

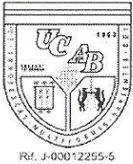
UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO VICERRECTORADO
ACADÉMICO ESTUDIOS DE POSTGRADO HUMANIDADES Y
EDUCACIÓN Maestría en Educación: Procesos de Aprendizaje

TRABAJO DE GRADO DE MAESTRÍA
MOTIVACIÓN, RENDIMIENTO ACADÉMICO Y USO DE TECNOLOGÍAS
DIGITALES DISPONIBLES EN LA ASIGNATURA DE CONTABILIDAD PARA
EL 9N0 GRADO DE EDUCACIÓN MEDIA

Presentado por
Mailen Mariuxy Pinto Mero
Para optar al título de
Magíster en Educación

Tutor(a): Dra. Aponte Emilse

Enero, 2019



ACTA DE EVALUACIÓN DE PRESENTACIÓN Y DEFENSA DE TRABAJO DE GRADO DE MAESTRÍA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN: PROCESOS DE APRENDIZAJE

Nosotros, Profesores EMILSE APONTE DE DURÁN (tutor), MILDRED CENTENO SANTOS y LIA MENDOZA, designados por el Consejo de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación a los veintidos días del mes de enero del año dos mil diecinueve, para conocer y evaluar en nuestra condición de jurado del Trabajo de Grado de Maestría " MOTIVACIÓN, RENDIMIENTO ACADÉMICO Y USO DE TECNOLOGÍAS DIGITALES DISPONIBLES EN LA ASIGNATURA DE CONTABILIDAD PARA EL 9NO GRADO DE EDUCACIÓN MEDIA ", presentado por la ciudadana Pinto Mero, Mailen Mariuxy, C.I. N°. 20050467, para optar al grado de Magister en Educación, Mención Procesos de Aprendizaje.

Declaramos que:

Después de haber estudiado dicho trabajo, presenciamos la exposición del mismo, a los seis días del mes de marzo del año dos mil diecinueve, en la sede de los Estudios de Postgrado de la Universidad Católica Andrés Bello.

Hechas por nuestra parte, las preguntas y aclaratorias correspondientes y, una vez terminada la exposición y el ciclo de preguntas, hemos considerado formalizar el siguiente veredicto:

APROBADO

Hemos acordado calificar la presentación y defensa del Trabajo de Grado de Maestría con Dieciocho (18) puntos.

(Observaciones o declaratoria de recomendación)

En fe de lo cual, nosotros los miembros del jurado designado, firmamos la presente acta en Caracas, a los seis días del mes de marzo del año dos mil diecinueve.

Nombre y firmas del jurado evaluador:

Emilse Aponte de Durán

C.I.: 14073 868



Mildred Centeno Santos

C.I.: 10633428

Lia Mendoza

C.I.: 6902054

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO VICERRECTORADO
ACADÉMICO ESTUDIOS DE POSTGRADO HUMANIDADES Y
EDUCACIÓN Maestría en Educación: Procesos de Aprendizaje

MOTIVACIÓN, RENDIMIENTO ACADÉMICO Y USO DE TECNOLOGÍAS
DIGITALES DISPONIBLES EN LA ASIGNATURA DE CONTABILIDAD PARA
EL 9NO GRADO DE EDUCACIÓN MEDIA

Autor(a): Pinto Mailen
Tutor(a): Dra. Aponte Emilse
Fecha: Enero, 2019

Resumen

La contabilidad en educación media es una asignatura en donde los estudiantes muestran una diversidad de dificultades que les impiden muchas veces comprender los conocimientos impartidos por los docentes, y por ende no logran resultados académicos satisfactorios. La situación problema se hace más evidente a partir de la actitud pasiva, indiferente y muchas veces despreocupada de algunos estudiantes ante la contabilidad. La investigación tuvo como objetivo determinar de qué forma el uso de Tecnologías Digitales Disponibles puede influir en la motivación y el rendimiento académico de la asignatura de Contabilidad para el 9no grado de la U.E.I.P “Antonio José de Sucre”.

El estudio fue de tipo correlacional, con un diseño transeccional correlacional-causal. Se utilizaron como instrumentos para identificar dimensiones de la motivación el Cuestionario de Metas Académicas y la Escala Atribucional de Motivación al Logro, ambos validados en población venezolana por Durán-Aponte y Arias-Gómez (2015) y Durán-Aponte y Elvira-Valdés (2015), respectivamente y, el cuestionario de Percepciones sobre el EVA (Montagaud y Gandía, 2014) para evaluar el uso de la plataforma. Participaron 69 estudiantes. Los alumnos se dividieron voluntariamente en dos grupos. Se trabajó a través de Facebook para realizar actividades síncronas a distancia.

Los resultados en las calificaciones fueron comparados con el grupo de alumnos que recibieron los mismos contenidos solo de forma presencial, a través de análisis de diferencias de media. El rendimiento y los niveles de motivación mejoraron de forma parcial, específicamente en la atribución que hacen al tipo de asignación. Descriptores: TDD, Motivación, Rendimiento, Aprendizaje, Contabilidad, Bachillerato.

Índice de Contenidos

Páginas

Capítulo I. El Problema

Planteamiento del Problema	1
Justificación e Importancia	4
Propósito del Estudio	5
Enunciado del Problema	6
Objetivo(s) General(es)	6
Objetivos Específicos	7

Capítulo II. Marco Teórico

Motivación	8
Factores Motivacionales: orientación a las metas y atribuciones causales .	9
Rendimiento Académico	12
Las Tecnologías de la Información y la Comunicación	14
Las TDD en Nociones de Comercio	15
El Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) como herramienta didáctica	16
Sistema de Hipótesis	17

Capítulo III. Metodología

Tipo y Diseño de Investigación	19
Población	19
Muestra	20

Operacionalización de Variables	20
Técnicas e Instrumento(s)	22
Procedimiento(s).....	27
Procesamiento y Análisis de los Datos	29
Limitaciones del Estudio	29
Consideraciones Éticas.....	30

Capítulo IV. Resultados

Descripción de la fase de aplicación.....	31
Desarrollo de la actividad de enseñanza aprendizaje utilizando TDD.....	35
Resultados del grupo previos a la aplicación del EVA.....	41
Resultados posteriores a la separación de los grupos.....	43

Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones.....	48
Recomendaciones.....	51

Referencias.....	48
-------------------------	-----------

Anexos

A Diagnóstico Inicial del Entorno Virtual de Aprendizaje.....	59
B Cuestionario de Metas Académicas	62
C Escala Atribucional de Motivación al Logro.....	64
D Valoración del EVA.....	66

Capítulo I. El Problema

Planteamiento del Problema

La contabilidad en educación media es una asignatura en donde los estudiantes muestran una diversidad de dificultades que les impiden muchas veces comprender los conocimientos impartidos por los docentes, y por ende lograr resultados académicos satisfactorios. Entre las dificultades están; la poca motivación de los estudiantes, su baja preparación para los contenidos de la asignatura, lo que se une a desactualizados e inadecuados métodos de enseñanza limitados al aula de clase, tal como lo evidencian las investigaciones de Infante y Forero (2007), Montagud y Gandía (2014), Delgado y Castrillo (2015), entre otras.

Lamentablemente la enseñanza de la contabilidad se ha centrado en la memorización y repetición de labores de registro y análisis de información monetaria, lo cual puede llegar a ser monótono y poco efectivo a la hora de aprender, y aunque se cuenta con pocos estudios recientes sobre este tema algunas investigaciones manifiestan la inquietud general de profesores relacionada con la necesidad de cambiar la práctica pedagógica en esta área, y promover nuevas formas de enseñarla (Campo & Parte, 2011; Reinoso, 2014; Delgado & Castrillo, 2015; Gómez, 2015; Herrador-Alcaide & Hernández-Solís, 2016 y Hulett, Moreno & Pabón, 2016).

A las dificultades anteriormente descritas se suma lo dicho por Mejía (2016) cuando indicaba que aunque en la actualidad se están utilizando las tecnologías como medios para generar aprendizajes, el área de la Contabilidad ha sido relegada en el uso de estos medios, y se sigue

aplicando la rutina convencional para enseñar sus contenidos. El mismo autor señala que son claras las dificultades para lograr que quienes deben aprender Contabilidad realmente asimilen los contenidos contables desde la propia cotidianeidad, es decir, desde la vivencia de los mismos, y si se encontrara un camino eficiente en ese sentido, posibilitaría su aprendizaje significativo.

Tal como lo mencionan Infante y Forero (2007) la situación problema se hace más evidente a partir de la actitud pasiva, indiferente y muchas veces despreocupada de algunos estudiantes ante la contabilidad, lo cual trae como consecuencia incumplimiento con las tareas, una deficiente preparación para la evaluación y presentación de trabajos y el bajo rendimiento académico. Por lo tanto, es labor del profesorado renovar y tratar de captar esa atención y motivación en beneficio de sus alumnos, a través de propuestas novedosas y creativas.

De este modo las problemáticas descritas con anterioridad reflejan el estado actual de la enseñanza y aprendizaje de la contabilidad a nivel de educación media en Venezuela, la cual según la experiencia de esta autora en el ejercicio docente, ha sido desestimada en la planificación educativa dentro del currículo de las instituciones educativas; es decir, se ha centrado en la memorización y repetición de labores de registro y análisis de información monetaria, lo cual puede llegar a ser monótono y poco efectivo a la hora de aprender.

Lamentablemente, los problemas en la enseñanza de la disciplina contable cuentan con pocos estudios recientes en Venezuela. Sin embargo, algunos estudios a los que se pueden hacer referencia son los de Arias (2016), Gómez (2015) y Fuentes y Ruano (2010); donde manifiestan la inquietud general relacionada con la necesidad de cambiar la práctica

pedagógica en esta área y llevarla al campo de su aplicación desde experiencias e investigación.

Posiblemente los docentes venezolanos del área contable no utilizan estrategias didácticas novedosas debido a la falta de material en la misma institución, bajos recursos en la población estudiantil o por no poseer estrategias pedagógicas relacionadas con las tecnologías digitales disponibles para el mejor desempeño de los estudiantes en las horas de clase. Un caso específico de esta realidad se encuentra en la institución de educación media Antonio José de Sucre, donde se cree que hace falta proponer herramientas relacionadas con las tecnologías digitales disponibles como medio para incrementar su motivación y rendimiento en la asignatura de Contabilidad.

Una opción para contribuir con el abordaje de la problemática descrita con anterioridad y considerar las bondades de la motivación en su enseñanza, puede ser la incorporación de una propuesta novedosa que incluya ambientes de aprendizaje acordes con las necesidades del alumno en la actualidad. Además, estas propuestas novedosas deben intentar sustituir las metodologías docentes tradicionales (explicación oral del profesor, ejercicios en solitario, entre otros), por aquellas que relacionen los conocimientos básicos de la asignatura con conocimientos experimentales, sin olvidar la calidad durante el proceso (Leones, Pérez & Zabaleta, 2015 y Hulett, et al., 2016).

En la actualidad, muchos de los ambientes de aprendizaje son apoyados mediante la integración de Tecnologías Digitales Disponibles (TDD), con el fin de trascender el aula física y el tiempo de la clase, enriquecerlos con nuevas alternativas pedagógicas y proveer a los

estudiantes de experiencias significativas y mejores oportunidades de aprendizaje.

Debido a esto se debe promover una forma de acercarse más a los intereses de los estudiantes y a las preferencias de aprendizaje de cara a las nuevas tecnologías, específicamente los alumnos de la institución Antonio José de Sucre, con la intención de incrementar su motivación por el aprendizaje en la asignatura contabilidad y mejorar su rendimiento académico.

Justificación e Importancia

Actualmente la educación busca métodos que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades y capacidades que los llevan a ser más competitivos creando las primeras bases de su proyecto de vida (Gómez, 2015). Sin embargo, según lo observado en la práctica docente de más de cinco años, es preocupante el bajo rendimiento académico visualizado en las calificaciones obtenidas, y la constante desmotivación por aprender nuevos conocimientos.

Lo dicho anteriormente ha sido visto a través de la poca participación en clase, la calidad en las entregas o deberes escolares y el poco esfuerzo por dominar los contenidos; es por ello que se ha propuesto la incorporación a la práctica docente de una herramienta interactiva a través de la aplicación de las TDD, que favorezca la motivación por el estudio, el desarrollo del aprendizaje autónomo y el mejoramiento del rendimiento académico.

De esta manera se ha justificado la incorporación de una herramienta tecnológica que intente abordar las problemáticas ya descritas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Contabilidad en los alumnos de 9no grado de la institución Antonio José de Sucre. Esto con la intención de determinar si los niveles de motivación y los resultados del rendimiento académico en la asignatura mejoran significativamente.

