



## **Aplicación del ABP en la elaboración de un plan de negocio**

Tesis que para obtener el grado de:

**Maestría en Educación con Acentuación en Desarrollo Cognitivo**

Presenta:

**Rodolfo Lir Alexander López Barrios**

**CVU 566602**

Asesor tutor:

**Mtra. María Eugenia Gil Rendón**

Asesor titular:

**Dra. Danitza Elfi Montalvo Apolín**

Lima, Perú

Junio, 2016.

## **Dedicatorias**

A mí madre Doris Barrios quien siempre, a través de sus consejos, buen criterio, inteligencia y ejemplo ha sabido orientarme, enseñándome cómo situaciones que aparentemente son muy complicadas pueden tener una solución simple.

A mi tía Betsy Barrios quien siempre me ha demostrado su cariño, apoyo y a quien considero como una segunda madre.

A mi único hermano Frank López, de quien siempre he admirado la capacidad de hacer lo que le apasiona y tener éxito en ello.

## **Agradecimientos**

A la Dra. Danitza Elfi Montalvo, por su asesoría y apoyo en el desarrollo de esta investigación.

A la Mtra. María Eugenia Gil Rendón, por su dedicación en las labores de acompañamiento y asesoría, las mismas que han hecho posible la culminación de este trabajo.

Al ITESM por la oportunidad de desarrollo profesional y por brindarme herramientas valiosas para la labor educativa que desempeño.

A IPAE Escuela de Empresarios por otorgarme las facilidades para la realización de esta investigación.

# **Aplicación del ABP en la elaboración de un plan de negocio**

## **Resumen**

El problema y el objetivo de esta investigación se basan en el análisis de cómo la aplicación de la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) incide en el nivel de logro obtenido por los estudiantes, al elaborar un plan de negocio en la materia Gestión del Proceso Administrativo de la carrera de Administración de Negocios del Instituto Peruano de Administración de Empresas (IPAE). Metodológicamente, se siguió un diseño Cualitativo y de Investigación- Acción y se utilizó la observación participante y la entrevista semiestructurada como los principales instrumentos para el recolección de información, complementariamente, se obtuvo información mediante la auto y coevaluación, así como también del análisis de evaluaciones diagnósticas del conocimiento de los estudiantes, como del plan de negocio. Un grupo de 15 estudiantes, divididos en tres equipos de trabajo, constituyeron la población de estudio. Los resultados confirmaron que (a) el ABP tiene una incidencia positiva en el logro de aprendizaje relacionado a la elaboración de un plan de negocio, debido a que se verificó que los estudiantes alcanzaron el nivel de logro esperado; (b) el método ABP sirvió para que los estudiantes pudieran superar las dificultades presentadas al inicio del curso, como: la poca familiaridad con el lenguaje propio de la administración, el desconocimiento de la teoría básica relacionada con esta área y el uso de recursos para la investigación y (c) el uso de esta metodología ejercitó y desarrolló en los estudiantes competencias como: el trabajo en equipo, la comunicación, el liderazgo y la solución de problemas.

## Índice

Capítulo 1. Planteamiento del problema.....	9
1.1. Antecedentes .....	9
1.2. Definición del problema .....	12
1.3. Objetivos .....	15
1.4. Supuestos de la investigación .....	16
1.5. Justificación .....	17
1.6. Limitaciones y delimitación del estudio .....	18
1.7. Definición de términos.....	19
Capítulo 2. Marco Teórico.....	22
2.1 El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).....	22
2.2 Competencias .....	35
2.3 Investigaciones Relacionadas .....	53
Capítulo 3. Método .....	62
3.1. Enfoque metodológico .....	62
3.2. Participantes .....	67
3.3. Marco contextual .....	69
3.4. Instrumentos de recolección de datos .....	70
3.5. Procedimientos en la aplicación de instrumentos .....	74
3.6. Estrategia de análisis de datos.....	75
3.7. Aspectos éticos.....	76
Capítulo 4. Análisis y Discusión de Resultados .....	78
4.1. Análisis Descriptivo e Interpretación de Resultados .....	80
4.2. Triangulación .....	114
4.3 Interpretación de resultados .....	121
Capítulo 5. Conclusiones .....	123
5.1 Hallazgos.....	123
5.2 Recomendaciones .....	134
5.3 Futuras investigaciones .....	136

Referencias .....	137
Apéndice A: Fotografías del estudio de campo .....	144
Apéndice B: Ficha de observación de Estudiantes .....	145
Apéndice C: Entrevista semiestructurada a estudiantes .....	147
Apéndice D: Autoevaluación para estudiantes .....	148
Apéndice E: Coevaluación para estudiantes .....	150
Apéndice F: Valoración diagnóstica de la elaboración del plan de negocio .....	151
Apéndice G: Valoración Diagnóstica de conocimientos .....	152
Apéndice H: Diseño del curso Gestión del Proceso Administrativo con la metodología Aprendizaje Basado en Problemas. ....	153
Apéndice I: Carta de consentimiento.....	154
Curriculum Vitae .....	155

