



Innovación pedagógica virtual y motivación en estudiantes de una universidad del norte de Lima

Virtual pedagogical innovation and motivation in students of a University of the North of Lima

Centro Sur.
Social Science Journal
Julio 2021 – E
<http://centrosureditorial.com/index.php/revista>
eISSN: 2600-5743
revistacentrosur@gmail.com

Atribución/Reconocimiento-
NoComercial-CompartirIgual 4.0
Licencia Pública Internacional —
CC BY-NC-SA 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.es>

Patricia Elsa Carbajal Destre¹

Resumen

La presente investigación es una alternativa para afrontar la actual condición de las clases virtuales que se viene desarrollando como efecto de la pandemia del Covid-19 en una Universidad del norte de Lima, cuyo objetivo fue determinar si un programa de innovación pedagógica virtual se relaciona con la motivación en estudiantes de una universidad del norte de Lima. Para tal efecto la metodología empleada fue de tipo básica, de enfoque cuantitativo, de diseño no experimental- transversal y de alcance correlacional. Se empleó la encuesta como técnica y el instrumento fue el cuestionario. De tal manera que en los resultados del análisis inferencial se empleó el estadístico de Rho de Spearman cuyo resultado fue de 0.558, con p-valor de $0.000 < 0.05$. Concluyendo que cuando el programa de innovación pedagógica virtual se ejecuta de manera adecuada teniendo en cuenta las herramientas digitales que facilita la universidad, esta tiene como efecto directo que la motivación en los estudiantes de una universidad

del norte de Lima se mejore en ese mismo sentido y se obtenga de ellos, el entusiasmo que se requiere para que aprendan sin desconectarse de la clase, del docente y de su aprendizaje.

Palabras Clave: Innovación pedagógica virtual, motivación

Universidad César Vallejo, Maestra en Psicología Educativa., Lima, Perú

miliem200110@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3662-8599>

,ORCID:

Abstract

This research is an alternative to face the current condition of virtual classes that has been developing as an effect of the Covid-19 pandemic in a University in the north of Lima, whose objective was to determine if a virtual pedagogical innovation program is related to motivation in students of a university in the north of Lima. For this purpose, the methodology used was of a basic type, quantitative approach, non-experimental-cross-sectional design and correlational scope. The survey was used as a technique and the instrument was the questionnaire. Thus, in the results of the inferential

analysis, the Spearman Rho statistic was used, the result of which was 0.558, with a p-value of $0.000 < 0.05$. Concluding that when the virtual pedagogical innovation program is properly executed taking into account the digital tools provided by the university, it has the direct effect that the motivation in students of a university in the north of Lima is improved in the same sense and The enthusiasm required for them to learn without disconnecting from the class, the teacher and their learning is obtained from them.

Key words: Virtual pedagogical innovation, motivation.

Introducción

Actualmente a nivel académico, se evidencia que el proceso de enseñanza y aprendizaje puede ser reforzado por el trabajo en equipo en base a las estrategias de trabajo cooperativo que no es más que el proceso mediante el cual los individuos aprenden a trabajar en equipo para poder alcanzar un fin o un objetivo, comprendiendo que el logro de los resultados dependerá de su capacidad de contribuir con el aprendizaje de los otros, por lo que los esfuerzos son individuales, pero apuntan hacia objetivos comunes, los cuales se caracterizarán por cinco dimensiones, la interdependencia positiva, la interacción estimuladora, las responsabilidades individuales, las técnicas interpersonales del equipo y la evaluación grupal. Para ello, el docente debe procurar auspiciar las competencias comunicativas en el grupo de trabajo, las cuales se sustentarán en la capacidad de hablar, escribir, escuchar y leer. En este sentido, este artículo científico abordará la importancia de la implementación de las estrategias del trabajo cooperativo en relación con las competencias comunicativas en los estudiantes de la I.E “Carlos Wiesse”.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera se relaciona las estrategias del trabajo cooperativo y competencias comunicativas en los estudiantes I.E Carlos Wiesse?. Del mismo modo, el objetivo general: Establecer la relación entre las estrategias del trabajo cooperativo y competencias comunicativas en los estudiantes I.E Carlos Wiesse. Así también, la hipótesis general: existe relación significativa entre las estrategias del trabajo cooperativo y competencias comunicativas en los estudiantes I.E Carlos Wiesse.

Se procedió a recopilar ciertos estudios de investigación a nivel internacional y nacional, entre los que destacan a Garrote, Jiménez y Martínez (2019), quien realizó

un artículo científico en España denominado “El trabajo cooperativo con herramienta formativa en los estudiantes universitarios”. Cuyo objetivo fue analizar la incidencia que tiene el trabajo cooperativo para el desarrollo de las competencias interpersonales de los estudiantes apoyados en la construcción de conocimiento grupal, llegando a la conclusión que el trabajo cooperativo es una estrategia y metodología eficiente en el aula para poder desarrollar competencias durante la formación y desempeño profesional de los estudiantes.

