en equipo para cada uno de sus integrantes y la organización para asumir roles de liderazgo.

Finalmente, podemos concluir que los estudiantes aprovechan más el entorno de aprendizaje cuando se trabaja con actividades que les permite interrelacionarse ya que se promueve el desarrollo de nuevas estrategias educativas para alcanzar las competencias y se adaptan los diversos estilos de aprendizaje de los alumnos para que estos logren adquirir un mayor nivel de

conocimientos. La aplicación de dinámicas interactivas en el aula permite alcanzar varias competencias genéricas y es una herramienta que debería ser aprovechada por el profesor para mejorar el ambiente en el aula y promover el trabajo colaborativo y el apoyo mutuo. Sin embargo, las competencias específicas requieren de otras habilidades como capacidad de lectura y comprensión, y bases teóricas sólidas en pensamiento abstracto y matemático. Por lo tanto, si bien las dinámicas fomentan la interacción entre los estudiantes, el docente debe encontrar el equilibrio adecuado entre la aplicación de trabajos grupales y el desarrollo individual de cada estudiante que promueva el autoaprendizaje y afiance sus conocimientos y destrezas.

Referencias Bibliográficas

- Abreu, Omar., Gallegos, Monica, C., Jácome, José, G. y Martínez, Rosalba, J. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación universitaria*, 10(3), pp. 81-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000300009>
- Boekaerts, M. (2016). Engagement as an inherent aspect of the learning process. *Learning and Instruction*, 43, pp. 76-83, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.001>
- Burgess, A., Kalman, E., Haq, I., Leaver, A., Roberts, C. y Bleasel, J. (2020). Interprofessional team-based learning (TBL): How do students engage? *BMC Medical Education*, 20(1) <https://dx.doi.org/10.1186/s12909-020-02024-5>
- Crespo-Cabuto, Angélica., Mortis-Lozoya, Sonia Verónica. y Herrera-Meza, Sergio Raúl. (2021). Gestión curricular holística en el modelo por competencias: un estudio exploratorio. *Formación universitaria*, 14(4), pp. 3-14. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000400003>
- Figuera-Ferrer, E. (2021). Reflections upon the contemporary graphics. Future challenges in higher education. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(2), pp. 449-466. <https://doi.org/10.5209/aris.68512>
- Fresneda, S. y Moros, E. (2021). Critical analysis of competencies-based education from Polo's thought, *Studia Poliana* (23), pp. 151-175. <https://dx.doi.org/10.15581/013.23.151-175>
- Fuentes, Y. Gina., Moreno-Murcia, Luís M., Rincón-Téllez, Diana C. y Silva-García, María B. (2021). Evaluación de las habilidades blandas en la

- educación superior. *Formación universitaria*, 14(4), pp. 49-60.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400049>
- González Losada, S. y Triviño García, M. Á. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), pp. 371-388.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7728>
- Infante-Moro, A., Infante-Moro, J. C., Gallardo-Pérez, J. (2021). Análisis de las competencias digitales en el Máster de Turismo de la Universidad de Huelva. *Campus Virtuales*, 10(2), pp. 141-151. ISSN: 2255-1514
- Jiménez, L. S., Vega, N., Capa M, E. D., Fierro Jaramillo, N. C. y Miguitama, P. Q. (2019). Learning teaching styles and strategies of university students of soil science. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1).
<https://dx.doi.org/10.24320/redie.2019.21.e04.1935>
- Keinänen, M. M. y Kairisto-Mertanen, L. (2019). Researching learning environments and students' innovation competences. *Education and Training*, 61(1), pp. 17-30. . <https://dx.doi.org/10.1108/ET-03-2018-0064>
- Méndez-Giménez, A. (2020). Academic, cognitive and physical outcomes of two strategies to integrate movement in classroom: Active lessons and active breaks. *Sport TK*, 9(1), pp. 63-74. d.
<https://dx.doi.org/10.6018/spork.412531>
- Ocampo-Alvarado, J. C. y Ullauri-Ugarte, M. P. (2021). Factors for the acceptance and use of a learning management system in students of an ecuadorian university. *Revista Electronica Educare*, 25(3).
<https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-3.10>
- Oberst, U., Gallifa, J., Farriols, N. y Vilaregut, A. (2009). Training Emotional and Social Competences in Higher Education: The Seminar Methodology, *Higher Education in Europe*, 34:3-4, pp. 523-533
<https://dx.doi.org/10.1080/03797720903392243>
- Poort, I., Jansen, E. y Hofman, A. (2020). Does the group matter? Effects of trust, cultural diversity, and group formation on engagement in group work in higher education. *Higher Education Research and Development*,
<https://dx.doi.org/10.1080/07294360.2020.1839024>
- Rivera, L. J. I. (2021). Training in research competences as a pedagogical strategy for education committed to social welfare. *Revista de Filosofía (Venezuela)*, 38, pp.125-140. <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.4963246>
- Soria-Barreto, K. L. y Cleveland-Slimming, M. R. (2020). Perception of first year commercial engineering students on critical thinking and teamwork competencies. *Formación Universitaria*, 13(1), pp. 103-114.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000100103>
- Vargas, C. L., Gallegos, V. M. y Jaramillo, M. L. (2020). Virtual Learning Objects in the teaching of Financial Accounting II of the Accounting and

- Auditing Career at Técnica del Norte University, *International Conference of Digital Transformation and Innovation Technology* (Incodtrin), pp. 103-109, <https://dx.doi.org/10.1109/Incodtrin51881.2020.00032>
- Yang, X. Fu, J., Rodríguez-Sedano, F. y Conde, M. A. (2019). Enhancing students' academic performance through teamwork and classroom response systems: Case study with chinese students. *Paper presented at the PervasiveHealth: Pervasive Computing Technologies for Healthcare*, pp.732-737. <https://dx.doi.org/10.1145/3362789.3362836>

Agradecimiento

Agradecemos a los docentes y estudiantes de la carrera de Economía de la Universidad Técnica del Norte por la colaboración brindada para el desarrollo del presente trabajo de investigación.