## Índice de tablas

Tabla 1. Narración de los resultados obtenidos de la ficha de observación de estudiantes categoría Aprendizaje Contextualizado .....	81
Tabla 2. Narración de los resultados obtenidos de la ficha de observación de estudiantes categoría Autoaprendizaje .....	82
Tabla 3. Narración de los resultados obtenidos de la ficha de observación de estudiantes categoría Componentes de Orden Cognitivo .....	84
Tabla 4. Narración de los resultados obtenidos de la ficha de observación de estudiantes categoría Habilidades .....	85
Tabla 5. Narración de los resultados obtenidos de la ficha de observación de estudiantes categoría Componentes actitudinales .....	87
Tabla 6. Datos obtenidos de la entrevista semiestructurada a estudiantes. Categoría: Diseño instruccional .....	89
Tabla 7. Datos obtenidos de la entrevista semiestructurada a estudiantes. Categoría: Aprendizaje contextualizado .....	92
Tabla 8. Datos obtenidos de la entrevista semiestructurada a estudiantes. Categoría: Autoaprendizaje .....	93
Tabla 9. Datos obtenidos de la autoevaluación a estudiantes. Categoría: Trabajo colaborativo .....	96
Tabla 10. Datos obtenidos de la autoevaluación a estudiantes. Categoría: Autoaprendizaje .....	98
Tabla 11. Datos obtenidos de la coevaluación para estudiantes. Categoría: trabajo colaborativo .....	101
Tabla 12. Datos obtenidos de la coevaluación para estudiantes. Categoría: competencias actitudinales .....	103
Tabla 13. Datos obtenidos de la valoración diagnóstica de conocimientos. Categoría: componentes de orden cognitivo .....	106
Tabla 14. Datos obtenidos de la valoración diagnóstica de la elaboración del plan de negocio. Categoría: Habilidades .....	109
Tabla 15. Datos obtenidos de la valoración diagnóstica de la elaboración del plan de negocio. Categoría: Habilidades .....	110
Tabla 16. Datos obtenidos de la valoración diagnóstica de la elaboración del plan de negocio. Categoría: Recursos de aprendizaje .....	113
Tabla 17. Resumen de la triangulación de datos. Constructo: Metodología ABP .....	119

Tabla 18. Resumen de la triangulación de datos. Constructo: Competencias ..... 120



## **Capítulo 1. Planteamiento del problema**

En este capítulo se describe información general sobre la investigación, con el fin de ubicar al lector en el tema de la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (en adelante ABP) y el nivel de logro en la elaboración de un plan de negocio.

Para ello, se inicia con los antecedentes, en donde se desarrolla la problemática de la institución, asimismo, se contextualiza el estudio en el ámbito local, nacional e internacional. Posteriormente, se plantea el problema mediante una pregunta general de investigación y otras subordinadas, enunciando objetivos para el estudio.

Por otro lado, también se describen los supuestos, la justificación, las limitaciones y delimitaciones de la investigación y, para finalizar, las definiciones que se utilizarán durante el estudio.

### **1.1. Antecedentes**

En el contexto nacional peruano, el Ministerio de Educación propone la aplicación del enfoque de competencias en el diseño de las carreras profesionales que se dictan en el país. Asimismo, frente a la necesidad de que los estudiantes obtengan ciertas competencias relacionadas al saber hacer, las metodologías de aprendizaje activo toman relevancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior es coherente con lo señalado por Günter (2008), quien resalta el papel protagónico del estudiante dentro del proceso de aprendizaje.

Por otra parte, Chirino (2013) menciona que el aprendizaje activo ocurre a través de un proceso cíclico de prueba, evaluación y retroalimentación sobre las acciones

realizadas por los estudiantes. Lo anterior sugiere la importancia de la fase de aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La misma autora menciona la importancia de que en los contextos utilizados para el aprendizaje se emulen las experiencias que luego se vivirán en el mercado laboral. Además, indica que el aprendizaje activo tiene la propiedad de situar los contenidos educativos dentro de un contexto para facilitar su aplicación. Es decir, las metodologías de aprendizaje activo requieren del involucramiento de los estudiantes para solucionar situaciones reales, de tal forma que estos aprendan en el proceso.

Por otro lado, Barrows (1986 citado en Escribano y del Valle, 2008) indica que el ABP es un método de aprendizaje en el cual se utilizan los problemas como punto de partida para la integración de nuevos conocimientos. En este método el estudiante cumple un rol protagónico, incluso, a veces este llega a definir su propio escenario de aprendizaje.

Una característica importante del ABP, para Dueñas (2001), es la priorización del autoaprendizaje y la autoinformación que se genera en el proceso de solución del problema, ya que, según indican Morales y Landa (2004), el docente asume un rol de acompañamiento y asesoría durante el proceso.

Asimismo, Walker, Leary, Hmelo-Silver y Ertmer (2015) refieren que la metodología ABP se inició en la enseñanza de la medicina como respuesta a la necesidad de desarrollar en los estudiantes competencias de razonamiento y favorecer la adquisición del conocimiento teórico basado en aplicaciones prácticas.