Guerra, Rodríguez y Artilles (2019), quienes presentaron un trabajo de investigación titulado como “Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario”, cuyo objetivo fue construir espacios educativos que le faciliten al estudiante el aprendizaje autorregulado, cuyos resultados demostraron que el procesamiento grupal alcanza un 97%, la interacción es de 91.5%, la interdependencia positiva fue de 89%. lo que sugirió que el aprendizaje cooperativo incrementa el rendimiento académico de los estudiantes.

Mientras que, en los antecedentes nacionales, se tienen los trabajos de Huamán, Hibarque y Menacho (2020), quien estudio la relación existente entre el trabajo cooperativo y el aprendizaje significativo de las matemáticas, donde el objetivo inicial fue establecer la incidencia de una variable sobre la otra. Cuyos resultados indicaron que el trabajo cooperativo obtuvo una correlación siguiente bilateral 0.234 y el aprendizaje significativo de 1.00, los conocimientos previos de 0.018, la motivación es de 0.29 y el material didáctico es de 0.039. Llegando a la conclusión que el trabajo cooperativo incide directamente en el aprendizaje significativo, el cual vendrá motivado por el uso estratégico del material didáctico dentro de las aulas de clases.

También se cita la investigación de Fernández (2018), quien elaboró un estudio acerca del trabajo cooperativo y las habilidades sociales de estudiantes de tercero de secundaria. En dicho estudio presentó resultados descriptivos indicando que el trabajo colaborativo es considerado en un 57.6% en el nivel en proceso, mientras que en las habilidades sociales el 35.9% considera que es de nivel favorables. Acerca de los resultados inferenciales mediante la prueba de Rho de Spearman se muestra que la relación entre las variables muestra un valor de 0.940, es decir una correlación positiva perfecta y en el p-valor fue de 0.000, por lo que concluyó que existe relación significativa entre las variables de estudio.

En lo que concierne a las estrategias del trabajo cooperativo, se sustentan en diversas teorías y modelos, tales como; la correlación positiva de logros, que tiene un enfoque condicional donde desde la percepción y estudios propuesto a nivel de psicología social de Deutch en el año 1949, indican que en ocasiones las metas de los individuos son tan similares y están relacionadas entre sí, que se puede exponer una correlación positiva entre sus logros, lo que indica que un individuo solo podrá alcanzar sus objetivos siempre y cuando los demás miembros también lo hagan. Seguido de las consideraciones de Johnson y Johnson en el año 1991, quien creía que la cooperación se trataba de esforzarse en grupo lo que se traducía en que los estudiantes debían

trabajar juntos y maximizar sus logros de aprendizaje, lo que señaló una teoría basada en los objetivos compartidos con un enfoque grupal (Azorín, 2018, p. 184).

Mientras que Kagan en el año 1994, sostuvo que el aprendizaje de cooperación debía estar basado en estrategias instruccionales que pudieran incluir la interacción entre estudiantes, donde este enfoque era relacionista y proponía que el aprendizaje se diera de unos a otros. Fue hasta el año 2004, cuando la palabra cooperar para aprender se introdujo en el entorno del aprendizaje cuando Pújoals señaló que las estrategias del trabajo cooperativo para el aprendizaje, debía contemplar la estructuración de clases que permitieran que los estudiantes se apoyaran entre ellos para mejorar no solo los contenidos escolares sino sus mecanismos de aprendizaje y metodologías de estudio. Finalmente, la fundación Mapfre en el año 2016 relató que el trabajo cooperativo plantea que la educación debe estar basada en la diversidad del individuo, la diferencia de valor de la educación y la enseñanza como reto para el profesional docente (Azorín, 2018, p. 184).

En actualidad, el sistema educativo necesita una transformación frente a la forma cómo los estudiantes aprenden a partir de la realidad y de sus necesidades. Según la investigación y de acuerdo al teorista más renombrado por sus aportes basados en experiencias y resultados, Johnson, D. & Johnson, F. (1999), es el trabajo cooperativo que mejor influye en lograr aprendizajes por la interdependencia positiva que se da a nivel grupal. En la investigación de Castagnola et al (2020) afirma que la teoría de la interdependencia social es la que promueve el aprendizaje cooperativo (p.154).

Cabe mencionar que el trabajo cooperativo forma parte de la pedagogía activa. Al respecto, complementa Cubas (2020) se deben organizar acciones con estrategias pedagógicas para desarrollar habilidades de formación en investigación para minimizar la falta de lectura de los estudiantes (p. 5). En este sentido, bajo la mediación de un docente, los resultados serán óptimos siempre en cuando sean bien direccionados y con responsabilidad tanto individual como grupal (Johnson y Johnson, 2015). Este tipo de estrategia permite que todos aprendan y construyan sus aprendizajes significativos, el uno del otro, a partir de sus objetivos comunes; es decir todos se ayudan, se dan la mano con el único propósito aprender durante la interacción y comunicación entre cada miembro del grupo. Además, este aprendizaje en conjunto, permitirá que el estudiante de manera individual pueda demostrar sus desempeños en otros contextos (Murillo, 2019).