Este estudio se ha justificado desde el punto de vista metodológico al presentar una propuesta que sigue rigurosamente las normativas previstas para el desarrollo de herramientas tecnológicas, la cual al ser positiva puede replicarse en otras instituciones e incluso con otros niveles educativos.

Además, este estudio ha representado un aporte teórico para la comprensión de los factores que influyen en la enseñanza y aprendizaje de la Contabilidad a nivel de educación media, al permitir que a través de resultados estadísticos se puedan comprobar o rechazar las hipótesis planteadas. Por último, el estudio ha sido de relevancia social al ofrecer mejoras para los alumnos de este nivel educativo, y contribuir con su permanencia en el sistema educativo, el alcance de metas personales y el desarrollo de mayores niveles de autoconcepto cuando logren mejores niveles de rendimiento.

Propósito del Estudio

En el liceo U.E.I.P “Antonio José de Sucre” ubicado en el Municipio Sucre parroquia Cagua del Estado Aragua, se ha observado que los estudiantes deben tener ciertas competencias para obtener excelentes

calificaciones, donde aprendan a desarrollar capacidades como trabajar en equipo, asumir responsabilidades y relacionarse con otros.

Hay una gran atracción de los estudiantes por el aprendizaje con elementos interactivos ya que poseen de un valor educativo incalculable, el cual no puede ser ignorado, sin antes ser objeto de un serio estudio, por lo que ha sido imperante plantear una investigación que permitiera determinar si existe relación entre el incremento de la motivación y el rendimiento académico cuando se implementan las TDD en la asignatura.

Es por ello que el estudio ha tenido como propósito implementar la herramienta virtual de enseñanza de la contabilidad con la finalidad de verificar si efectivamente incrementa los niveles de motivación y resultados en el rendimiento académico.

Enunciado del Problema

¿De qué forma puede influir la incorporación de determinadas Tecnologías Digitales Disponibles (TDD) (Facebook) en la motivación y el rendimiento académico en la enseñanza de la asignatura de Contabilidad a nivel de 3er año de Educación Media?

Objetivo General

Determinar de qué forma el uso de Tecnologías Digitales Disponibles (Facebook) puede influir en la motivación y el rendimiento académico de la asignatura de Contabilidad para el 3er año de la U.E.I.P “Antonio José de Sucre”.

Objetivos Específicos

- Identificar los niveles de motivación (orientación a las metas y atribuciones causales) en estudiantes de la asignatura contabilidad de 9no grado de la U.E.I.P “Antonio José de Sucre”, en comparación con aquellos que hagan uso de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA).
- Comparar el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura contabilidad de 9no grado de la U.E.I.P “Antonio José de Sucre”, antes y después del uso de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA).
- Determinar las percepciones sobre el Entorno Virtual de Aprendizaje que poseen los estudiantes de 9no grado de la U.E.I.P “Antonio José de Sucre”

Capítulo II. Marco Teórico

Motivación

La motivación es considerada un elemento esencial para el aprendizaje pues un estudiante sin motivación probablemente realizará las actividades propuestas por el docente, teniendo como finalidad aprobar o pasar desapercibido ante posibles consecuencias por desatender una asignación, pero muchas veces dejará de lado el interés por el aprendizaje. Es por esto que lograr un adecuado aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje no es una tarea fácil, sobre todo si se trata de adolescentes en la educación media expuestos a constantes retos tanto académicos como personales, y algunos con pocas expectativas de aprovechamiento académico.

La motivación es un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta, y según los afirman García y Doménech (2002) permite crear cambios no solo en el aspecto, sino en la vida en general. Este es el elemento esencial para la marcha del aprendizaje, pues un estudiante sin motivación probablemente realizará las actividades propuestas por el docente, teniendo como finalidad aprobar o pasar desapercibido ante posibles consecuencias por desatender una asignación, pero muchas veces dejará de lado el interés por el aprendizaje. Ante esta posible realidad, es una responsabilidad del profesor enseñar y despertar la motivación y la del alumno desarrollar interés para aprender (Baracho da Silva, 2010).

Para Weiner (1986) la motivación puede ser:

Intrínseca: cuando los motivos que conducen al alumno hacia el aprendizaje son inherentes al alumno. El alumno realiza una actividad animado por motivos internos.

Extrínseca: El motivo es externo al aprendizaje en sí, está determinado por refuerzos positivos o negativos.

De acuerdo a la clasificación anterior es posible entender lo dicho por algunos docentes en el aula cuando observan que los estudiantes no tienen motivación por aprender sino por sacar una nota. Esta forma de abordar la motivación, reconociendo el lugar de donde proviene la misma, se le conoce como motivación extrínseca e intrínseca.

En algunos casos, la nota se convierte en motivación extrínseca, así como recibir el reconocimiento de padres, profesores y amigos, y en otros, está la propia satisfacción de superarse, dominar un contenido o desarrollar una habilidad, lo cual puede verse como motivación intrínseca. Ambos planteamientos han sido abordados a través del modelo de Atribuciones Causales de Weiner (1986) y la Teoría de Orientación a las metas de Hayamizu y Weiner (1991).

Factores Motivacionales: orientación a las metas y atribuciones causales

Lograr un adecuado aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje no es una tarea fácil, sobre todo si se trata de adolescentes en la etapa del Bachillerato expuestos a constantes retos académicos como

personales. Una forma de entender las razones por las cuales unos parecen aprovechar las oportunidades de estudio y otros no, es a través de los planteamientos teóricos de la orientación a las metas. Originalmente, se pensó que existían dos tipos de metas: las relacionadas con el aprendizaje y las relacionadas con la ejecución. Posteriormente, Hayamizu y Weiner (1991) encontraron que existen tres tipos de metas: una meta de aprendizaje, una de refuerzo por parte de terceros y una de logro o resultados.

Según Durán-Aponte & Arias-Gómez (2015) los planteamientos del modelo sobre orientación a las metas establecen básicamente que cuando el estudiante está orientado a metas de logro y aprendizaje, tendrán mayor disposición para afrontar los retos académicos que demande la asignatura, y en caso de fallar o de no obtener resultados positivos, tendrán mayor probabilidad de sobreponerse aun cuando los resultados no sean los esperados. Todo lo contrario cuando su orientación sea de tipo externa, pues ante fracasos académicos probablemente sientan que no vale la pena el esfuerzo o, requieren de mayores esfuerzos de terceros para lograr que ellos actúen a favor de mejorar su rendimiento, lo cual en una asignatura como contabilidad es altamente factible que ocurra.

Para García y Doménech (2002) las metas de los alumnos y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea, se relacionan con un aspecto de la motivación denominado componente de valor, que básicamente consiste en que el alumno se pregunta ¿por qué hago esta tarea? Queda entonces como responsabilidad del docente de contabilidad, aportar experiencias de aprendizaje orientadas a lograr que el estudiante desarrolle metas en búsqueda del aprendizaje y a la vez de mejorar su rendimiento.

Otro abordaje a la motivación académica, propuesto por diversos autores se enfoca en las consecuencias afectivo-emocionales derivadas de la realización de la tarea o evaluación, así como de los éxitos y fracasos obtenidos en la misma asignatura, el cual conduciría a los estudiantes a preguntarse ¿cómo me siento al realizar esta tarea?

Esto debido a que los patrones atribucionales del estudiante están determinados, principalmente, por las experiencias pasadas en asignaturas o contenidos curriculares iguales o similares, y las consecuencias afectivo-emocionales derivadas de la realización de la tarea o evaluación, así como de los éxitos y fracasos obtenidos en la misma asignatura.

Para Lagos et al. (2016) la atribución causal es “aquella interpretación que el individuo realiza respecto de los elementos que tienen un cierto grado de responsabilidad sobre el resultado de una acción cognitiva o una conducta” (p. 149). Según estos autores dicha afirmación engloba las atribuciones pesimistas o negativas al atribuir los fracasos o el bajo rendimiento a factores que no pueden controlar, son estables e internos, por ejemplo la capacidad o inteligencia para determinada asignatura o contenido. Además, las atribuciones positivas, por el contrario responsabilizan del éxito y el fracaso a causas internas, por ejemplo al esfuerzo.

Se puede pensar entonces que cuando un estudiante no se considera con capacidades o inteligencia para afrontar los contenidos curriculares de cualquier asignatura, entre ellas la contabilidad, dudarán de las propias capacidades para mejorar en el rendimiento al considerar inútiles los esfuerzos, debido a la ausencia de control sobre su propio proceso de

aprendizaje. En cambio, cuando se sienta optimista hacia los resultados académicos aun cuando crea que la demanda académica de la asignatura es difícil o que no cuenta con las mismas capacidades cognitivas en comparación con otros compañeros, al aumentar el esfuerzo esperará obtener mejores resultados académicos.

Según Camacho y Del Campo (2015) los más motivados son los que sacan mejores notas. Esto supone la demostración de una máxima de la educación y es que la motivación intrínseca del alumno es un elemento clave para su rendimiento académico. Por lo tanto, es de creerse que un estudiante con alta motivación intrínseca estará mejor capacitado para afrontar contenidos curriculares que considera difíciles o complejos y aprobar con mejores calificaciones.

Como se ha dicho, las atribuciones son producto de experiencias pasadas. Por lo tanto es conveniente que antes de desarrollar una propuesta novedosa para la enseñanza de la contabilidad, puedan identificarse las atribuciones causales que posee, para ubicar si el alumno se encuentra en un patrón positivo o pesimista, y abordar de forma transversal un cambio en la manera de afrontar los retos que supone esta asignatura.

En atención a lo dicho con anterioridad, se medirán los niveles de atribuciones causales y orientación a las metas, como constructos para identificar el comportamiento motivacional de la muestra de estudios.

Rendimiento Académico

El rendimiento académico permite medir de forma cuantitativa el alcance de los objetivos académicos que se tienen previstos en determinada asignatura, Garbanzo (2014). Es de notar que el rendimiento académico está relacionado con la aptitud que tiene el estudiante de responder a la capacidad de los estímulos educativos.

A veces no es que los alumnos no aprenden porque no estén motivados, sino que no están motivados porque no aprenden, y no aprenden porque su modo de pensar al afrontar las tareas es inadecuado, impidiendo la experiencia satisfactoria que supone sentir que se progresa, experiencia que activa la motivación (Alonso-Tapia, 2005).

Delgado y Castrillo (2015) detallan los factores que han sido relacionados con el rendimiento en la asignatura de contabilidad, y aunque su resumen hace referencia a estudios universitarios, la experiencia en la docencia de la asignatura contabilidad permite validar que son totalmente adaptables a los factores que inciden en el rendimiento cuando se trata de alumnos de contabilidad a nivel de bachillerato, y se tiene que entre los factores están: la dedicación del alumno y asistencia a clase lo cual influye de forma positiva, el conocimiento previo en la asignatura y las percepciones del alumno sobre sus capacidades, atribuciones y motivaciones.

Las afirmaciones anteriores permiten pensar que una intervención a la forma de enseñar la asignatura, que motive al alumno a participar, tome en cuenta sus debilidades y fortalezas en el dominio de los contenidos, aporte ideas novedosas y explore la posibilidad de ir incrementando los niveles de exigencia, podría tener un efecto positivo en el rendimiento académico de la asignatura de contabilidad.

Lo anterior lo confirman los hallazgos de Montagaud y Gandía (2014) cuya evidencia empírica pone de manifiesto que un Ambiente Virtual de Aprendizaje (EVA) para la asignatura de Contabilidad, mejora el rendimiento académico de los estudiantes, contribuyendo a la obtención de resultados más homogéneos entre los estudiantes que lo utilizan y entre aquellos que perciben de forma satisfactoria el uso del mismo.

Ante esta posible realidad, es una responsabilidad del profesor de contabilidad, a la par de enseñar, despertar la motivación del alumno para estimular su interés por aprender, y para ello deberá encontrar formas diferentes de lograrlo y hacer uso de lo que esté a su alcance (Ortiz, Gras y Marín, 2018), lo cual podría ser posible al incorporar adecuadamente en la enseñanza de contenidos, las Tecnologías Digitales Disponibles.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación

Las Tecnologías Digitales Disponibles (TDD) han abierto nuevas posibilidades para la enseñanza, y convierten el aula en un nuevo escenario propicio para que se genere un aprendizaje práctico, participativo y activo, cuyo uso se extiende no solo como recursos en el aula de clase, sino como medio para trabajar a distancia. Adicionalmente, Gros (2016) indica que permiten obtener información sobre la forma en la que los estudiantes se relacionan con el contenido, los materiales de aprendizaje y sus conexiones entre compañeros y profesores.