Los mismos autores mencionan que el ABP es aplicado en la educación médica desde hace treinta años, en los Estados Unidos, debido a la cantidad de información científica que se maneja en esta especialidad.

Por otro lado, también indican que en Canadá, la universidad de *Mc Master* incorporó al ABP el proceso de tutoría, como uno de los componentes principales durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes, el concepto de educación multidisciplinaria y el aprendizaje continuo durante la vida profesional.

Asimismo, los autores también refieren que el ABP, como metodología de enseñanza, se ha expandido a la Educación primaria, media, superior y universitaria, así como a diversas especialidades, tal es el caso de la Universidad *Samford* en Birmingham, Alabama, la cual ha incorporado el ABP en varios de sus programas de pregrado, tanto en las escuelas de artes, ciencias, educación, enfermería, farmacia y negocios. Otro caso para mencionar es el de la universidad de *Delaware*, la cual cuenta con un programa de entrenamiento en ABP para aquellos docentes que deseen convertirse en tutores (Walker, Leary, Hmelo-Silver y Ertmer, 2015).

Por otro lado, el contexto en que se sitúa la investigación se da en un curso del primer semestre de la carrera de Administración de Negocios de un instituto de educación superior del Perú. Dicho instituto es una organización de educación superior tecnológica reconocida por el Ministerio de Educación peruano. Asimismo, cuenta con seis campus en el país, en las ciudades de Lima, Piura, Chiclayo, Ica e Iquitos, los dos últimos por convenio institucional.

Además, cuenta con cinco carreras: Administración de Negocios, Administración de Negocios Internacionales, Administración Logística, Administración Turística y

Marketing. La institución actualmente tiene como marco orientador del desarrollo de sus carreras el enfoque por competencias y en ese sentido plantea la aplicación de principios pedagógicos como: la orientación al aprender a hacer, el estudiante como actor activo en su aprendizaje, la facilitación y la evaluación continua de los aprendizajes.

Es debido a este enfoque que el instituto tiene el interés de incorporar dentro de sus asignaturas, metodologías de aprendizaje como: el empleo de análisis de casos, la inclusión de trabajos aplicativos, el uso de la problematización y la incorporación del ABP.

Actualmente, como parte de un proceso de innovación educativa, la institución ha tomado la decisión de verificar la conveniencia del uso de la metodología ABP y compararla con la metodología que la institución utiliza, la cual también está basada en los principios de la metodología activa; sin embargo, no se ajusta a ninguna metodología estandarizada.

Tomando en cuenta este contexto, la presente investigación tiene como objetivo verificar qué incidencia tiene la aplicación de la metodología ABP en el nivel de logro obtenido en la elaboración de un plan de negocios por los alumnos de la asignatura Gestión del Proceso Administrativo.

## **1.2. Definición del problema**

En la actualidad, tendencias sociales como la globalización, la cultura de la calidad y la competitividad empresarial han ocasionado que la educación tome un enfoque más realista con respecto a los contenidos que se desarrollan y a lo que el mundo real exigirá de los estudiantes una vez que concluyan sus estudios (Tobón, 2006).

De esta forma, también es una necesidad actual el desarrollo de competencias de autorregulación de los aprendizajes por parte de los estudiantes, así como la aplicación del conocimiento a la solución de problemas planteados en escenarios lo más cercanos posible a la realidad (Escribano y del Valle, 2008). Surge entonces la necesidad de utilizar metodologías que permitan exponer a los estudiantes a este tipo de situaciones.

Las metodologías basadas en el aprendizaje activo brindan la oportunidad de incluir estas tareas auténticas dentro de la enseñanza, debido a que aplican un enfoque centrado en el alumno en donde éste relaciona lo que sabe con lo que aprende, a través de la utilización de: conocimientos previos, la práctica de los mismos en situaciones reales o simuladas, reflexión sobre el proceso seguido y, finalmente, la asimilación de los aprendizajes (Chirino, 2013).

La misma autora indica que existe una variedad de metodologías capaces de desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes, entre ellas enumera a las siguientes: el aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje investigación y aprendizaje-servicio; sin embargo, también señala que cualquier metodología que involucre el uso de un escenario real puede servir para este fin.

Por otra parte, Morales y Landa (2004) señalan que actualmente los estudiantes deben prepararse para un entorno laboral cambiante. Esto debido a que los problemas a afrontar exceden el alcance de las disciplinas desarrolladas en las aulas, por lo que se hace necesario una metodología que desarrolle competencias para la solución de problemas complejos (Morales y Landa, 2004). Es decir, que de acuerdo con lo anterior,

la resolución de problemas debería ser desarrollada como una competencia transversal en los programas educativos.

En respuesta a esta necesidad, el ABP constituye una alternativa. En este sentido, Escribano y del Valle (2008) consideran una característica importante del ABP el ser “Un sistema didáctico que requiere que los estudiantes se involucren de forma activa en su propio aprendizaje hasta el punto de definir un escenario de formación autodirigida” (p.19).

Tal como lo mencionan las autoras, el ABP no solamente es una metodología que sitúa al estudiante en situaciones problemáticas reales, sino que también exige el uso de su capacidad de reflexión, al mismo tiempo que desarrolla competencias de autorregulación y lo hace responsable de su propio aprendizaje.