Las estrategias del aprendizaje cooperativo, han demostrado su eficiencia en el intercambio de información a nivel grupal dentro de las aulas de clases, fomentando el aprendizaje colaborativo competitivos e individualistas evidenciando la adquisición de competencia y dominio del área que está sujeta a estudio. Es decir, estas estrategias de trabajo cooperativo potencian el aprendizaje entre grupos de estudio donde los esfuerzos se realizan de manera conjunta, distinto al aprendizaje competitivo donde los estudiantes se sienten que están en competencia con los compañeros y van en contra de otros, así como difiere del aprendizaje individualista

donde el estudiante se aísla para lograr en solitario las metas académicas (Loor et al, 2018).

Para Juárez, Rasskin y Mendo (2018, p. 201), exhibe una metodología que es activa y dinámica, que busca optimizar los resultados del trabajo grupal de los estudiantes, favoreciendo de esta manera el desarrollo de sus competencias sociales al mismo tiempo que se propicia su inclusión en el sistema educativo donde cada estudiante es consciente de que sin la cooperación de los compañeros no se logrará el objetivo, por lo que trabajan en equipo y no de forma individual, comprendiendo que el logro de los resultados dependerá del resto de los componentes, lo que refuerza la interdependencia del trabajo en equipo.

Las estrategias del trabajo cooperativo, mejor conocidas como el aprendizaje colaborativo esta conceptualizado como un recurso que sirve para atender la diversidad y pluralidad individual de los estudiantes, considerando un sistema educativo que es inclusivo. El cual tiene como propósito, que todos los estudiante puedan participar en el proceso de aprendizaje de manera integral, siendo valorados y según sus necesidades individuales; seguido del apoyo al docente para que pueda diseñar estrategias de aprendizaje y enseñanza que se adapten a la diversidad, el comportamiento disruptivo y la ausencia de motivación en el aprendizaje. Finalmente, se ocasiona un clima favorable dentro del aula gracias a la inclusión del estudiante y su inserción en equipos de trabajo (Azorín, 2018).

Estas estrategias de trabajo cooperativo, se presentan con la finalidad de obtener una correlación positiva de logros de aprendizaje, desarrollando objetivos y metas compartidas, coordinando el aprendizaje como una estrategia clave para la comunicación y dando la respuesta a la diversidad (Herrada y Baños, 2018). Estas estrategias forman parte de la situación cooperativa tradicional que involucra la organización del trabajo grupal, con un enfoque relacional con la interacción, es motivacional porque el método de aprendizaje trae como consecuencia un impulso positivo y es inclusivo, porque se emplea como mecanismo para poder dar respuesta a la diversidad de los estudiantes (Azorín, 2018).

Así mismo, estas estrategias del trabajo cooperativo comprenden un proceso donde el individuo puede aprender un poco de lo que aprendería por sí solo, mediante la interacción con los integrantes de un equipo de trabajo, los cuales saben diferenciar y comparar sus puntos de vistas de tal manera que generan la construcción de un conocimiento significativo. Es otras palabras, el trabajo cooperativo incorporado dentro del aula de clases como una estrategia didáctica y pedagógica de aprendizaje amerita técnicas de enseñanza (Revelo, Collazos y Jiménez, 2018).

Las estrategias de trabajo cooperativo para el aprendizaje, facilita que el docente pueda alcanzar varios objetivos, entre los que destacan lo siguiente; mejora el rendimiento de los estudiantes, incluidos los que se encuentran especialmente dotados, así como aquellos que tiene dificultades para poder aprender. En segundo lugar, motiva las relaciones interpersonales interactivas y efectivas entre los estudiantes, valoran la diversidad. Y en tercero, favorece las experiencias positivas

que motivan las el desarrollo social, cognitivo y psicológico de los estudiantes (Johnson y Johnson, 1994, p. 4; Johnson y Johnson, 2015).

En lo que respecta a las dimensiones de esta variable, para poder reforzar las estrategias del trabajo cooperativo, los docentes deben organizar las clases de manera que los estudiantes puedan trabajar de forma cooperativa, para lo cual se debe poseer los siguientes elementos; realizar las clases, programas y cursos de forma organizada para poder cooperar, seguido del diseño de las clases cooperativas que se adapten a las necesidades pedagógicas al mismo tiempo que se puede diagnosticar los problemas que pueden tener los estudiantes para poder trabajar en equipo. Sin embargo, para que esta cooperación pueda ser efectiva debe considerar cinco dimensiones, tal como lo sigue (Johnson y Johnson, 2015).