El término Tecnologías Digitales Disponibles (TDD) hace referencia a la posibilidad que se tiene para poder implementar cualquier recurso, medio, red o plataforma en la enseñanza y el aprendizaje, siempre que sea

accesible y abierta para los involucrados en el proceso, bien sea por su disponibilidad gratuita en la web, la compatibilidad con diversos dispositivos, la facilidad de uso, su popularidad entre los usuarios o sobre todo si es una opción innovadora. En este sentido, es amplia y variada la oferta de tecnologías que están disponibles para ser utilizadas, las cuales pueden ir desde los convencionales mensajes de texto, las redes sociales como Facebook, hasta las más sofisticadas plataformas gratuitas como Canvas.

Montagud y Gandía (2014) aseguran que las TDD permiten hacer más flexibles los procesos de información, a la vez han modificado la elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos, y han contribuido al desarrollo de modelos de enseñanza-aprendizaje que integran metodologías, recursos formativos, bibliográficos y de evaluación, en un entorno presencial o virtual, es decir su uso se extiende no solo como recursos en el aula de clase, sino como medio para trabajar a distancia.

Las TDD en Nociones de Comercio

En la contabilidad las TDD juegan un papel importante puesto que ofrecen la posibilidad de dinamizar la asignatura y motivar al estudiante, y además un ambiente virtual de aprendizaje que permita dictar clases en varias modalidades (a distancia, semipresencial o como apoyo a una clase presencial) y de forma síncrona o asíncrona, tal como se observa en los trabajos de Campo y Parte (2011), De-Juan-Vigaray y De-Juan-Vigaray, (2014) y Montagud y Gandía (2014).

El Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) como herramienta didáctica

La incorporación de las TDD en la educación lleva a que se cambie la metodología dentro del aula de clase, pues invitan a los docentes al uso de herramientas digitales y virtuales, convierten las clases tradicionales y aburridas a clases más dinámicas y participativas, facilitan el conocimiento al alumno y lo motivan. Un recurso común son los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (EVA), los cuales según Afanador (2010) son espacios de encuentro (salón de clase virtual) con un diseño que promueve el aprendizaje a través de la interacción con profesores, estudiantes y con materiales informativos, haciendo uso del Internet.

Para el desarrollo de los EVA –por sus siglas en inglés- existen en la actualidad diversidad de plataformas, la mayoría de ellas de acceso gratuito, entre las que están CANVAS, Moodle, Chamilo y EDU. Sin embargo, cuando se combinan la predilección por las redes sociales con el interés por ofrecer clases a través una metodología diferente, el Facebook aparece como una opción razonable, pues tal como lo dicen diversos investigadores tiene un gran potencial en la educación para construir y gestionar experiencias de aprendizaje (Llorens y Capdeferro, 2011; Ortiz, Allauca, Paredes & Torres, 2015 y Leyva, Escobar, Espín & Pérez, 2018).

Las redes sociales representan un fenómeno que de una u otra forma viene condicionando la manera en cómo las nuevas generaciones de estudiantes se comunican e interactúan a través de internet. Pese a ello y a una gran diversidad de posibilidades de comunicación en el ciberespacio, poco se ha estudiado su efecto para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje (Martínez, Corzana & Millán, 2013).

En el caso de Facebook, una de las redes sociales más utilizada, estudios revelan que los profesores pueden considerar esta red como un instrumento importante para promover la relación de profesor en prácticas. (Mazer, Murphy y Simonds, 2007). Entre sus bondades Facebook ofrece la opción de crear grupos (abiertos o cerrados), los cuales son herramientas de comunicación que proporcionan un espacio cerrado para que conjuntos de personas puedan comunicarse sobre intereses comunes, en este caso una asignatura (Meza, Abundez, Fernández y Álamo, 2015).

Apuntan Llorens y Capdeferro (2011) que Facebook es una red social con gran potencial a pesar de no haber sido concebida como un entorno para construir y gestionar experiencias de aprendizaje. Es más, en su fase embrionaria, Facebook era utilizado por los estudiantes de Harvard como medio para compartir información sobre sus clases, apuntes, exámenes, ausencias de profesores, etc.

En este sentido, lo que se detalla a continuación comprende la experiencia del uso de las TDD como medio para influir en la motivación y el rendimiento académico en la asignatura contabilidad.

Sistema de Hipótesis

De lo anteriormente planteado se han propuesto las siguientes hipótesis:

-Los niveles de motivación (orientación a las metas y atribuciones causales) en estudiantes de la asignatura contabilidad de 9no grado de la U.E.I.P

“Antonio José de Sucre”, serán diferentes en aquellos que hagan uso de un EVA, respecto a aquellos que no.

-El rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura contabilidad de 9no grado de la U.E.I.P “Antonio José de Sucre”, se incrementará con el uso de un EVA.

-Los estudiantes de 9no grado de la U.E.I.P “Antonio José de Sucre” valorarán satisfactoriamente el uso del EVA en la asignatura Contabilidad.

Capítulo III. Metodología

Tipo y Diseño de Investigación

Se ha planteado la presente investigación con base en el diseño metodológico de tipo correlacional, que según Hernández, Fernández y Baptista (2010) su finalidad es conocer la relación o grado de asociación entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular.

Por consiguiente el tipo ha sido de diseño transeccional correlacional-causal que según Hernández et al. (2010) “estos diseños describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado. A veces, únicamente en términos correlacionales, otras en función de la relación causa efecto (causales) (p.154).”

El tipo y diseño de la investigación planteada se adaptan a los objetivos de la investigación debido a que se busca determinar si existen relaciones entre la motivación, el rendimiento y la incorporación de un EVA en la enseñanza de la asignatura Contabilidad, sin pretender causalidad, pero fundamentada en hipótesis correlacionales.

Población y Muestra

Población

El liceo “Antonio José de Sucre” se encuentra ubicado en el Estado Aragua, es una institución privada, que consta de tres jornadas, durante toda la mañana. Presta servicios desde primaria hasta secundaria y en la tarde noche en la misma institución se encuentra la universidad (PASCAL). La misma cuenta para la parte del bachillerato con todos los servicios estudiantiles y cursan todas sus materias y una de ellas es Contabilidad. En tercer año se cuenta con cinco secciones de las cuales solo se trabajó con dos que cursan la materia Contabilidad, cada una con aproximadamente 34 estudiantes de ambos sexos hembras y varones, con edades comprendidas entre 14 y 15 años.

Muestra

En lo referente a la muestra cabe indicar que ha sido no probabilística. Estuvo formada por los estudiantes que integraban las secciones de clase asignadas a la docente investigadora. El total de estudiantes inscritos en la asignatura ha sido 69 alumnos, los cuales estaban divididos en dos secciones de 35 y 34 alumnos. Una sección ha trabajado de forma semipresencial y la otra de forma presencial.

Operacionalización

Las variables trabajadas se describen en el siguiente cuadro.

Variable dependiente	Definición Conceptual	Definición Operacional	Indicadores
	Es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la	Promedio ponderado que resulta al sumar las evaluaciones obtenidas en el lapso o período.	La calificación puede ser del 1 al 20 donde 10 es la nota mínima

Rendimiento	persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas (Garbanzo, 2007).		aprobatoria.
Metas Académicas	Motivos de orden académico que tienen los alumnos para guiar su comportamiento en el aula (Fuentes, 2004).	Puntaje obtenido en el Cuestionario de Metas Académicas (Durán-Aponte & Arias-Gómez, 2015) por cada dimensión. Se divide en tres dimensiones: Metas de aprendizaje, metas de logro, y metas de refuerzo social.	Metas de aprendizaje (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 7 y 8), Metas de refuerzo social (ítems 9, 10, 11, 12, y 13) y Metas de logro (ítems 15, 16, 18 y 19). Las respuestas se categorizan en una escala que se puntúa del 1 "Totalmente en Desacuerdo" al 5 "Totalmente de Acuerdo".
Atribuciones causales	Constructo personal determinante de la motivación escolar..., definidos en gran medida, por las consecuencias afectivo-emocionales derivadas de la realización de la tarea, así como de los éxitos y fracasos obtenidos en la misma (García y Domenech, 2002)	Puntaje obtenido en la Escala Atribucional de Motivación al Logro General (Durán-Aponte & Elvira-Valdés, 2015) por cada dimensión: patrón adaptativo y patrón desadaptativo	Patrón adaptativo (ítems 4, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16 y 18). Patrón desadaptativo (ítems 1, 2, 3, 5, 6, 7, 11 y 17). Las respuestas son de diferencial semántico y se evalúa del 1 al 6, a este último le corresponde la mayor presencia del evento.
Variable independiente	Definición Conceptual	Definición Operacional	Indicadores
	Es la valoración realizada por los estudiantes acerca los objetos de aprendizaje (OA) que integran el Eva.	Puntaje asignado a los elementos que deben integrar un EVA y sus respectivos OA: autonomía al permitir gestionar el autoaprendizaje, pertinencia de los OA,	Dimensiones: 1) Accesibilidad: ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. 2) materiales y contenidos: ítems 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20,

<p>Percepciones sobre el EVA</p>		<p>facilidad de la función del profesor como orientador, guía y evaluador del proceso enseñanza-aprendizaje, y aprovechamiento en la asignatura.</p>	<p>21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28.</p> <p>3) relación entre el portal y la docencia presencial: 29, 30, 31, 32</p> <p>Experiencia de aprendizaje: 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39.</p>
---	--	--	---

Técnicas e Instrumentos

Los instrumentos que se detallan a continuación, han sido validados en población estudiantil venezolana recientemente, por lo que no requieren un proceso de validación, pero si se ha calculado su confiabilidad en la muestra de estudio.

El instrumento desarrollado por Castro (2017) denominado Diagnóstico Inicial del Entorno Virtual de aprendizaje (Anexo A) donde se evalúan aspectos generales de conectividad, facilidad de conexión y experiencia en el uso de las TDD ha sido utilizado como elemento para describir la muestra con mayor detalle, sin pretensiones de incorporarlo a los análisis correlacionales. Este instrumento fue validado por juicio de expertos por su autora y sirve para conocer las posibilidades de conexión de los alumnos, a manera de tener una descripción más detallada de la muestra.

El Cuestionario de Metas Académicas (Anexo B) se basa en la teoría de Dweck y fue desarrollado originalmente por Hayamizu y Weiner (1991) y posee varias adaptaciones y aunque sus preguntas se basan en un

ambiente tradicional de aprendizaje, se refieren al valor que el alumno otorga a su proceso de aprendizaje y a los resultados que obtiene, indistintamente del medio o la forma que utilice para lograrlo, es un componente afectivo de la motivación. El CMA consta de 20 afirmaciones acerca de los motivos que puede tener el alumno para estudiar orientadas en tres sentidos: pretender aprender, perseguir aprobar, pretender quedar bien frente a los otros y no son mutuamente excluyentes, sólo expresan disposiciones y el estudiante puede perseguir más de una de ellas. Las respuestas de los estudiantes se categorizan en una escala en la que cada ítem se puntúa de 1 a 5, coincidiendo el 1 con “Totalmente en Desacuerdo” y el 5 con “Totalmente de Acuerdo”.

Presenta tres dimensiones:

1) Metas de aprendizaje: miden la tendencia de los estudiantes hacia la búsqueda del incremento de su propia competencia mediante la adquisición y dominio de nuevas habilidades y conocimientos y el perfeccionamiento de la ejecución en las tareas de aprendizaje. Se mide a través de los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Su confiabilidad fue de $\alpha=0,837$.

2) Metas de refuerzo social: miden la tendencia de los estudiantes a aprender con el propósito de obtener aprobación y evitar rechazo por parte de los profesores y padres. Los ítems son 9,10, 11, 12, 13, 14. Su confiabilidad fue de $\alpha=0,863$.

3) Metas de logro: miden la tendencia de los alumnos a aprender con el propósito de obtener buenos resultados en los exámenes. Los ítems son 15, 16, 17, 18, 19, 20. Su confiabilidad fue de $\alpha=0,914$.

Su validación en Venezuela fue realizada por Durán-Aponte y Arias-Gómez (2015) y aunque la muestra se compuso de estudiantes universitarios, los hallazgos son similares a los obtenidos con estudiantes de bachillerato en otros países (Valle, González, Barca y Núñez, 1997).