Para IPAE, la metodología ABP se constituye en una opción para garantizar que los alumnos aprendan en un ambiente práctico y aplicativo, así como también, al tratarse de una metodología colaborativa, contribuye al desarrollo de competencias como: la comunicación efectiva, trabajo en equipo y la resolución de problemas, las cuales son competencias transversales dentro de su modelo educativo (IPAE Escuela de empresarios, 2013).

Esta investigación se origina a partir de la necesidad de innovar en la enseñanza de la administración por parte de la institución, a fin de verificar el éxito de nuevas propuestas metodológicas y brindar herramientas de éxito comprobado a los docentes, para así, formar estudiantes a los que se les facilite la aplicación de los conocimientos adquiridos en el entorno laboral.

Teniendo en cuenta lo anterior, la pregunta de investigación es:

¿Cómo la aplicación de la metodología ABP incide en el nivel de logro obtenido en la elaboración del plan de negocio por los alumnos de la materia Gestión del proceso administrativo, de la carrera de Administración de Negocios de IPAE Escuela de Empresarios?

Y de ésta se desprenden las siguientes interrogantes:

¿Qué elementos se pueden evaluar para demostrar el nivel de logro de la competencia asociada con la elaboración de un plan de negocios?

¿En qué forma se puede manifestar el nivel de logro obtenido en la comprensión y aplicación de los conceptos básicos que intervienen en la elaboración de un plan de negocios?

¿Cuáles son las competencias que pueden desarrollar los alumnos con el uso del ABP?

¿Cuál es la percepción de los alumnos relativa a la experiencia del uso de la metodología?

### **1.3. Objetivos**

#### *1.3.1 Objetivo general:*

Analizar la incidencia del uso de la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) sobre el nivel de logro obtenido en la elaboración de un plan de negocios por parte de los alumnos de la asignatura Gestión del Proceso Administrativo del primer semestre de la carrera de Administración de Negocios en IPAE.

### *1.3.2. Objetivos específicos:*

Entre los objetivos específicos de la investigación se tienen los siguientes:

Describir los elementos que se pueden evaluar para demostrar el nivel de logro de la competencia asociada con la elaboración de un plan de negocios.

Verificar la forma cómo se puede manifestar el nivel de logro obtenido en la comprensión y aplicación de los conceptos básicos que intervienen en la elaboración de un plan de negocios.

Identificar las competencias que pueden desarrollar los alumnos con el uso del ABP.

Explorar la percepción de los estudiantes relacionada a la experiencia del uso de la metodología ABP.

### **1.4. Supuestos de la investigación**

En relación con la problemática planteada, las preguntas de investigación y los objetivos de la investigación, el supuesto principal de esta investigación es el siguiente:

La aplicación de la metodología ABP tiene una incidencia positiva en el nivel de logro que los alumnos alcanzan en la elaboración de un plan de negocio debido a que, dicha metodología, contribuye al desarrollo de competencias como: resolución de problemas, trabajo en equipo y comunicación efectiva, las cuales son enunciadas como transversales en el perfil de egreso de la carrera de Administración de Negocios, en la cual se desarrolla esta investigación.



## **1.5. Justificación**

Se considera justificada la investigación, ya que la información obtenida producto de ella fue de gran valor y utilidad para mejorar la práctica educativa en IPAE Escuela de Empresarios, sede Surco.

El razonamiento, la toma de decisiones, la solución de problemas, la creatividad, el pensamiento crítico, entre otras, son competencias complejas del pensamiento y necesarias para poder reaccionar exitosamente ante nuevas situaciones que se presenten a los estudiantes.

De la misma forma, la generalización de las soluciones, a partir de situaciones específicas recibe la denominación de transferencia y todas son competencias indispensables para poder desempeñarse exitosamente en la vida real (Saiz, 2002).

Dentro de la educación básica, así como dentro de la educación superior se promueve el uso y desarrollo de cada una de estas competencias del pensamiento. De esta forma, el ABP promueve el desarrollo de las competencias antes mencionadas. Restrepo (2005) sugiere que los metaobjetivos de esta metodología son el desarrollo de las competencias del pensamiento y la activación de los procesos cognitivos de estudiante.

Por otro lado, es sabido que el ABP promueve la construcción de nuevos conocimientos en el estudiante; asimismo, facilita el aprendizaje por descubrimiento (Restrepo, 2005).

Asimismo, es importante señalar que la metodología ABP es aplicable de forma eficiente a cualquier otra asignatura de la carrera de Administración de Negocios.

Finalmente, la importancia de la metodología ABP en el marco del aprendizaje activo radica en que, mediante ella, los alumnos aprenden con profundidad y autonomía, y posibilita el ejercicio y desarrollo de competencias generales y específicas (Albanese y Mitchel, 1993 citados en Prieto et al, 2006).

### **1.6. Limitaciones y delimitación del estudio**

Entre las limitaciones que se presentaron en este estudio tenemos:

- Algunos de los estudiantes que participaron de la investigación presentaban deficiencias en áreas como comprensión lectora, autorregulación y automotivación, por lo que estos factores complicaron la aplicación de la metodología ABP.