Como primera dimensión, se tiene a la Interdependencia positiva. El estudiante identifica que el rendimiento de sus esfuerzos está asociado al trabajo de los miembros del equipo en función del logro de una meta. Donde el docente tiene la responsabilidad de establecer una tarea precisa y clara que conlleve a un objetivo grupal para que todos los alumnos comprendan que deben trabajar en equipo para poder salir a flote. La interdependencia positiva consiste en crear un compromiso con el éxito de otras personas por encima del propio, lo que constituye la base del aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 2015).

Como segunda dimensión se tiene a la responsabilidad tanto individual como de equipo. Consiste en asumir la responsabilidad de lograr los objetivos, donde cada miembro del grupo debe asumir su responsabilidad y tomar acción en cada actividad de trabajo, sin que nadie se aproveche del trabajo de otro. Dentro de la responsabilidad individual el equipo debe tener muy claro los objetivos que se persiguen y debe ser capaz de evaluar el progreso de las metas, los esfuerzos individuales de sus miembros. Es por ello, que se considera como indicadores el desempeño estudiantil y su evaluación (Johnson y Johnson, 2015).

La tercera dimensión, trata acerca de la interacción estimuladora. Cada estudiante debe buscar la promoción del aprendizaje exitoso de los demás mediante el apoyo, el respaldo y los recursos compartidos. Es por ello, que la interacción estimuladora comprende un sistema de apoyo escolar y de respaldo a nivel personal, favoreciendo las actividades cognitivas e interpersonales promoviendo el aprendizaje de otros estudiantes, mientras facilitan el análisis de la información, propician el conocimiento y conectan el aprendizaje actual con el pasado, interrelacionándolo ((Johnson y Johnson, 2015).

La cuarta dimensión trata acerca de la gestión interna del equipo. Todos los miembros del equipo deben poder coordinar y planificar sus actividades de manera organizada, concertando planes y rutinas, así como también distribuyendo sus funciones para poder dar alcance a las metas (Johnson y Johnson, 2015). Finalmente, se tiene la evaluación interna del equipo. El equipo de trabajo deberá valorar el funcionamiento interno de la organización en base al logro de las metas conjuntas, así como al nivel

de efectividad de la participación personal en la dinámica cooperativa del aprendizaje y el manejo de información (Johnson y Johnson, 2015).

Acerca de la variable competencias comunicativas, actualmente el profesional docente debe enfrentar la necesidad de replantearse, diseñar y reestructurar constantemente los procesos de enseñanza y aprendizaje, en este sentido es sumamente importante que los planes de estudios vayan más allá las asignaturas tradicionales, sino que fomenten el desarrollo de competencias docentes; entre las que destacan las comunicativas (Espinoza, et al 2019). La cual viene representada por la capacidad de desarrollar códigos lingüísticos, estrategias de lenguajes verbales y no verbales, así como la capacidad de los hablantes de poder usar su propia lengua (Neira, Sierra y Pérez, 2018).

Las competencias comunicativas en los profesionales docentes son cruciales para poder construir ambientes estimulantes que permitan y faciliten la comprensión de los contenidos académicos y el aprendizaje, lo que desarrolla el lenguaje y los aspectos cognitivos del estudiante (Gracia et al, 2018). En cuanto a las competencias comunicativas, definimos como la capacidad que tiene una persona para desenvolverse dentro de un contexto de manera adecuada y eficaz utilizando las reglas gramaticales y habilidades lingüísticas de hablar, escuchar, escribir y leer (Neira, Sierra y Pérez, 2018).

Moreno (2019) mencionan que en la búsqueda del perfeccionamiento de los planes de formación de los docentes, la pedagogía actual debe estar enfocada en que dichos profesionales desarrollen las capacidades necesarias para saber actuar, ser y hacer logrando la eficiencia en distintos espacios educativos. Reforzando esta formación en la adquisición de las competencias comunicativas, como herramientas necesarias para poder transmitir el conocimiento, actitudes y ciertas habilidades en los estudiantes, lo cual les motivará a establecer diálogos intelectuales con una escritura precisa enriquecida en elementos cognitivos, discursivos y tecnológicos (Ramírez y Moncayo, 2020).

En otras palabras, las competencias comunicativas del profesional docente, comprende tanto el conocimiento, como las habilidades y las capacidades que facilitan la transmisión de un mensajes desde el emisor hasta el receptor, lo que estará enfocado en lo que es contextualmente adecuado y lo cual se ajusta a los resultados (Moreno, 2019).

Mientras que Mengual, Peña y Valero (2018) considera que las competencias comunicativas señalan la capacidad que tiene un individuo para poder comprender, analizar y producir enunciados lingüísticos que son adecuados a la situación que se presenta dada la comunicación y al interlocutor al cual está dirigido el mensaje. Teniendo como elementos principales, los participantes, el escenario, el canal o medio de comunicación, la relación entre el emisor y el texto, el propósito de la comunicación y el tema a comunicarse.