La Escala Atribucional de Motivación al Logro General (Anexo C) se basa en un instrumento diseñado en 1998 por Manassero y Vásquez, el cual permite identificar las causas a las que un estudiante atribuye su rendimiento en una asignatura en particular, en función de su experiencia pasada. La EAML-G consta de 18 ítems, cuya respuesta es de diferencial semántico que va del 1 al 6, donde 1 corresponde con la ausencia o desacuerdo con la afirmación, y 6 total acuerdo o presencia del evento. Su reciente validación con estudiantes universitarios venezolanos realizada por Durán-Aponte y Elvira-Valdés (2015) comprendió edades entre los 16 y 31 años. Estos resultados obtenidos son válidos para el estudio actual, debido a que las atribuciones no dependen de la edad o el tipo de asignatura, sino de la experiencia pasada en ella y los afectos del estudiante sobre sus resultados académicos.

La distribución de los ítems quedó conformada de la siguiente manera:

Atribución a la característica de la tarea: se trata de atribuir el resultado a la dificultad o facilidad de las tareas impuestas en las asignaturas. Se asocia con la persistencia ante una tarea, la frecuencia de terminarla con éxito y las exigencias ante la demanda. Las dimensiones asociadas a la tarea son externas, inestables e incontrolables. Se compone de los siguientes ítems: 7, 13, 14, 15, 17.

Atribución al esfuerzo: es el interés por obtener resultados favorables frente a situaciones que demandan mayor compromiso haciendo lo necesario para lograrlo, lo que no implica en todos los casos un interés por aprender. Este factor se asocia con dimensiones internas, inestables y controlables. Se compone de los siguientes ítems: 9, 8, 12, 16.

Atribución a la capacidad: es una actitud orientada a la motivación al logro por obtener buenas calificaciones en función de la capacidad que el estudiante considera que tiene para lograrlo y considerando su esfuerzo y satisfacción con la demanda académica. Generalmente puede ser interna, estable e incontrolable. Se compone de los siguientes ítems: 4, 5, 6, 10, 18.

Atribución a la evaluación de los profesores: es la actitud de conformidad o no con los resultados académicos en función de las expectativas del alumno y de lo que considera como una evaluación justa o no por parte del docente. Por sus características, esta atribución puede verse dentro de la dimensión externa, inestable e incontrolable, por lo tanto tiene la capacidad de causar baja motivación si los resultados obtenidos difieren de los esperados o se consideran injustos. Se compone de: 1, 2, 3, 11.

Las respuestas son de diferencial semántico y se evalúa del 1 al 6, a este último le corresponde la mayor presencia del evento.

En dicha validación los valores de consistencia interna a través del alfa de Cronbach, arrojaron resultados de $\alpha=0,812$ para la totalidad de la escala, un valor de $\alpha=0,808$ para la atribución a la tarea, un $\alpha=0,764$ para la atribución al esfuerzo, $\alpha=0,695$ para la atribución a la tarea y $\alpha=0,501$ para la

justicia o no del profesor, lo que muestra valores de aceptable a buena para la consistencia interna y confiabilidad del instrumento para la medición del constructo. Para el presente estudio la confiabilidad mediante el alfa de Cronbach fue la siguiente: atribución a la característica de la tarea $\alpha=0,828$, al esfuerzo $\alpha=0,758$, a la capacidad $\alpha=0,832$ y al profesor: $\alpha=0,721$.

Percepciones sobre el EVA (Anexo E)

El instrumento fue desarrollado por Montagaud y Gandía (2014) para evaluar las percepciones sobre un EVA implementado para alumnos de Contabilidad, estructurado en 5 apartados, valorado en una escala de Likert de 1 a 5 el nivel de acuerdo y desacuerdo.

Los ítems se distribuyen de la siguiente manera:

Accesibilidad: dimensión que mide la autonomía del estudiante al permitir gestionar el autoaprendizaje. Ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Su confiabilidad fue de $\alpha=0,708$.

Materiales y contenidos: dimensión que mide la calidad y aplicabilidad de los contenidos y el material sugerido: 9, 10, 11, 12, 13, 14 15, 16, 17, 18. Su confiabilidad fue de $\alpha= 0,736$.

Relación entre el portal y la docencia presencial: se basa en evaluar la facilidad del EVA para que el profesor pueda realizar su función como orientador, guía y evaluador del proceso enseñanza-aprendizaje. Ítems: 19, 20, 21, 22. Su confiabilidad fue de $\alpha=0,791$.

Aprovechamiento en la asignatura: Dimensión que mide cómo fue la experiencia de aprendizaje en comparación con anteriores oportunidades sin el uso del EVA: 23, 24, 25, 26, 27 28, 29. Su confiabilidad fue de $\alpha=0,805$.

Procedimientos

Al inicio del segundo lapso, se informó a los alumnos de las dos secciones de tercer año de educación media, inscritos en la asignatura de Contabilidad que dictaba la docente responsable de la investigación para ese momento, que se realizaría una investigación, detallando los objetivos de la misma y la forma en la que se desarrollaría el estudio. Se les explicó el llenado de los instrumentos y se les pidió que firmaran su consentimiento para participar. El primer paso fue la aplicación en el aula de informática del llenado del Diagnóstico del Entorno Virtual de Aprendizaje (Castro, 2017) a través de un formulario de Google, todos los estudiantes participaron de forma voluntaria, en este caso fueron 69 entre hembras y varones.

Posterior a ello, para realizar las sesiones de clase, los grupos estaban divididos en dos. Un grupo que trabajó en clase y fuera del aula usando las Tecnologías Digitales Disponibles y otro recibió únicamente sus sesiones de clase de la forma tradicional. Todos los alumnos haciendo las mismas actividades pero de dos formas diferentes en distintos horarios de clase. Ésta asignación fue voluntaria.

Cada sesión de clases contó con aproximadamente una hora y treinta minutos. La asistencia promedio de los alumnos por cada clase fue de 30 por cada sección. En el caso de las actividades semipresenciales se

desarrolló un EVA a través de la plataforma Facebook, la cual fue la que mejor se ajustaba a un modelo pedagógico de enseñanza-aprendizaje, además por las razones de mejor opción y mayor aceptación por parte de los estudiantes.

Los contenidos programáticos que se aplicaron fueron los siguientes:

Contenidos	Presencial (sin apoyo de tecnologías digitales disponibles)	Actividad semipresencial con apoyo de tecnologías digitales disponibles (dentro y fuera del aula)
Libro Diario: ¿Qué es un Patrimonio (Activo, Pasivo, Capital, Ingreso y Egreso)?	Explicación presencial con ejemplos en el pizarrón e investigación para la casa.	Explicación presencial y refuerzo en casa con vídeos referente a la clase.
Libro Diario y Cuentas "T"	Discusión y participación de los Asientos de Libro Diario por medio del pizarrón, llenado del cuaderno de contabilidad de dos columnas y la realización de las cuentas "T".	Previamente observar vídeo sobre el tema. Discusión y participación de los Asientos del Libro Diario refuerzo en casa por medio de la Plataforma Facebook. Discusión a través de un foro. Llenado del cuaderno de dos columnas a través del programa Excel con las respectivas cuentas "T". Envío de preguntas y respuestas vía correo.
Ambos contenidos	Prueba escrita sobre todo lo visto en clase (Patrimonio, Activo, Pasivo, Capital, Ingreso y Egreso) y (Libro Diario, Cuentas "T").	Prueba escrita en el aula de informática por medio de la Aplicación de Google Forms.

Al finalizar la enseñanza de contenidos de forma presencial y semipresencial, los alumnos respondieron a dos tipos de cuestionarios: aquellos que solo tuvieron encuentros presenciales respondieron en línea nuevamente al cuestionario sobre metas y atribuciones causales, y aquellos

con sesiones presenciales y a distancia, también respondieron estos cuestionarios y además una escala sobre la percepción de la Valoración del EVA.

Procesamiento y Análisis de los Datos

Como primer paso se realizó un análisis exploratorio de los datos para identificar errores de transcripción, codificación de la información o datos faltantes, a fin de que no incidieran en los siguientes análisis.

Análisis Descriptivo. Con el fin de describir el perfil de los estudiantes de la muestra requeridos en los objetivos específicos, se realizaron estadísticos de tendencia central y frecuencias según el caso para cada variable del estudio. Cuando la variable era medida a nivel cuantitativo se analizó puntaje mínimo y máximo, promedio y desviación típica; y cuando se medía a nivel cualitativo se analizaron porcentajes por frecuencia.

Análisis Bivariados. Con el fin de identificar posibles relaciones entre las variables del estudio, se aplicaron análisis de Diferencia de media.

Posteriormente se establecieron conclusiones y recomendaciones producto de los resultados obtenidos.

Limitaciones del Estudio

La presente investigación tuvo como principales limitaciones el uso del aula de informática para las actividades, debido a que no estaba contemplada en la disponibilidad de los horarios, pues se tenía previsto por la institución que la asignatura no usara estos recursos. Dificultades de acceso a Internet en determinadas zonas, por lo que se tuvieron que programar distintas sesiones a distancia por subgrupo.

Consideraciones Éticas

Para esta investigación serán tomados en cuenta los principios éticos que rigen la American Psychological Association (APA, 2010), de donde se obtiene lo siguiente:

- Los individuos que participaron en la investigación lo hicieron de forma voluntaria, y de ninguna manera estaban obligados con amenazas o posibles consecuencias para participar. Firmaron un consentimiento informado.
- Se notificó a la institución acerca de la investigación, a través de una comunicación enviada a la Dirección.
- Los datos fueron analizados en conjunto respetando la confidencialidad de la información suministrada.
- Se tuvo cuidado de otorgar los créditos correspondientes a la información tomada de otros autores evitando el plagio de información.
- Una vez obtenidos los resultados fueron expresados tal cual se generaron, por lo tanto no se ha cambiado o modificado la información resultante.

Capítulo IV. Resultados

Descripción de la fase de aplicación

En el estudio participaron 59 estudiantes correspondientes a dos secciones de la asignatura Contabilidad que se dicta a los alumnos de tercer año de educación media en la Institución “Antonio José de Sucre”. Se distribuyeron en 28 hombres y 31 mujeres con edades entre 14 y 15 años, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Descripción de frecuencias y porcentajes

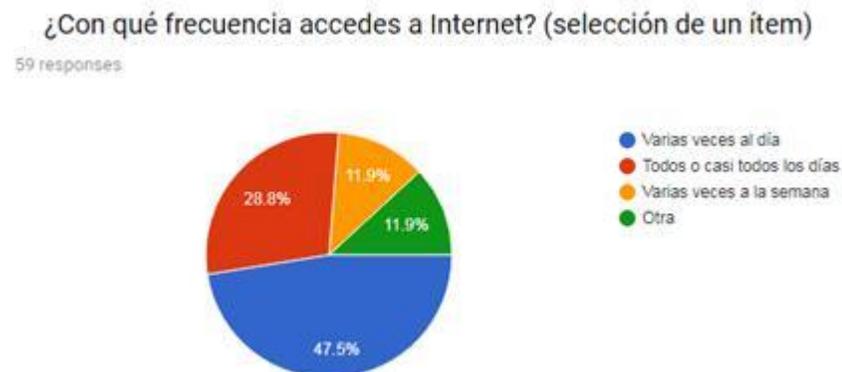
Sexo/Edad	Hombres	Mujeres	14 años	15 años
Frecuencia	28	31	37	22
Porcentaje	47,5	52,5	62,7	37,3

Con el fin de planificar de forma consciente las actividades a desarrollar de forma presencial y a distancia, se aplicó a todos los estudiantes un diagnóstico el cual arrojó la siguiente realidad:

Todos los alumnos son usuarios de Internet y la mayoría de ellos lo ha usado desde hace más de 10 años, (52%). Así mismo, según lo muestra la figura 1 los estudiantes acceden con alta frecuencia al Internet cuando se indica que 28 alumnos (47,5%) lo hacen varias veces al día y solo muy pocos lo hacen casi todos los días (7 alumnos). Este resultado es beneficioso para los objetivos de la investigación, pues evidencia que los alumnos tienen destreza en el uso de Internet y acceden a este con frecuencia, lo cual es

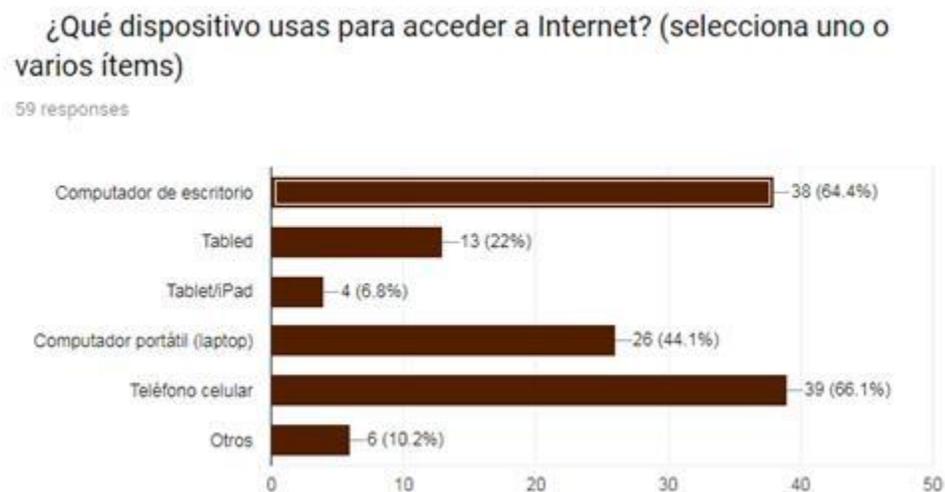
una característica propia de los llamados nativos digitales, generación Y y/o millennials (Prensky, 2001).