- Frecuentemente, el desarrollo de la metodología ABP demandaba un tiempo adicional por parte de los estudiantes. Debido a que el curso se realizó en el turno noche, se presentaron dificultades con respecto a la disponibilidad de tiempo de los participantes porque, por lo general, se trataba de personas que durante el día trabajaban o cursaban otros estudios al mismo tiempo.

- La asignatura de Gestión del proceso administrativo de la carrera de Administración de negocios fue dictada por primera vez mediante la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas, por lo que tuvo que ser adaptada bajo este enfoque en los aspectos relacionados con la secuencia didáctica y la forma de evaluación.

Con respecto a la delimitación, la investigación se llevó a cabo con estudiantes del turno de la noche de la asignatura de Gestión de proceso administrativo, perteneciente a la carrera de Administración de Negocios de IPAE sede Surco, en Lima, Perú, cuyas edades oscilan entre los 20 y 35 años. Los instrumentos de recolección de información,

así como las intervenciones propias del diseño de la investigación fueron aplicadas en las instalaciones del instituto, dentro del horario correspondiente al turno noche de 7:00 p.m. a 11:00 p.m., en el desarrollo de una de las unidades del curso.

### **1.7. Definición de términos**

*Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*: Barrows (1986 citado en Escribano y del Valle, 2008) indica que el ABP es un método de aprendizaje en el cual se utilizan los problemas como punto de partida para la integración de nuevos conocimientos. En este método el estudiante cumple un rol protagónico, incluso, a veces este llega a definir su propio escenario de aprendizaje.

Una característica importante del ABP, para Dueñas (2001), es la priorización del autoaprendizaje y la autoinformación que se genera en el proceso de solución del problema, ya que, según indican Morales y Landa (2004), el docente asume un rol de acompañamiento y asesoría durante el proceso.

*Aprendizaje Activo*: Según Chirino (2013), es una aproximación metodológica constructivista que se aplica al diseño de estrategias de enseñanza, con el fin de que el estudiante aprenda los contenidos educativos contextualizados para su aplicación y desarrolle su capacidad de meta-aprendizaje.

Para Zuber-Skerritt (2002) el aprendizaje activo es aquel adquirido a partir de una experiencia concreta y de la reflexión crítica por parte del aprendiz en dicha experiencia, a través de la discusión grupal, la prueba y error, el descubrimiento y el aprendizaje a partir del conocimiento de otros miembros del grupo.

Según Passfield (1996, citado en Zuber-Skerritt, 2002) el aprendizaje activo es un proceso de transformación colaborativa en el cual los miembros de un sistema social se transforman y transforman su sistema social a través de la reflexión participativa en la acción.

En resumen, el aprendizaje activo es una aproximación metodológica constructivista, en la que se favorece el aprendizaje a partir de la experiencia, la reflexión, la discusión grupal y el descubrimiento a partir de la cual se genera un nuevo aprendizaje.

*Logro de Aprendizaje:* Según Jenkins y Unwin (2001, citados en Kennedy, 2007) los logros de aprendizaje son enunciados que expresan lo que se espera que los estudiantes hagan al término de un programa, generalmente se expresa en términos de conocimientos, destrezas o actitudes.

*Nivel de logro:* Según Tobón et al. (2006) el nivel de logro corresponde al nivel de calidad con que el estudiante ejecuta los indicadores de desempeño derivados del logro de aprendizaje.

*Competencia:* Según Manríquez (2012), las competencias son capacidades necesarias para resolver de forma eficaz las situaciones de la vida, estas se fundamentan en un conocimiento profundo del saber cómo, el conocer y el saber ser.

Según Tobón et al. (2006) “Las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, teniendo como base la responsabilidad” (p.100).

Respecto a lo anterior, al referirse a una competencia, los autores tienen en común que la sitúan en un contexto e identifican tres componentes, entre los que se pueden mencionar: lo conceptual, procedimental y actitudinal.

*Enfoque por competencias:* Tobón et al. (2006) indicó que recibe esta denominación debido a que este enfoque presta interés a ciertos aspectos de la educación, el aprendizaje y la evaluación. Se caracteriza por la integración del conocimiento, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes frente al desempeño de alguna tarea o actividad.

Según los mismos autores, este enfoque toma en cuenta los requerimientos laborales, disciplinares, investigativos, profesionales, sociales y ambientales en la construcción de los programas de formación. Asimismo, otra característica importante de este enfoque es que considera la elaboración de estándares e indicadores de calidad como orientadores de la educación.

Según Hawes (2012), el perfil de egreso es una descripción del compromiso que asume una institución educativa, ante la sociedad y la comunidad educativa, en términos de habilitar a los estudiantes en los dominios de la profesión.

Finalmente, se sustentó la importancia de la investigación y la forma en que contribuye a la práctica educativa en la institución, las limitaciones y delimitaciones del estudio, así como la descripción de términos que serán utilizados a lo largo del mismo.