Para Cantú, Roque y Flores (2015), señalan que las competencias comunicativas son consideradas como una de las competencias básicas para poder desarrollar otras competencias a nivel profesional, destacando que tiene una parte tanto instrumental como transversal. Es por ello, que muchos estudiosos del tema coinciden que no hay ningún conocimiento o disciplina que no requiera de competencias comunicativas para poder desarrollarse. En este sentido, se dice que dichas competencias comunicativas se pueden conceptualizar como un conjunto de habilidades que facilita la participación adecuada y oportuna en diversas situaciones comunicativas que son específicas.

Así mismo, se menciona que la competencia comunicativa es el resultado de procesos lingüísticos, discursivos, sociolingüísticos así como estratégicos que los hablantes deben poner en marcha para poder un contexto de comunicación y formalización académico. Considerando que la competencia comunicativa tiene como dimensiones, la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica (Cantú, Roque y Flores, 2015).

En el proceso de competencia comunicativa suelen intervenir diferentes elementos, tales como; primeramente, el proceso de comprensión o recepción de mensajes tanto orales como escritos donde se desarrollan cuatro habilidades lingüísticas que comprenden hablar, escuchar, escribir y leer. Seguido de un segundo elemento, como lo es la implicación dentro del acto comunicativo que abarca los procesos lingüísticos, discursivos, sociolingüísticos y estratégicos que determinan e influyen en la comunicación (Cantú, Roque y Flores, 2015).

Para Cantú, Roque y Flores (2015), las competencias comunicativas tiene como dimensiones las siguientes; la primera dimensión, es la competencia lingüística, la cual comprende el conocimiento tácito y adquirido que un individuo tiene sobre su lengua materna y lo cual le permite enunciar un sinfín de situaciones. Para lo que requiere de morfología, sintaxis, gramática, fonética, fonología y semántica.

Seguido de una segunda dimensión, la competencia discursiva y textual, la que se refiere a la producción de textos completos que sufren de cohesión pariendo del empleo de formas gramáticas dándole significado explícito a las palabras a través de la coherencia. Es por ello, que se indica que la competencia discursiva requiere de la coherencia, la cohesión y la tipología textual.

La tercera dimensión implica, la competencia sociolingüística donde se hace mención al uso de un lenguaje apropiado que haga alusión a diversas situaciones reales de comunicación, donde se consideran diferentes contextos donde se dan intercambios comunicativos, propiciando una interacción entre los hablantes, un propósito de comunicación siguiendo las normas y convenciones que las rigen. Para lo cual, se emplean los marcados lingüísticos asociados a rasgos sociales, las expresiones populares, las normas de cortesía, la diferencias en cuanto acentos por regiones, las variedades lingüísticas, la edad, el sexo y los grupos sociales (Cantú, Roque y Flores, 2015).

Como cuarta dimensión, se tiene la competencia pragmática donde se hace un uso racional y adecuado del lenguaje en comparación con una serie de conocimientos contextuales y culturales que deben estar a disposición del hablante para que la comunicación sea efectiva, mediante la especulación, el rechazo, la clasificación, la pregunta, entre otros, donde se considera importante, las reglas culturales, el grado de relación entre los locutores, el conocimiento tanto del tiempo como de la duración de todas las intervenciones, finalmente el lugar donde se produce el acto de la comunicación (Cantú, Roque y Flores, 2015).

La quinta dimensión, es la competencia estratégica la cual nos ofrece las estrategias de comunicación tanto verbal como no verbal que permite facilitar la subsanación de los errores o malos entendidos del proceso comunicativo, con la finalidad de hacerla efectiva. Sustentando en diversos recursos tales como, la autoobservación, la corrección, la adaptación de los mensajes de acuerdo a la situación y a ciertos fines comunicativos (Cantú, Roque y Flores, 2015).

Todas estas dimensiones suelen involucrar a la par de lo antes mencionado, otros elementos tales como; el conocimiento, las habilidades y la construcción y/o recepción de mensajes que son adecuados para poder mejorar el sistema de comunicación. En otras palabras, las competencias comunicativas están relacionadas con dos elementos principales, el conocimiento lingüístico el cual está relacionado al proceso de comprensión y recepción (escuchar o leer) y el empleo de la lengua para poder ejecutar y producir, es decir, hablar y escribir (Cantú, Roque y Flores, 2015).