Figura 1. Frecuencia de acceso a Internet



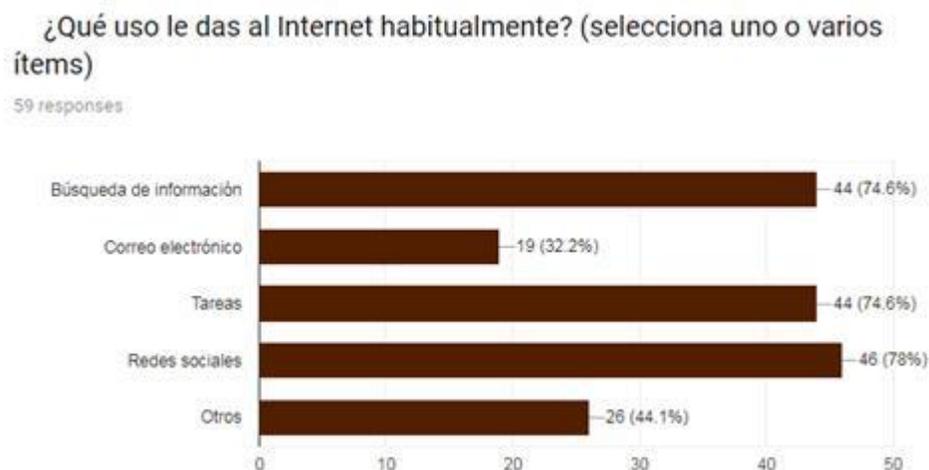
En cuanto al tipo de dispositivo que usaban los estudiantes con mayor frecuencia la figura 2 muestra que están el teléfono celular (66%) y la computadora de escritorio (64,4%), lo cual es indicativo que las actividades a planificar debían ser compatibles con este tipo de dispositivo, cada vez que se buscaba ofrecer a los estudiantes la mayor cantidad de ventajas para la realización de las actividades académicas planificadas, dentro y fuera del aula.

Figura 2. Dispositivos usados para acceder a Internet



También se les consultó qué uso le daban habitualmente al Internet, para conocer qué tipo de actividades debían incluirse en la planificación de las clases a distancia. En este sentido, los resultados fueron favorables desde el punto de vista del objetivo de esta investigación (figura 3), debido a que los estudiantes se conectaban principalmente para el uso de redes sociales, para tareas y para búsqueda de información, por lo que este insumo permitió optar por el uso de redes sociales para planificar las actividades, como lo son el Facebook y el correo electrónico.

Figura 3. Uso del Internet habitualmente



Por último era importante conocer de dónde obtenían principalmente el acceso a Internet y como se muestra en la figura 4, 41 estudiantes dependían principalmente de la Red Wifi del Hogar (69,5%) y 21 (35,6%) estudiantes usaban el plan de datos. Así mismo, era necesario conocer qué dificultades se le presentaban a la hora de acceder al Internet y la mayoría (86,4%) indicó las fallas de conexión (figura 4 y 5). Estos dos aspectos se consideraron a la hora de planificar actividades a distancia, por lo que hubo necesidad de establecer grupos pequeños (4 ó 5 alumnos) para encuentros

síncronos en donde se garantizaba que los alumnos podrían tener acceso a la red Wifi del hogar.

Figura 4. Servicio del Internet con mayor frecuencia

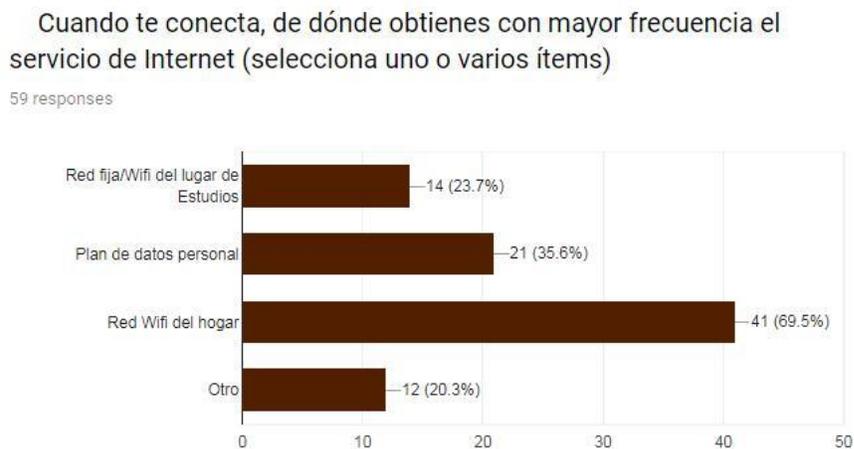


Figura 5. Dificultades encontradas al usar el Internet



Una vez identificadas las mejores opciones para abordar la inclusión de las Tecnologías Digitales Disponibles de forma semipresencial, se

desarrollaron los objetos y actividades de aprendizaje que se detallan a continuación:

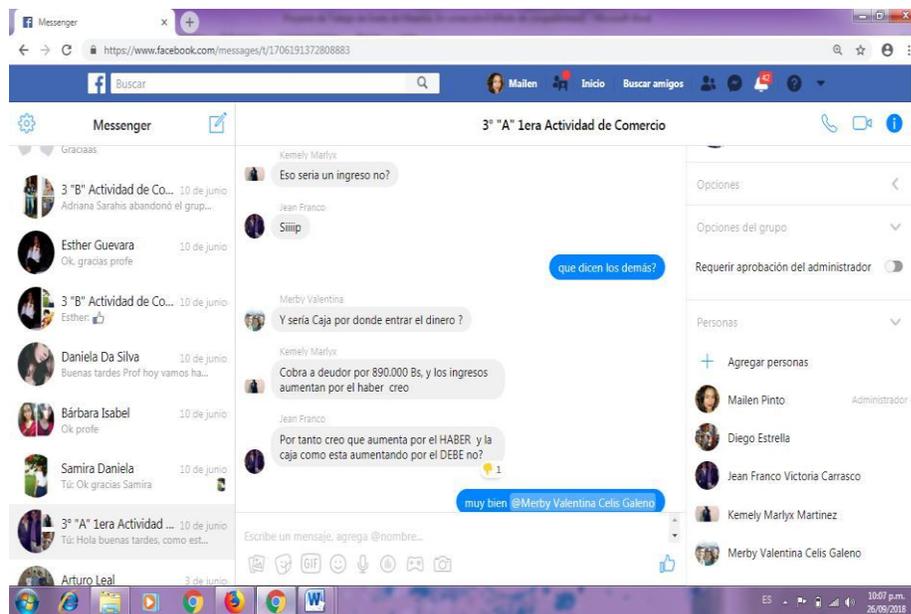
Desarrollo de la actividad de enseñanza aprendizaje utilizando TDD

En la primera fase en el recorrido del aprendizaje se comenzó con una **clase presencial** en el aula de informática donde se realizó un recordatorio de todo lo visto anteriormente en la asignatura, se les asignó ver unos **vídeos** referentes al contenido de Patrimonio (Activo, Pasivo, Capital, Ingreso y Egreso), incluyendo la ecuación patrimonial; hubo otros **vídeos** referente a como se deben llenar cada columnas del Libro Diario y la realización de las cuentas “T” (cargo y abono), para reforzar más el contenido. Los link de los vídeos son los siguientes:

- <https://www.youtube.com/watch?v=7VK-EEk7zNY>
- https://www.youtube.com/watch?v=MN0abO_DViE
- <https://www.youtube.com/watch?v=z2f6jSHedlw>

En el aula de clases se planificaban los días y la hora de conexión síncrona para hacer la actividad participativa. La actividad virtual se realizó con grupos de 4 ó 5 ya que no todos podían conectarse a la misma hora. Se les indicó a través de la Plataforma Facebook (figura 6) unos Asientos para llenar el Libro Diario. Se les colocaba los asientos uno por uno y ellos iban participando con información sobre qué tipo de cuenta era (activo, pasivo, capital, egreso o ingreso) y si iba por el debe o por el haber.

Figura 6. Interacción con los estudiantes por el Facebook



Una vez completada esta actividad, ellos debían realizar los asientos en Excel en dos columnas para cumplir con la función del Libro Diario (figura 7) y enviarlo directamente al correo de la docente (figura 8). En total fueron diez asientos y se resolvían en dos horas aproximadamente, entre ellos mismos se ayudaban para resolver cada uno de ellos.

Ejemplo de dos Asientos:

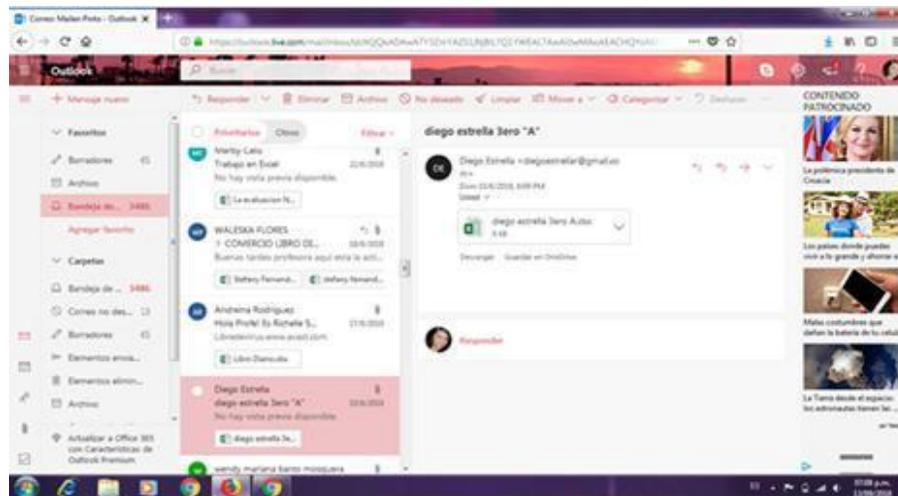
Seguidamente se describen varias transacciones comerciales efectuadas por “El Taller #1 C.A” del mes de Marzo de 2.016, en el Libro Diario:

- Día 06: Cancela al contado a “El Periodiquito” Bs. 1.000.000 por anuncio publicitario.
- Día 08: Compra de artículos de limpieza por Bs. 300, cancela con cheque.

Figura 7. Asientos en Excel

Fecha	Asiento	DEBE	HABER
06/01/2018	Anuncio	1.000.000	
	Caja		1.000.000
08/01/2018	Artículo Impreso	300	
	Banco		300
12/01/2018	Alquiler local	1.000.000	
	Caja		1.000.000
13/01/2018	Caja	800.000	
	Cobro al Deudor		800.000
15/01/2018	Cuentas por cobrar	170.000	
	Ventas		170.000
18/01/2018	Banco	200.000	
	Caja		200.000
19/01/2018	Banco	300.000	
	Caja		300.000
20/01/2018	Adquisición mercancías	1.700.000	
	Cuenta por pagar		1.700.000
22/01/2018	Gastos de mantenimiento	170.000	
	Banco		170.000

Figura 8. Documentos del correo enviados por los estudiantes



Mientras, en la sección que solo realizó actividades de forma presencial en el aula de clases y sin uso de TDD, se les pidió resolver los asientos en los cuadernos de contabilidad de dos columnas, para lo cual debían pasar voluntariamente a la pizarra hasta resolver los diez asientos, sin embargo pocos llegaban a culminar la actividad. Realizaban todo el trabajo en su cuaderno de contabilidad y lo entregaban en clase para ser revisado por la docente.

Finalmente, en la tercera fase se les aplicó a ambas secciones una prueba de los contenidos trabajados. La sección presencial realizó la prueba escrita de forma cotidiana. En el caso de los alumnos que trabajaron de forma semipresencial, se utilizó el aula de informática (figura 9 y 10) y se dispuso de la aplicación de formularios de Google, el cual estaba dividido en tres partes con sus respectivas indicaciones y orientaciones: 1era parte, Patrimonio, Activos y Pasivos (figura 11); 2da parte, Capital, Ingresos y Egresos (figura 12); y la 3era parte que consistió en los Registros del Libro Diario (figura 13), con su respectiva puntuación la cual fue dada al instante y con observaciones para las respuestas tanto malas como buenas.