## **Capítulo 2. Marco Teórico**

En este capítulo se abordaron los conceptos y las teorías de mayor relevancia para la investigación. El propósito de este capítulo fue brindar una explicación desde la perspectiva teórica a la problemática planteada.

En este sentido, se inició con la teoría referente a la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas en el marco del aprendizaje activo y luego se detallaron aspectos más específicos sobre la misma, a fin de relacionarla con la incidencia en el nivel de logro de los alumnos para la elaboración de un plan de negocios.

Por otro lado, también se ha estimado como pertinente abordar el tema de los estilos de aprendizaje, a fin de poder explicar desde la teoría la forma en que los estilos de aprendizaje afectan la consecución del logro por parte del estudiante.

Por último, se presentaron los principales antecedentes que hacían referencia al tema de este trabajo, de forma tal que se podrán observar las principales investigaciones relacionadas al tema durante los últimos años.

### **2.1 El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)**

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) constituye el primer concepto esencial a desarrollar dentro del marco teórico de esta investigación. Se ha considerado conveniente dividir este apartado en cuatro apartados entre los cuales tenemos: la metodología activa, consideraciones generales del ABP, tutoría y mediación en el ABP y finalmente la elaboración de un plan de negocio mediante el ABP.

### 2.1.1 La metodología Activa

Uno de los conceptos que enmarca esta investigación es el Aprendizaje Activo. De esta forma es importante tener claridad y precisión frente al manejo de este término; Revans (1979), fue el primero en proponer los fundamentos teóricos sobre este tema, en su manuscrito “Aprendizaje Activo- Sus términos y características” [*Action Learning Its Terms and Character*], sostuvo lo siguiente: “Cuando el cambio es más rápido que el aprendizaje el organismo muere; cuando el aprendizaje es tan o más rápido que el cambio el organismo sobrevive y es probable que evolucione” (p.2).

Es así que Revans hizo referencia a la necesidad de afrontar el cambio y a la capacidad de optar por un determinado curso de acción frente a situaciones de incertidumbre y confusión. En concordancia con lo anterior, Zuber-Skerritt, muchos años después, en el 2002, señaló que no hay una sola definición de “Aprendizaje Activo” que sea generalmente aceptada.

Para el mismo autor, los programas de aprendizaje activo dependían del contexto, de la cultura organizacional en que estaban situados, del propósito para el cual habían sido diseñados y de la existencia de limitaciones que pudieran, como no, ser superadas.

En concordancia con lo señalado por este autor, el Aprendizaje activo era una estrategia de aprendizaje caracterizada por su flexibilidad y versatilidad.

Asimismo, debido a la flexibilidad antes mencionada, el Aprendizaje Activo se perfiló no sólo como una estrategia de enseñanza, sino también, como una estrategia para responder al cambio en diferentes contextos: tanto el organizacional, como el educativo (Revans, 1979).

En el campo organizacional, Zuber-Skerritt (2002) sugirió que el aprendizaje activo se basaba en aprender de las experiencias y generar momentos de reflexión crítica sobre las mismas a través de grupos de discusión, ensayo y error y descubrimiento mediante los conocimientos de cada uno de los integrantes del equipo encargado de tomar decisiones

Asimismo, el mismo autor sugirió que las soluciones surgidas de la aplicación del aprendizaje activo, como estrategia de aprendizaje organizacional, permitía a los integrantes del equipo apropiarse de las soluciones planteadas, ya que surgían como una respuesta específica a una problemática de la que ellos también eran dueños.

Por otro lado, Chirino en el 2013 hablaba sobre cómo el aprendizaje activo trasciende al mundo educativo, así indica que el aprendizaje activo fue desarrollado en un inicio como una estrategia de respuesta frente a los cambios que empezaban a suscitarse en el mundo a finales de la década de los setenta y actualmente se aplica en forma análoga a los procesos educativos.

La misma autora comentó que en el ámbito de la educación el aprendizaje activo estaba compuesto de manera general por tres elementos, los cuales fueron enunciados en la ecuación del aprendizaje planteada por Revans ( $L = P + Q$ ). En esta ecuación “L” representaba el aprendizaje obtenido por el estudiante, “P” representaba la planificación del proceso de aprendizaje y “Q” representaba la reflexión individual. Todos los elementos enunciados marcaban una pauta general para la planificación didáctica en el marco de la teoría del Aprendizaje Activo.

En este sentido, resulta útil mencionar los factores que, según Chirino (2013), deben ser considerados como claves para el desarrollo de esta estrategia, entre ellos



están: el ambiente de aprendizaje, la metodología en la que se pone en práctica las estrategias, las actividades específicas que facilitan la reflexión y el análisis crítico, así como las competencias del docente que aplica el proceso.

Respecto a las metodologías, en esta investigación se quiere mencionar la variedad de métodos relacionados con el aprendizaje activo como una referencia para acotar el tema más adelante con el Aprendizaje Basado en Problemas (en adelante ABP), que se utilizó durante la aplicación de la investigación.

Por otro lado, Chirino (2013), al igual que Zuber-Skerritt (2002), hizo un símil en el que comparó la lógica de la planificación en el mundo empresarial y lo aplicó al contexto educativo indicando que “Las técnicas didácticas son las tácticas de la estrategia de aprendizaje” (p.5).