Materiales y métodos

La metodología empleada en esta investigación es de tipo básica porque solo empleó el sustento teórico para explicar los resultados de la investigación. Así también, se planteó un enfoque cuantitativo debido a que los resultados tendrán un tratamiento estadístico. Del mismo modo, el diseño fue no experimental y transversal, en el primer fue porque los resultados no fueron manipulados y en el segundo caso es porque la información se obtuvo en un solo momento y una sola vez. En lo que respecta al alcance, éste fue correlacional pues se trató de encontrar la relación entre las variables de investigación. La técnica que se empleó fue la encuesta y como instrumento se aplicó un cuestionario de 10 preguntas la cual fue validada por juicio de expertos a una población y muestra de 40 estudiantes.

Resultados

Los resultados que se han calculado en función a los resultados de las respuestas obtenidas de los estudiantes, se han procesado mediante la estadística descriptiva e inferencial, los cuales se muestran a continuación.

Tabla 1. *Tablas de contingencia entre programa de innovación pedagógica virtual y motivación de los estudiantes*

			Motivación en estudiantes (Agrupada)			Total	
			Bajo	Medio	Alto		
Programa de innovación pedagógica (Agrupada)	de	Bajo	Recuento	13	1	2	16
			% del total	32,5%	2,5%	5,0%	40,0%
	virtual	Medio	Recuento	2	8	6	16
			% del total	5,0%	20,0%	15,0%	40,0%
		Alto	Recuento	1	2	5	8
			% del total	2,5%	5,0%	12,5%	20,0%
Total			Recuento	16	11	13	40
			% del total	40,0%	27,5%	32,5%	100,0%

Se puede apreciar en la tabla 1, que la relación entre el programa de motivación pedagógica virtual y la motivación de los estudiantes, señala que el 40.0% de los estudiantes de una universidad del norte de Lima percibe que el programa de innovación pedagógica virtual es de nivel bajo, mientras que el 32.5% percibe que la motivación en estudiantes es de nivel bajo, 2.5% de nivel medio y 5.0% de nivel alto. Del mismo modo, 40.0% percibe que la innovación pedagógica virtual es de nivel medio, 5.0% percibe que la motivación es de nivel bajo, 20% de nivel medio y 15.0% de nivel alto. Así también, el 20.0% de los estudiantes percibe que el programa en mención es de nivel alto, mientras que 2.5% de ellos percibe que la motivación es de nivel bajo, 5.0% de nivel medio y 12.5 % de nivel alto. De lo descrito anteriormente, se llega a la conclusión que el 100% de los estudiantes de una universidad del norte de Lima en cualquiera de los niveles del programa de innovación pedagógica virtual, el 40.0% considera que la motivación es de nivel bajo, 27.5% percibe que es de nivel medio y 32.5% de nivel alto.

Así también, se aplicó el estadístico de Rho de Spearman para hallar la relación de las variables en estudio encontrándose de acuerdo a la tabla 2, que la correlación entre las variables es de 0.588, lo que indica una correlación positiva considerable de acuerdo a la tabla de correlación proporcionada por Hernández y Mendoza (2018). Del mismo modo, dicha prueba muestra un valor bilateral de 0.000, lo que indica que existe relación entre las variables de estudio, aceptando de esta manera la hipótesis del investigador.

Tabla 2. *Relación entre la variable programa de innovación pedagógica virtual y motivación de los estudiantes*

			Programa de innovación pedagógica virtual	Motivación en estudiantes	
Rho de Spearman	de	Programa de innovación pedagógica virtual	de	1,000	,588**
		Motivación en estudiantes			,000
				40	40
				de	,588**

Sig. (bilateral)	,000	.
N	40	40

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Discusión

Acercas del objetivo general de esta investigación de determinar si un programa de innovación pedagógica virtual se relaciona con la motivación en estudiantes de una universidad del norte de Lima, se tiene que la aplicación del Rho de Spearman para probar la hipótesis, se encontró que este fue de 0.588, con ello se indicó que la correlación entre las variables en estudio es media considerable de acuerdo a Hernández y Mendoza (2018). Así también el p-valor fue de 0.000, con este resultado se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la del investigador, asegurando que existe relación significativa entre programa de innovación pedagógica virtual y motivación en estudiantes de una universidad del norte de Lima. Ello significa que cuando la aplicación del programa de innovación pedagógica virtual es aplicada adecuadamente con las estrategias y herramientas que la universidad pone a disposición a través de los docentes, entonces la motivación del estudiante también se eleva y puede aprender y poner atención a las clases virtuales sin perder el interés.

Este resultado es comparable al mostrado por Vílchez (2019), quien también reporta resultados similares al tratar de relacionar la innovación pedagógica virtual y el aprendizaje de los estudiantes con resultados de Rho de Spearman de 0.881 y con Sig. Bilateral de 0.00, mostrando la relación media considerable entre las variables. Del mismo modo, Llapapasca (2018) registró resultados parecidos para sus variables con resultados inferenciales de Rho de Spearman de 0.667 y p-valor de 0.01, también mostrando relación entre ellas. Por otro lado, se tiene la conclusión de Apelo (2018), quien afirma que el uso de las herramientas virtuales mejora el proceso de enseñanza aprendizaje de la población. Esta misma conclusión es mostrada por López et al (2019) donde manifiesta que la pedagogía con apoyo de la tecnología en el contexto universitario puede ayudar a fomentar la evolución mediante contenido de enseñanza disciplinares hacia un enfoque más integral.