Figuras 9 y 10. Los estudiantes realizando la prueba semipresencial



Figura 11. Primera parte de la prueba semipresencial

1era Parte: Patrimonio, Activos y Pasivos

Descripción (opcional)

¿Qué es Patrimonio? (Selecciona una sola respuesta correcta) *

- Un capital único que posee una empresa o una persona
- Son todas las relaciones que posee una empresa o una persona
- Son los bienes y derechos que posee una empresa o una persona
- Son los bienes, derechos y obligaciones que posee una empresa o una persona
- Es el capital y las obligaciones que posee una empresa o una persona

Figura 12. Segunda parte de la prueba semipresencial

Sección 2 de 3

2da parte: Capital, ingresos y egresos

Descripción (opcional)

Selecciona un capital que recuerdes *

- Banco
- Caja chica
- Cuentas por pagar
- Capital social
- Terreno
- Efectos por cobrar

Figura 13. Tercera parte de la prueba semipresencial

Sección 3 de 3

3era Parte: Registros en libro diario

Descripción (opcional)

Selecciona según las imágenes, cual es el Libro Diario (Selecciona una sola respuesta correcta) *

Opción 1



Por último se realizó un tema en discusión en el aula para observar si las expectativas de aprendizaje que tenían al inicio del lapso se habían cumplido, además saber si el contenido desarrollado fue comprendido o asimilado, y así poder trabajar en función de ello, y por último completar un cuestionario para evaluar la experiencia a los que trabajaron de forma semipresencial.

Una vez que se realizaron las actividades planificadas, se aplicaron nuevamente los cuestionarios sobre motivación en ambos grupos de alumnos, los cuales se analizarán posteriormente.

Resultados del grupo previos a la aplicación del EVA

En principio, antes de realizar las actividades de formación como opción más allá de los objetivos planteados, se aplicó a todos los estudiantes cuestionarios para medir sus niveles de motivación. El primero de ellos se denomina Cuestionario de Metas Académicas y el segundo Escala Atribucional de Motivación al logro, y los resultados se expresan en la tabla 2. Esto con el fin de identificar los niveles de motivación antes y después del uso del Eva. Adicionalmente, se calculó el promedio de las notas del primer lapso de los estudiantes de 3er año en Contabilidad.

A través de estadísticos descriptivos puede verse que los niveles de motivación más altos se encuentran en las metas de aprendizaje al tener valores mínimos de 11,5 y máximo de 25,8 con un promedio de 20,9. Le siguen las metas de logro y las metas de refuerzo. Este resultado sugiere que los alumnos de la muestra se sienten identificados con un interés por aprender y se interesan por nuevos desafíos. Este es un resultado positivo pues podría ayudarles a desarrollar nuevas habilidades y conocimientos y perfeccionar su ejecución en las tareas que ya conocen, tal como lo sugieren Camacho y Del Campo (2015).

Tabla 2

Descriptivos de variables motivacionales y rendimiento Lapso I

Motivación	Mínimo	Máximo	Media	DS
Metas de Aprendizaje	11,50	25,83	20,9944	3,10820
Metas de Refuerzo	4,20	21,00	13,0881	4,10404
Metas de Logro	9,25	19,50	15,3432	2,70850
Atribución a la Tarea	13,00	25,00	19,9390	3,21532

Atribución al Esfuerzo	3,75	19,50	14,6314	3,85160
Atribución Capacidad	11,20	24,20	19,5864	3,51094
Atribución al Profesor	5,75	19,50	15,2076	2,74260
Rendimiento del primer lapso	5	15	10,25	2,436

En cuanto a los niveles de atribución, los alumnos de la muestra atribuyen sus resultados durante el primer lapso en la asignatura al tipo de asignaciones o tareas ($M=19,93$) y a su capacidad ($M=19,58$). Este resultado es común cuando se trata de este tipo de asignaturas, pues los alumnos cuestionan su capacidad para resolver determinadas evaluaciones, que como ya se ha dicho en la introducción a esta investigación, son generalmente rígidas y poco accesibles para la comprensión y resolución.

Además esta percepción se basa en los resultados previos, y como lo indican Lagos et al. (2016) los resultados bajos promueven que los alumnos asuman atribuciones pesimistas, por lo que este resultado es alarmante pues los estudiantes estarían atribuyendo los éxitos a causas externas e incontrolables a ellos como la facilidad de la tarea y a causas estables, como la capacidad, la cual pueden ellos pensar que es algo difícil de modificar.

Unido a esto, el siguiente factor de atribución es la forma de evaluar del profesor ($M=15,20$), por lo que siguen confirmando que atribuyen sus notas a factores que no pueden controlar, por lo tanto nada podrían hacer para mejorar sus calificaciones. En cuanto a los promedios de notas que indican el rendimiento académico, estos revelan que los estudiantes en general tenían niveles muy bajos en la escala del 1 al 20. El promedio fue de ($M=10,25$) con un mínimo de 5 y un máximo de 15. Estos resultados no sorprenden, pues ya otros autores como Delgado y Castrillo (2015) han

mencionado que los valores tienden a ser bajos y los alumnos piensan que no pueden recuperarse.

Resultados posteriores a la separación de los grupos

Una vez realizadas las actividades de formación en ambos grupos, se aplicaron nuevamente los cuestionarios pero por separado en función de aquellos que tuvieron actividades presenciales y los que las combinaron con actividades a distancia y haciendo uso de tecnologías digitales disponibles, de acuerdo a lo que estaba previsto en los objetivos específicos. En función de ello se evalúa el primer objetivo de la investigación, para identificar los niveles de motivación (orientación a las metas y atribuciones causales) entre los que usaron el EVA y los que no, y se muestran en la tabla 3.

Tabla 3

Descriptivos de las variables de motivación de alumnos en segundo lapso:

Variables	Presencial				Semi-presencial				Dif.
	Mín.	Máx.	M.	DS	Mín.	Máx.	M.	DS	
Motivación									
Metas de aprendizaje	11,23	23,83	18,9	4,47	10,50	25,83	20,12	4,02	T= -,299 p=, 455
Metas de refuerzo	8,20	18	12,3	3,2	6,20	18	11,48	3,65	T= -0,041 p= 0,085
Metas de logro	6	16,25	11,26	3,09	7	16,25	10,94	2,64	T= 0,347 p= 0,205
Atrib. a la tarea	14	23,2	18,41	3,07	8,60	21,00	14,52	3,28	T= 0,644* p=0,010
Atrib. al esfuerzo	9,50	19,50	14,93	2,9	11,25	18,25	18,25	2,02	T=-0,015 p= 0,957
Atrib. a la capacidad	13,60	24,20	18,97	3,53	14,20	24,00	24,00	2,72	T= -0,009 p= 0,975
Atrib. al profesor	10,00	17,50	13,33	2,3	12,00	19,50	19,50	2,49	T= 0,296 p= 0,284

En este caso, los resultados de las pruebas de contraste de medias (T de Student) muestran que ambos grupos poseen medias aceptables en las metas, y aunque ninguna de ellas es significativa sin embargo, vale la pena describirlas. Se observa que los alumnos que participaron en actividades semi-presenciales tienen mayor orientación hacia las metas de aprendizaje, en comparación con los de actividades presenciales (M=20,12), menos orientación hacia las metas de refuerzo (M=11,48) y menor hacia las metas de logro (M=10,94).

Este patrón descrito anteriormente sugiere que los alumnos que participaron en actividades variadas y novedosas durante el segundo lapso, se interesan más por aprender y menos por obtener aprobación o reconocimiento de terceros, y solo alcanzar buenos resultados, lo cual es positivo.

En cuanto a los patrones atribucionales, la tabla 3 evidencia una diferencia significativa ($r= 0,644^*$; $p= 0,010$), la cual sugiere que los alumnos que no participaron en actividades semipresenciales creen más que es el tipo de actividad o tarea lo que define sus resultados académicos (M=18,41) en comparación con los que si trabajaron de modo diferente (M=14,52).

Para el resto de las atribuciones no se encontraron diferencias significativas, pero se observa mayor atribución al esfuerzo y a la capacidad en los estudiantes que experimentaron otro tipo de metodologías para el aprendizaje de la contabilidad, aunque también altos puntajes en la atribución al profesor.

En cuanto al segundo objetivo de la investigación que consistía en comparar el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura Contabilidad de 9no grado de la U.E.I.P “Antonio José de Sucre”, antes y después del uso de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), se observa en la tabla 4 los resultados de los alumnos que realizaron actividades semi presenciales. Específicamente, el rendimiento de notas mejoró al realizar actividades con tecnologías digitales disponibles ($M=19,13$) lo cual es estadísticamente significativo ($M=-6,66$; $t=0,268^{**}$; $p=0,00$).

Tabla 4

Descriptivos del rendimiento académico semipresencial

	Min	Max	Media	DS	Dm
Rendimiento primer lapso	10	15	12,44	1,605	$T= 0,268^{**}$
Rendimiento segundo lapso	17	20	19,13	1,070	$p=0,000$ $M= -6,668$
Rendimiento segundo lapso presenciales	5	15	10,25	2,436	$T=0,173^{*}$ $p=0,043$ $M=-6,750$

La tabla 4 también muestra el cálculo de la diferencia de medias entre los resultados obtenidos por los alumnos que trabajaron el segundo lapso de forma presencial y los resultados obtenidos en el segundo lapso aplicando las tecnologías digitales disponibles. Allí se evidencia que las calificaciones de los que solo tuvieron actividades presenciales, fueron menores a los otros ($M=-6,75$; $t=0,173^{*}$; $p=0,043$). Este resultado puede deberse a que la forma de enseñar la asignatura motivó a los alumnos a participar y tomó en cuenta sus debilidades, y además permitió ir incrementando los niveles de exigencia, lo cual tuvo un efecto positivo en el rendimiento académico, tal

como lo señalan Montagud y Gandía, (2014) en cuya investigación sucedió de la misma manera, el entorno de aprendizaje contribuyó con el rendimiento porque motivó a realizar un esfuerzo en un ambiente amigable para los estudiantes.

Por último, con la finalidad de determinar las percepciones sobre el Entorno Virtual de Aprendizaje que poseen los estudiantes de 9no grado de la U.E.I.P “Antonio José de Sucre”, se muestran en la tabla 5 los resultados obtenidos al aplicar el cuestionario sobre valoración del Eva evidencian que los estudiantes tienen una percepción positiva en general del uso del recurso para la enseñanza. Específicamente en cuanto a la autonomía del entorno para gestionar el autoaprendizaje, consideran que el tiempo de respuesta fue favorable, la navegación por los temas les resulta fácil y la descarga de los contenidos también, en promedio lo valoraron satisfactoriamente ($M=4,44$).

Tabla 5

Descriptivos sobre la valoración del Eva

Dimensiones	Min	Max	Media	DS
Accesibilidad	3,25	5,00	4,4400	,50662
Material y contenido	3,20	4,50	3,8920	,38288
Relación entre el portal y docencia presencial	2,00	5,00	4,2800	,70460
Aprovechamiento de la asignatura	2,57	5,14	4,1943	,61012

La tabla 5 también muestra cómo los estudiantes valoraron los materiales y recursos que puso a disposición el docente del aula. En general lo consideran en promedio bajo ($M=3,89$). Algunos consideraron que pudo ser mejor la calidad del material y contenido, y no toda la información recibida

les pareció suficiente. Sin embargo, la aplicabilidad de los contenidos les pareció adecuada. Seguramente, el entorno tiene algunos aspectos a mejorar, pero para ser el primero resultó adecuado para los alumnos.

En cuanto a la relación entre el portal y la docencia presencial, el promedio fue de (M=4,28), en general los estudiantes consideran que es mejor no copiar pues todo está en formato digital y pueden concentrarse en las explicaciones del profesor, además pueden acceder a los contenidos en cualquier momento.

Por último, los estudiantes consideraron que hubo mayor aprovechamiento de la asignatura (M=4,19), lo recomiendan para ser aplicado nuevamente a otros alumnos en esta misma asignatura, la mayoría cree que su calificación se debe al uso del grupo en Facebook y las actividades, y algunos piensan que lo deberían extender a otras asignaturas.

Todas estas valoraciones son similares a las obtenidas por los investigadores Montagud y Gandía (2014) y Gandía y Montagud (2011). En las investigaciones de estos autores, los estudiantes mostraron una percepción positiva del entorno de aprendizaje porque favorece su rendimiento, y los motiva a mejorar en la asignatura en un ambiente que no es hostil para ellos, del mismo modo se cree que así sucedió para los estudiantes de la muestra del presente estudio.

Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones

Esta investigación tuvo por objetivo determinar de qué forma el uso de Tecnologías Digitales Disponibles podía influir en la motivación y el rendimiento académico de la asignatura de Contabilidad para el 9no grado de la U.E.I.P “Antonio José de Sucre”, y en función de ello se trabajó a través de una red social conocida como Facebook para el dictado de la nombrada asignatura.

En sí, la red social se convirtió en un medio para la aplicación del EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje) en los estudiantes de la U.E.I.P “Antonio José de Sucre” y se puede ver por los resultados estadísticos en la motivación y las calificaciones finales, que estos mejoraron parcialmente en el grupo que recibió la enseñanza de modo semipresencial.

En cuanto a los objetivos específicos se pudo observar que los niveles de motivación mejoraron en la asignatura de contabilidad parcialmente, en lo que se refiere a la atribución que hacen al tipo de tarea o asignación, lo que significa que cuando sienten que la asignatura es dictada de forma más relacionada con sus intereses, creen que eso tendrá un mejor impacto en sus resultados.

De acuerdo al segundo objetivo específico que consistía en comparar el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura antes y después del uso de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), se pudo observar que hubo cambios entre el grupo que vio las clases de forma presencial y el grupo semipresencial, obteniendo mejor rendimiento académico en los estudiantes que pudieron utilizar la herramienta

pedagógica del Entorno Virtual de Aprendizaje a través del Facebook, aunque no fue de forma significativa.

Es necesario hacer notar el rendimiento en una asignatura depende de múltiples factores y solo uno de ellos es la motivación por aprender o la estrategia que se utilice. También están los conocimientos previos, el profesor, los contenidos y el ambiente. Sin embargo, es posible buscar hacer cambios y mejoras en aquellas variables o factores que puedan ser modificados, para contribuir con un mejor rendimiento y además, un mejor aprendizaje.

Respecto al tercer y último objetivo, que se basó en determinar las percepciones sobre el Entorno Virtual de Aprendizaje que poseen los estudiantes de 9no grado de la U.E.I.P “Antonio José de Sucre”, la aplicación del cuestionario permitió determinar que los estudiantes valoraron la utilización de esta nueva estrategia para la asignatura de contabilidad, y la consideraron accesible, que ofrecía mayor aprovechamiento de la asignatura, y que aunque los materiales eran adecuados, podrían mejorarse.

Además estaban atentos a las actividades realizándolas con interés y ánimo, no faltaban a clase para no perderse lo que se aproximaba y andaban detrás de la docente para saber cuándo eran las próximas conexiones y entregas de trabajos a realizar, además de los valiosos resultados y aprendizaje que obtuvieron en comparación a lapsos anteriores. De modo similar Ortiz, et al. (2018) observaron incremento en el rendimiento al incorporar un seguimiento a la evaluación continua.

En función de ello es conveniente recomendar a los docentes de ese tipo de asignaturas, el poder aplicar una variedad de estrategias pedagógicas que involucren el uso de las Tecnologías Digitales Disponibles, pues esto causará un impacto positivo en los estudiantes, debido a que al incorporar nuevos recursos, los alumnos tendrán más disposición para afrontar los retos de asignaturas complejas.

Como aportes de la investigación se tiene que se implementó para estudiantes de 9no grado, una estrategia de enseñanza novedosa, más acorde con sus motivaciones e intereses, lo cual significa que es posible captar mejor la atención de los alumnos y despertar el interés por este tipo de asignaturas que en la actualidad son incluidas como grupos de creación, recreación y producción.

Un segundo aporte consistió en la obtención de mejores calificaciones por parte de los estudiantes, lo cual es un logro para muchos estudiantes que observaron con atención cómo lograban calificaciones más elevadas en comparación con su primer lapso.

Un tercer aporte lo representó la utilización de instrumentos de medida validados en población estudiantil venezolana, lo cual permitirá replicar este tipo de investigaciones en otras muestras y con otras asignaturas. Sobre todo en lo relacionado con la percepción del EVA lo cual será de utilidad para futuras investigaciones donde se plantee el uso de redes sociales como tecnología digital disponible para el aprendizaje.

Entre las cuestiones que necesitan ser objeto de un análisis en mayor profundidad es la incidencia que el uso de las redes sociales tiene en los

resultados de evaluación de los alumnos. Además futuras investigaciones deberán centrarse en ofrecer el dictado de toda la asignatura a través de plataformas, y evaluar la pertinencia del material y las estrategias, como motivadores de aprendizaje y no solo para obtener un mejor rendimiento.

Cabe destacar que la institución prestó toda la colaboración con todos los espacios que se necesitaron.

Recomendaciones

Se sugiere que este tipo de estrategia sea aplicada no solo en la asignatura de Contabilidad, puesto que la herramienta tiene otras utilidades pedagógicas excelentes que pueden ser aplicadas con facilidad en otras asignaturas para lograr la motivación y el interés del alumnado.

Además, se debe revisar periódicamente esta propuesta para sus mejoras y ampliar el estudio hacia nuevas instituciones y con muestras más amplias, con alumnos inscritos en otras asignaturas para establecer comparaciones más diversas.

Ampliar el estudio hacia nuevas instituciones y con muestras más amplias, con alumnos inscritos en otras asignaturas para establecer comparaciones más diversas.

De ser necesario, considerar la posibilidad de hacer uso de metodologías y técnicas de orientación cualitativa para evaluar la motivación

y la percepción en el uso de un EVA, siempre que sean apropiadas para el objetivo que se trace el investigador.

Incorporar criterios adicionales para medir el rendimiento en las asignaturas, donde se valoren aspectos más personales del estudiante, entre ellos su participación activa en propuestas para mejorar.

Incluir la medición de factores relacionados con el clima del aula, los conocimientos previos, la disposición hacia el uso de las tecnologías, debido a que su influencia puede ser catalizadora u obstaculizadora en el aprendizaje mediado por las tecnologías.

Incorporar este curso en una Plataforma Gratuita, para su mejor funcionamiento o aprovechamiento (Canvas, Moodle, Blackboard, entre otras).

Desde la formación como magíster en procesos de aprendizaje se podrá asesorar un proyecto educativo que contemple la incorporación de Entornos Virtuales de Aprendizaje en cuanto a su posibilidad para mejorar las orientaciones motivacionales de los estudiantes hacia elementos más adaptativos, intrínsecos y positivos para un buen rendimiento en sus asignaturas.

Referencias

- Afanador, H. A. (2010). *¿Son necesarios en la enseñanza y aprendizaje los ambientes virtuales de aprendizaje?* (Tesis de maestría no publicada). Universidad Autónoma de Colombia, Didácticas de las Ciencias, Bogotá, Colombia.
- Alonso-Tapia, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. En la orientación escolar en centros educativos (pp. 209-242). Madrid: MEC.
- APA. (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association*. (6ta Edición). México: El Manual Moderno S.A. de C.V.
- Arias, J. K. (2016). *Entorno virtual en la modalidad b-learning como herramienta didáctica en la asignatura de contabilidad del bachillerato técnico de la Unidad Educativa Jacinto Collahuazo del Cantón Otavalo período 2014-2015*. (Trabajo de grado). Universidad Técnica del Norte, Contabilidad y Computación, Otavalo, Ecuador.
Recuperado de <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/5172>
- Baracho da Silva, A. S. (2010). La relación entre motivación y aprendizaje en el E/LE. *Revista Litteris-Lingüística*, (5).
- Camacho, M. & Del Campo, C. (2015). Impacto de la motivación intrínseca en el rendimiento académico a través de trabajos voluntarios: Un análisis empírico. *Revista Complutense de Educación*, 26(1) 67-80.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42581
- Campo, P. & Parte, L. (2011). La webquest como estrategia metodológica en la enseñanza universitaria de la asignatura de contabilidad de empresas turísticas. *Edutec*, 38, 1-17.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2011.38.387>

- Castro, T. R. (2017). *Desarrollo de un aula virtual para el aprendizaje sobre diseño de recursos educativos abiertos (REA)*. (Trabajo Especial de Grado). Universidad Simón Bolívar, Informática Educativa, Caracas, Venezuela.
- De-Juan-Vigaray, M. & De-Juan-Vigaray, E. (2014). Realización de contenidos multimedia docentes como herramienta en b-learning. Una experiencia en asignaturas de marketing. *XII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. El reconocimiento docente: Innovar e investigar con criterios de calidad*, 494-509
- Delgado, M. & Castrillo, L. (2015). Efectividad del aprendizaje cooperativo en contabilidad: una contrastación empírica. *Revista de Contabilidad* 18(2), 138-147. <https://doi.org/10.1016/j.rcsar.2014.05.003>.
- Durán-Aponte, E. & Arias-Gómez, D. (2015). Validez del Cuestionario de Metas Académicas (CMA) en una muestra de estudiantes universitarios. *Revista Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 15(2), 23-36. doi: <http://dx.doi.org/10.18270/chps..v15i1.1776>
- Durán-Aponte, E. & Elvira-Valdés, M. (2015). Patrones atribucionales y persistencia académica en estudiantes universitarios: Validez de la Escala Atribucional de Motivación al Logro General (EAML-G). *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 201-222. Recuperado de <https://goo.gl/YbKHHH>
- Fuentes, M. C. & Ruano, C. E. (2010). *Aplicación de nuevas Técnicas Didácticas para la enseñanza de Contabilidad a las estudiantes del primer año de bachillerato del Colegio Nacional "Ibarra" de la ciudad de Ibarra*. (Trabajo de grado). Universidad Técnica del Norte, Ciencias de la Educación, Ibarra, Ecuador. Disponible en <http://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/368/1/FECYT%20983%20TESIS.pdf>

- Gandía, J. L. & Montagud, M. D. (2011). Innovación docente y resultados del aprendizaje: un estudio empírico en la enseñanza de la contabilidad de costes. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, XL (152), 677–698. (<https://doi.org/10.1080/02102412.2011.10779716>)
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
- Garbanzo, G. M. (2014). Factores asociados al rendimiento académico tomando en cuenta el nivel socioeconómico: Estudio de regresión múltiple en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 119-154.
- García, F. & Doménech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1(6), 24-36.
- Gómez, C. P. (2015). *Implementación de un AVA para el aprendizaje autónomo en nociones de comercio para los estudiantes de grado séptimo del Colegio Guillermo Cano Isaza*. (Proyecto de grado) Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Bogotá, Colombia.
- Gros, B. (2016). Retos y tendencias sobre el futuro de la investigación acerca del aprendizaje con tecnologías digitales. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 50. (DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/50/10>)
- Hayamizu, T. & Weiner, B. (1991). Una prueba del Modelo de Dweck de los Objetivos de Logro en relación con las Percepciones de Habilidad. *Journal of Experimental Education*, 59(3), 226-234.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). Metodología de la *Investigación* (5ta edición). México: McGraw-Hill Interamericana.

- Hulett, N. Moreno, L. & Pabón, F. (2016). Estrategia didáctica para la enseñanza del sistema contable de partida doble. *Evaluación e Investigación*, 11(2), 119-134.
- Infante, I. & Forero, C. (2007). Una reflexión sobre mi propia práctica pedagógica en contabilidad desde la etnografía. *Revista Docencia Universitaria*, 8(1), 207-229. Disponible en <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/85>
- Lagos, N., Inglés, C, Ossa, C., González-Maciá, C., Vicent-Juan, M. & García-Fernández, J. (2016). Relación entre atribuciones de éxito y fracaso académico y ansiedad escolar en estudiantes chilenos de educación secundaria. *Psicología desde el Caribe*, 33(2) Disponible en <http://www.redalyc.org/html/213/21346963003/>
- Leones, K. Pérez, L. & Zabaleta, M. (2015). ¿Cómo mejorar la enseñanza de la Contabilidad? *Liderazgo y Estrategias*, 5(1), 66-75.
- Leyva, M.; Escobar, R.; Espín, C. & Pérez, K. (2018). Facebook como herramienta para el aprendizaje colaborativo de la inteligencia artificial. *Revista Didasc@lia: didáctica y educación*, 9(1), 27-36. (<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6595066>)
- Llorens, F. & Capdeferro, N. (2011). Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8, 31-45.
- Manassero, M. & Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10(2), 333-351.
- Martínez, R., Corzana, F. & Millán, J. (2013). Experimentando con las redes sociales en la enseñanza universitaria en ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(3), 394-405.