En este sentido, el Aprendizaje activo como estrategia se apoya en diversas metodologías para lograr resultados de aprendizaje con los estudiantes. Entre las metodologías que acompañan a esta estrategia podemos mencionar: el trabajo colaborativo, el método de proyectos, el método de aprendizaje basado en problemas, entre otros (Chirino, 2013; Huber, 2008)

En conclusión, los conceptos anteriores son importantes para la investigación debido a que van delimitando el origen del ABP, como una de las metodologías utilizadas en el marco del Aprendizaje activo y de la cual se profundizará más adelante.

### 2.1.2 Consideraciones generales del Aprendizaje Basado en Problemas

Antes de conceptualizar el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (*Problem Based Learning*, PBL) es importante tener en cuenta los orígenes de esta metodología. El ABP tiene su origen en la Universidad *Mc Master* de Canadá a inicios de los años 70, surge como una necesidad por implementar las competencias de solución de problemas en el perfil del egresado de la facultad de ciencias de la salud de dicha casa de estudios (Morales y Landa, 2004).

Tal como señalaron los mismos autores, a pesar de tener su origen en las ciencias médicas, una de las características más apreciadas del ABP, en el caso particular de la carrera de administración de negocios, es la oportunidad que esta metodología brinda para desarrollar en los estudiantes competencias como la toma de decisiones y solución de problemas, habilidades muy apreciadas en el caso de las disciplinas administrativas, así tenemos que: “La generación de las habilidades es un punto débil en las facultades de administración. A diferencia de medicina y derecho, los alumnos de administración no pueden observar situaciones reales ni mucho menos intervenirlas, ni siquiera bajo la dirección del profesor” (Gorbaneff, 2010, p.72).

Dicho de otra manera, la metodología ABP le da la oportunidad al estudiante de enfrentar situaciones problemáticas relacionadas con su especialidad antes de insertarse en el mundo laboral.

Al revisar las definiciones teóricas sobre esta metodología tenemos que Barrows (1986 citado en Escribano y del Valle, 2008), quien fue uno de los iniciadores de esta metodología, indicó que el ABP es un método de aprendizaje en el cual se utilizan los problemas como punto de partida para la integración de nuevos conocimientos.

Complementando lo dicho por Barrows, Albanese y Mitchell (1993 citados en Poot-Delgado, 2013) señalaron que durante el trabajo con la metodología ABP el estudiante aborda problemas de forma grupal y colaborativa compartiendo en esa experiencia de aprendizaje la posibilidad de practicar, relacionarse y exponer puntos de vista; habilidades que en el método expositivo difícilmente pueden ponerse en práctica.

Otra definición del ABP es la que maneja Dueñas (2001), quien definió al ABP como un enfoque multipedagógico encaminado a facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje y formación del estudiante. Mencionó también que una de las características importantes de este enfoque es la priorización del autoaprendizaje y la autoformación, procesos que son facilitados por la dinámica del enfoque y la construcción constructivista ecléctica del mismo.

Por otro lado, Hmelo (2004 citado en Escribano y del Valle, 2008) catalogó al ABP como un sistema curricular e instruccional que desarrolla de forma simultánea estrategias para la resolución de problemas, así como los conocimientos disciplinares de la especialidad a la que se aplique.

Con respecto al diseño a seguirse en el ABP, en el 2004, Morales y Landa propusieron que no existe una receta única y sugirieron los siguientes pasos básicos, los cuales pueden sufrir variaciones dependiendo del número de alumnos, el tiempo disponible y los objetivos que se pretenden alcanzar, entre otros:

La ruta que siguen los estudiantes durante el desarrollo del proceso ABP se pueden sintetizar en:

*Paso 1 Leer y analizar el escenario del problema:* se busca que el alumno verifique su comprensión del escenario mediante la discusión del mismo dentro de su equipo de trabajo.

*Paso 2 Realizar una lluvia de ideas:* los alumnos usualmente tienen teorías o hipótesis sobre las causas del problema, o ideas de cómo resolverlo. Estas deben enlistarse y serán aceptadas o rechazadas, según se avance en la investigación.

*Paso 3 Hacer una lista de aquello que se conoce:* se debe hacer una lista de todo lo que el equipo conoce acerca del problema o situación.

*Paso 4 Hacer una lista de aquello que no se conoce:* se debe hacer una lista con todo aquello que el equipo cree se debe de saber para resolver el problema. Existen muy diversos tipos de preguntas que pueden ser adecuadas; algunas pueden relacionarse con conceptos o principios que deben estudiarse para resolver la situación.

*Paso 5 Hacer una lista de aquello que necesita hacerse para resolver el problema:* planear las estrategias de investigación. Es aconsejable que en grupo los alumnos elaboren una lista de las acciones que deben realizar.

*Paso 6 Definir el problema:* la definición del problema consiste en un par de declaraciones que expliquen claramente lo que el equipo desea resolver, producir, responder, probar o demostrar.