En esa misma línea se muestra la conclusión de Canizales, Ríos y Rodríguez (2020), quienes recomiendan en su investigación que existe la necesidad de aplicar nuevas estrategias de aprendizaje en el marco tecnológico, así como nuevas didácticas dirigidas a la generación de cambios en cuanto a rutinas pedagógicas, facilitando así la adquisición de conocimiento y nuevas habilidades. Del mismo modo, Carrillo y Verdezoto (2018), arriba a una conclusión similar al indicar que la aplicación multimedia facilitará explorar diversos entornos virtuales que mejoraran el proceso enseñanza-aprendizaje de la población mencionada. Por el contrario, se encontró la investigación de Huamanyalli (2015), quien registra una resistencia de parte de los docentes antiguos, quienes presentan una actitud negativa hacia el uso y aplicación de las TIC, ello sucede como efecto de la resistencia al cambio y no querer adecuarse a las nuevas exigencias pedagógicas de la educación virtual.

Conclusiones

En relación al objetivo general de la investigación se concluye que existe relación significativa entre programa de innovación pedagógica virtual y motivación en estudiantes de una universidad del norte de Lima, esta conclusión se fundamenta en los resultados de Rho de Spearman de 0.588 y p -valor de 0.000. Por lo que se infiere que cuando el programa de innovación pedagógica virtual se ejecuta de manera adecuada teniendo en cuenta las herramientas digitales que facilita la universidad, esta tiene como efecto directo que la motivación en los estudiantes de una universidad del norte de Lima se mejore en ese mismo sentido y se obtenga de ellos, el entusiasmo que se requiere para que aprendan sin desconectarse de la clase, del docente y de su aprendizaje.

Referencias

- Alfonso, L. (2014). *Innovación en la formación del profesorado: experiencias desde comunidades de aprendizaje virtuales: En Experiencias de Innovación Docente Universitaria*. España. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://bit.ly/37d6TaJ>
- Alonso, L. y Blanca, F. (2012). *El docente de educación virtual, guía básica: Incluye orientaciones y ejemplos del uso educativo de Moodle*. España. Ediciones Narcea. <https://bit.ly/2OD1Rhj>
- Apelo, E. (2018). *Herramientas virtuales educativas en proceso de enseñanza – aprendizaje de los docentes de matemática del Laboratorio de Investigación e Innovación Pedagógica “El Amauta”, 2018*. (Tesis de Pregrado, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión) http://repositorio.undac.edu.pe/bitstream/undac/2035/1/T026_70942462.pdf
- Barros Bastidas, C., & Turpo Gebera, O. (2018). Factors influencing the scientific production of university professors: a systematic review. *Factores Que Influyen En La Producción Científica de Los Docentes Universitarios: Una Revisión Sistemática.*, 11(22), 225–234. <http://10.0.85.43/pensam.v11i21-1.276%0Ahttps://ezproxy.uniandes.edu.co:8443/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=141223533&lang=es&site=ehost-live>
- Becerra, B. y Condori, Á. (2021). Satisfacción de usuarios en hospitales públicos: experiencia del plan «Cero Colas» en Ica, Perú. *Rev. Perú. med. exp. salud pública*, 36 (41), 658-663. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342019000400014&lng=es. <http://dx.doi.org/10.17843/rpmesp.2019.364.4299>
- Canizales, W. Ries, F. y Rodríguez, C. (2020). Estilos de aprendizaje y ambiente de aula: situaciones que anteceden a una innovación pedagógica en estudiantes de deporte. *Revista Retos*, 38(38), 213-221. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.72791>