- Mazer, J.P.; Murphy, R. E. y Simonds, C.J. (2007). 'I'll See You On "Facebook": The Effects of Computer-Mediated Teacher Self-Disclosure on Student Motivation, Affective Learning, and Classroom Climate. *Communication Education*, 56(1), 1-17.
- Mejía, M. P. (2016). Diseño y desarrollo de Learning Objects, integrados en un aula virtual, enfocados al aprendizaje de la Contabilidad General. (Trabajo de Grado). Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Informática Educativa, Riobamba, Ecuador.
- Meza, L., Abundez, E.; Fernández, F. & Alamo, M. (2015). Facebook como herramienta educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel medio superior. Zona próxima. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 22, 116-127. (DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.6330>)
- Montagud, D. & Gandía, J. (2014). Entorno virtual de aprendizaje y resultados académicos: evidencia empírica para la enseñanza de la Contabilidad de Gestión. *Revista de Contabilidad*, 17(2), 108-115.
- Ortiz, E.; Gras, E. & Marín, S. (2018). El efecto de la evaluación continua en el aprendizaje universitario: un estudio empírico en Contabilidad financiera. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79), 1235-1259.
- Ortiz, G.; Allauca, G.; Paredes, L. & Torres, G. (2015) Análisis del impacto del uso de Facebook como herramienta educativa en los cursos de educación continua de la Escuela de Calificación y Perfeccionamiento de la Armada del Ecuador. *Revista Tecnológica ESPOL – RTE*, 28 (5), 303-318.
- Reinoso, J. (2012). Aplicación de un ambiente virtual de aprendizaje orientado a la formación empresarial. *Estudios Gerenciales: Journal of*

Management and Economics for Iberoamerica, 28(122), 105-120.
([https://doi.org/10.1016/S0123-5923\(12\)70196-1](https://doi.org/10.1016/S0123-5923(12)70196-1))

Valle, A., González, R., Barca, A. & Núñez, J. (1997). Características de las Metas Académicas que persiguen los Estudiantes y sus Consecuencias Motivacionales. *Innovación Educativa*, 7, 123-134

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer-Verlag

Anexo A

Diagnóstico Inicial del Entorno Virtual de Aprendizaje

(Castro, 2017)

Por favor, utilice el sombreado de color o control de cambios para hacer sus observaciones y sugerencias a cada encabezado o pregunta. Coloque la palabra CONFORME en aquella pregunta que considere apropiada según su juicio. Puede sugerir preguntas adicionales.

Diagnóstico inicial del Entorno Virtual de Aprendizaje para diseñar Recursos Educativos Abiertos:

La presente encuesta tiene la finalidad de recabar la información necesaria para desarrollar el esquema del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) que servirá de plataforma para la asignatura Contabilidad, la cual se pretende realizar con apoyo de las tecnologías. Para esto se les pide responder con la mayor sinceridad posible, ya que de sus respuestas dependerá el buen desarrollo del mismo. Tomar en cuenta el uso de archivos multimedia, videos.

SECCIÓN I. ASPECTOS GENERALES.

1. Sexo: (selección de un ítem)

- a.) o Femenino o Masculino
 - b.) Edad: o Respuesta libre
 - c.) Otra: ____
2. ¿Es usuario de internet? (selección de un ítem)
3. ¿Desde cuándo es usuario de Internet? (selección de un ítem)
- Menos de un año
- Entre 1 y 3 años
- Entre 3 y 5 años
- Entre 5 y 10 años o Más de 10 años
4. ¿Con qué frecuencia accede a Internet? (selección de un ítem)
- Varias veces al día
- Todos o casi todos los días
- Varias veces a la semana
- Otra: _____
5. ¿Qué dispositivo usa para acceder a Internet? (selección de uno o varios ítem)
- Computador de escritorio
- Tablet/iPad
- Computador portátil
- Teléfono celular

Otro: _____

6. ¿Qué dificultades suele encontrar al momento de usar el Internet?
(selección de uno o varios ítem)

Desconocimiento de su uso

Falta de conexión

Otra: _____

7. Cuando se conecta, de dónde obtiene con mayor frecuencia el servicio de Internet (selección de uno o varios ítem)

Red fija/Wifi del lugar de trabajo

Red fija/Wifi del hogar

Red fija/Wifi del lugar de Estudios

Plan de datos personal

Otro: _____

8. ¿Qué uso le da al Internet habitualmente? (selección de uno o varios ítem)

Búsqueda de información

Correo electrónico

Mensajería instantánea o Video llamadas

Redes sociales

Otro: _____

Anexo B

Cuestionario de Metas Académicas

(HAYAMIZU Y B. WEINER, 1991)

A continuación se te presenta un conjunto de afirmaciones. Léelas con atención y coloca el número que mejor represente tu situación personal, según la siguiente escala:

Totalmente en Desacuerdo 1 2 3 4 5 **Totalmente de Acuerdo**

Yo estudio porque para mí es interesante resolver problemas/tareas	
Yo estudio porque me gusta ver cómo voy avanzando	
Yo estudio porque me gusta conocer muchas cosas	
Yo estudio porque me gusta el desafío que plantean los problemas-tareas difíciles	
Yo estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracasos	
Yo estudio porque soy muy curioso/a	
Yo estudio porque me gusta utilizar la cabeza (mis conocimientos)	
Yo estudio porque me siento muy bien cuando resuelvo problemas-tareas difíciles	
Yo estudio porque quiero ser elogiado por mis padres y profesores	
Yo estudio porque quiero ser valorado por mis amigos	
Yo estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí	

Yo estudio porque no quiero que ningún profesor me rechace	
Yo estudio porque quiero que la gente vea lo inteligente que soy	
Yo estudio porque deseo obtener mejores notas que mis compañeros	
Yo estudio porque quiero obtener buenas notas	
Yo estudio porque quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas.	
Yo estudio porque no quiero fracasar en los exámenes finales	
Yo estudio porque quiero terminar bien la carrera	
Yo estudio porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro	
Yo estudio porque quiero ser una persona importante en el futuro	

Anexo C

Escala Atribucional de Motivación al Logro

(DURÁN-APONTE Y ELVIRA-VALDÉS, 2015)

Selecciona una opción del 1 al 6. Lee cuidadosamente las posibles respuestas

1. ¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes con relación a tus notas del lapso anterior?

TOTALMENTE SATISFECHO	6 5 4 3 2 1	NADA SATISFECHO
-----------------------	-------------	-----------------

2. ¿Cómo valoras la relación existente entre la nota que obtuviste en Contabilidad el lapso anterior y la nota que esperabas obtener?

MEJOR DE LO QUE ESPERABAS	6 5 4 3 2 1	PEOR DE LO QUE ESPERABAS
------------------------------	-------------	--------------------------

3. ¿Cuán justas son tus notas del lapso anterior con relación a lo que te merecías en Contabilidad?

TOTALMENTE JUSTAS	6 5 4 3 2 1	TOTALMENTE INJUSTAS
-------------------	-------------	---------------------

4. ¿Cuánto esfuerzo haces actualmente para sacar buenas notas en este lapso en Contabilidad?

NINGÚN ESFUERZO	1 2 3 4 5 6	MUCHO ESFUERZO
-----------------	-------------	----------------

5. ¿Cuánta confianza tienes de aprobar Contabilidad en este lapso?

MUCHA CONFIANZA	6 5 4 3 2 1	NINGUNA CONFIANZA
-----------------	-------------	-------------------

6. ¿Cuánta probabilidad de aprobar Contabilidad crees que tienes este lapso?

MUCHA PROBABILIDAD	6 5 4 3 2 1	POCA PROBABILIDAD
--------------------	-------------	-------------------

7. ¿Cómo valoras tu propia capacidad para estudiar Contabilidad?

MUY MALA	1 2 3 4 5 6	MUY BUENA
----------	-------------	-----------

8. ¿Cuán importantes son para ti las buenas notas en Contabilidad?

MUY IMPORTANTES	6	5	4	3	2	1	NADA IMPORTANTES
-----------------	---	---	---	---	---	---	------------------

9. ¿Cuánto interés tienes por estudiar este lapso Contabilidad?

NINGÚN INTERÉS	1	2	3	4	5	6	MUCHO INTERÉS
----------------	---	---	---	---	---	---	---------------

10. ¿Cuánta satisfacción te proporciona estudiar Contabilidad?

MUCHA SATISFACCIÓN	6	5	4	3	2	1	NINGUNA SATISFACCIÓN
--------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------

11. ¿En qué grado influyen los exámenes en aumentar o disminuir las notas que mereces en esta asignatura?

DISMINUYEN MI NOTA	1	2	3	4	5	6	AUMENTAN MI NOTA
--------------------	---	---	---	---	---	---	------------------

12. ¿Cuánto afán tienes de sacar buenas notas en esta asignatura?

MUCHO AFÁN	6	5	4	3	2	1	NINGÚN AFÁN
------------	---	---	---	---	---	---	-------------

13. ¿Cómo describes tu persistencia al no haber podido hacer una tarea en Contabilidad?

SIGO ESFORZÁNDOME AL MÁXIMO	6	5	4	3	2	1	ABANDONO RÁPIDAMENTE
--------------------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------

14. ¿Cómo calificas las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio con esta asignatura?

EXIGENCIAS MUY BAJAS	1	2	3	4	5	6	EXIGENCIAS MUY ALTAS
----------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------

15. ¿Cómo describes tu conducta cuando haces un problema difícil en alguno de los cuadernos de Contabilidad?

SIGO TRABAJANDO HASTA EL FINAL	6	5	4	3	2	1	ABANDONO RÁPIDAMENTE
-----------------------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------

16. ¿Cuántas ganas tienes de aprender en Contabilidad este lapso?

NINGUNAS GANAS	1	2	3	4	5	6	MUCHÍSIMAS GANAS
----------------	---	---	---	---	---	---	------------------

17. ¿Con qué frecuencia terminas con éxito una tarea que has empezado en Contabilidad?

SIEMPRE TERMINO CON ÉXITO	6	5	4	3	2	1	NUNCA TERMINO CON ÉXITO
------------------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------------

18. ¿Con qué frecuencia te aburres en las clases de Comercio?

SIEMPRE ME ABURRO	1	2	3	4	5	6	NUNCA ME ABURRO
-------------------	---	---	---	---	---	---	-----------------



Anexo D

Valoración del EVA

Panel A. Accesibilidad y usabilidad

1. El acceso a la plataforma Facebook me parece fácil y rápido.
2. La navegación por los temas resulta fácil.
3. La ubicación de los elementos de navegación es adecuada.
4. El tiempo de respuesta de la plataforma a mis peticiones fue razonable.
5. La descarga de los contenidos me parece fácil y cómoda.
6. El aspecto estético del portal es agradable (colores, tipo de letra, identidad visual, iconos, etc.).
7. El tipo de letra utilizado en todos los textos es de fácil lectura.
8. Las imágenes utilizadas son coherentes con los temas planteados.

Panel B. Materiales y contenidos

9. En el grupo de Facebook identifiqué claramente los distintos materiales de estudio en cada tema.
10. El material que usó en las distintas actividades me parece claro y pedagógico.

11. Los materiales de estudio proporcionados me parecen adecuados.
12. Considero que los contenidos usados en Facebook se han estructurado de forma lógica.
13. La información recibida para el tema de libro diario me parece suficiente.
14. El progreso del curso siguió un ritmo adecuado.
15. La actividad grupal fue una pérdida de tiempo, y no me ayudó a realizar mejor mi trabajo.
16. Algunas actividades contenían materiales que me parecen complejos y poco comprensibles.
17. Los cuestionarios y/o pruebas autoevaluables me permitieron conocer en tiempo real mi nivel de conocimientos en el tema.
18. La actividad grupal en Facebook me permitió contar con la ayuda de mis compañeros.

Panel C. Relación entre el portal y la docencia presencial

19. Permite acceder a los contenidos del tema de libro diario en todo momento.
20. Permite estar al día en nuevas tecnologías.
21. Permite prestar más atención en clase al no tener que tomar apuntes.
22. Permite realizar más prácticas y otras actividades al centrarse el profesor solo en aquellos contenidos más complejos.

Panel D. Experiencia de aprendizaje

23. Creo que el uso del portal Facebook me ayuda en la comprensión de la asignatura Contabilidad.

24. Prefiero tener como material de estudio un manual y los ejercicios que hacemos en clase, solo he entrado en el grupo de Facebook en contadas ocasiones porque no me parece útil.

25. He entrado en el grupo de Facebook en numerosas ocasiones y considero que mi nota ha sido mejor porque mi nivel de comprensión es mayor.

26. No creo que haya ninguna relación entre el uso del grupo de Facebook y la nota que he obtenido en el examen.

27. Me gustaría que este modelo de aprendizaje se impartiera en otras asignaturas del bachillerato.

28. Recomendaría este modelo de aprendizaje para la enseñanza de contabilidad para los próximos alumnos.

29. Valore del 1 a 10 su grado de satisfacción con el portal Facebook.