-
- Carrillo, R y Verdezoto, B (2018). *Los entornos virtuales en la motivación de los estudiantes de octavo año de educación básica en la asignatura de los estudios sociales del colegio "provincia del Carchi". Aplicación multimedia*. (Tesis de pregrado, Universidad de Guayaquil). <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/36456/1/BFILO-PSM-18P223.pdf>
- Cedeño, E. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza. *Rehuso*, 4(1), 119-127. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1888>.
- Cossio, M. (2018) *Eficacia del uso de la plataforma EDO para el desarrollo de la comprensión de textos escritos en inglés de los estudiantes de la IE 40694 de innovación pedagógica ISPPA del tercero de Secundaria del distrito de Yura, Arequipa, 2017* (Tesis de Maestría, Universidad Católica de Santa María) <https://core.ac.uk/download/pdf/198132133.pdf>.
- Chong, P. y Marcillo, C. (2020). Estrategias pedagógicas innovadoras en entornos virtuales de aprendizaje. *Dom. Cien*, 6 (3), pp. 56-77. Ecuador. DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1274>.
- Crisocola, B. (2015). *Estudio de la motivación, actitud, estrategias y personalidad de los estudiantes de español como lengua extranjera*. Universidad de Girona. https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/11665/CristofolGarciaBlanca_Treball.pdf?sequence=1.
- Expósito, C. y Marsoller, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y humanismo*, 22 (39), 1-22. DOI: <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>.
- Fernández, C. (2021). *¿Qué ha aprendido la educación con la Covid-19?*. La Vanguardia. <https://www.lavanguardia.com/vida/formacion/20210121/6185948/que-aprendido-educacion-covid19-brl.html>
- Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (2011). *Guía de formulación de proyectos de innovación pedagógica*. http://www.fondep.gob.pe/wp-content/uploads/2013/09/Gu%C3%ADa_formulaci%C3%B3n_proyectos_innovacion.pdf.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 6 (1), 1-14. España. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56751267002.pdf>
- González, C. y Cruzat, M. (2019). Innovación educativa: la experiencia de las carreras pedagógicas en la Universidad de los Lagos, Chile. *Revista Educación*, 28 (55), 103-122. Chile. DOI: <https://doi.org/10.18800/educacion.201902.005> Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v28n55/a05v28n55.pdf>.
- Gómez, T. Rubio, J & González, W. (2019). Pedagogía de la pregunta en la enseñanza-aprendizaje del derecho como innovación metodológica para desarrollar el pensamiento crítico-complejo: Un análisis de caso. *Revista pedagogía universitaria y didáctica del derecho*, 6, 37-57 doi 10.5354/0719-5885.2019.55306.

-
- Gross, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual*. España. Editorial UOC. <https://bit.ly/2NrVInm>
- Huamanyalli, D (2015) *Actitudes hacia el TIC en docentes de educación básica regular de La Merced-Chanchamayo*. (Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Centro de Perú) http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/271/TEDU_22.pdf?sequence=1
- Llapapasca, M. (2018). *La actitud docente y el uso de las tecnologías de la información en las aulas de innovación pedagógica, red 10, Región Callao, 2018* (Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo) https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/21999/Llapapasca_MY.pdf?sequence=4
- López, E. Vázquez, E. & Fernández, E. (2019) Pedagogía de la innovación con tecnologías. Un estudio de caso en la Universidad Pablo de Olavide. El Guiniguada. *Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación* (28), 76-92 doi: 10.20420/ElGuiniguada.2019.267
- Martínez, S. & Fernández, B (2018). Objetos de realidad aumentada: percepciones del alumnado de pedagogía Píxel-Bit. *Revista de Medios y Educación* (53), 207-220 DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.14>.
- Medina, A. (2015). *Innovación de la educación y de la docencia*. España. 2ª Ed. Editorial Universitaria Ramón Areces. <https://bit.ly/2ZmzohD>
- Pérez, C. Suarez, R. y Rosillo, N. (2018). La educación virtual interactiva, el paradigma del futuro. *Revista de educación virtual interactiva, el paradigma del futuro Atenas*, 4 (44). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4780/478055154009/html/index.html>.
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Revista Av. Psicología*, 23 (1), 9-17. http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf.
- Ricardo, C. y Iriarte, F. (2017). *Las TIC en la educación superior. Experiencias de innovación*. Perú. Editorial Universidad del Norte. <https://bit.ly/3tSbhFT>
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Argentina. Fundación Santillana. <http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/XII%20Foro%20Documento%20Basico%20digital.pdf>
- Sierra, C. (2012). *Educación virtual, aprendizaje autónomo y construcción de conocimiento: Libro de resultados de investigación*. Colombia. Editorial Politécnico Gran colombiano. <https://bit.ly/3tSbxVn>
- Sobrino, A. (2014). Aportaciones del conectivismo como modelo pedagógico post-constructivista. *Propuesta Educativa*, 1 (42), pp. 39-48. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041713005.pdf>.
- Vílchez, V (2019). *Uso del aula de innovación pedagógica y el aprendizaje de los estudiantes del 1º de secundaria del área de ciencia tecnología y ambiente de la institución educativa N°0148 - UGEL 05 San Juan de Lurigancho – 2018* (Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo) Lima – Perú.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/34176/Vilchez_V.pdf?sequence=1

Vilanova, G. (2018). Innovación en procesos de enseñanza aprendizaje en entornos virtuales. *Revista sistemas, cibernética e informática*, 15 (2), pp. 71-75.
[http://www.iiiisci.org/journal/CV\\$/risci/pdfs/XA095TZ18.pdf](http://www.iiiisci.org/journal/CV$/risci/pdfs/XA095TZ18.pdf)