*Paso 7 Obtener información:* el equipo localizará, acopiará, organizará, analizará e interpretará la información de diversas fuentes.

*Paso 8 Presentar resultados:* el equipo presentará un reporte o hará una presentación en la cual se muestren las recomendaciones, predicciones, inferencias o aquello que sea conveniente en relación a la solución del problema. (p.154)

Para el caso de esta investigación, se utilizaron siete pasos, los cuales fueron:

Análisis del escenario, el cual tuvo correspondencia con el primer paso propuesto por Morales y Landa (2004), seguido de la etapa denominada necesidades de aprendizaje, la cual según la lista del mismo autor correspondería al paso tres, cuatro y cinco, luego la etapa de definición del problema, la cual guarda correspondencia con la etapa seis, la definición de las causas probables, la cual guardaría correspondencia con la etapa dos de la lista anterior, búsqueda de información y propuesta de solución, las cuales se

relacionarían con la etapa siete y, finalmente, presentación de resultados que correspondería a la etapa 8 propuesta por los mismos autores.

El orden de las etapas utilizadas responde a la secuencia lógica que los estudiantes seguirían para definir la situación, determinar sus necesidades de aprendizaje, indagar, elaborar y luego presentar los resultados.

Tal y como debe haberse observado en la descripción de las etapas propuestas por Morales y Landa, una etapa fundamental de la metodología ABP está relacionada con el planteamiento del problema, en la siguiente cita, perteneciente a Font también en el 2004, se evidencia lo antes mencionado: “En el aprendizaje basado en problemas, el problema dirige todo el proceso” (p.85).

En el 2008, Escribano y del Valle definieron al ABP como un sistema didáctico en el cual es fundamental que los estudiantes se involucren en su propio proceso de aprendizaje, hasta el punto de llegar a definir sus propios escenarios de aprendizaje, se observa en este enfoque que se le empieza a otorgar libertad al estudiante para definir la situación problemática en la que basará su trabajo.

En el 2010, Gorbaneff comentó sobre la utilidad de la metodología ABP aplicada a la administración, indicó que el ABP permite que los estudiantes adquieran conocimientos relevantes para la práctica, de esta manera, la formación en administración pierde el sabor abstracto que muchas veces desmotiva a los alumnos, ya que es más complicado relacionarla con la aplicación real.

Asimismo, el autor comentó que la forma en que se plantea el problema con base al cual se desarrolla la metodología ABP tiene influencia directa en el nivel de motivación del estudiante para investigar. Al respecto la bibliografía señala: “Los

problemas cuando están inteligentemente seleccionados y diseñados, estimulan al alumno a explorar y aplicar el conocimiento de mercadeo, finanzas, operaciones y otras áreas del saber administrativo” (Gorbaneff, 2010, p.69).

Siguiendo la misma línea, Gorbaneff en su investigación identificó una serie de criterios para evaluar la utilidad y aplicabilidad del ABP en la enseñanza de la administración, entre estos criterios se consideró el potencial que el ABP tiene para:

- Contribuir a la acumulación de la información por parte del alumno.
- Contribuir a la comprensión de la lectura por el alumno.
- Mejorar la relevancia de la enseñanza de la administración para la práctica de la profesión.
- Promover la actitud deliberativa, reflexiva y crítica de los alumnos.
- Generar habilidades de liderazgo, trabajo en equipo y las habilidades interpersonales en general.
- Generar las habilidades del aprendizaje autónomo y permanente, durante toda la vida profesional del alumno.
- Contribuir a la motivación del alumno por la carrera de administración.
- Generar habilidades de solución de problemas.
- Generar habilidades de emprendedor (Baker et al, 2007 citados en Gorbaneff, 2010) (p.68).

Tal como lo sugirió el autor, el ABP es una herramienta aplicable a la enseñanza de la administración de empresas y para el caso específico de esta investigación se aplicará a la enseñanza de la elaboración de un plan de negocio dentro de la carrera de administración de negocios.

Por otro lado, en el 2012, Ramírez indicó que el ABP consistía en actividades individuales y grupales, relacionadas con aprender a aprender de forma grupal, resolver problemas educativos reales, poniendo en práctica los conocimientos adquiridos en el proceso y busca solucionar problemas de forma integrada.

Finalmente, para efectos de la investigación, se define al ABP como una metodología en la cual se trabaja a través del planteamiento y resolución de problemas, mediante actividades individuales y grupales, las cuales priorizan la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje, y a su vez ejercitan y desarrollan tanto las competencias específicas, como transversales.

En resumen, de los conceptos enunciados en párrafos anteriores se puede concluir que el ABP favorece el autoaprendizaje en los estudiantes, así como su adquisición, la cual gira en torno al desarrollo del problema, asimismo, favorece la interacción de los estudiantes, a fin de enfrentar escenarios reales o realistas y propicia el desarrollo de capacidades individuales y grupales.

### *2.1.3 Tutoría y mediación en el Aprendizaje Basado en Problemas*

Según Duch (1999, citado en Poot-Delgado, 2013) el ABP puede tener las siguientes características: el diseño del problema debe despertar el interés de los alumnos y motivar a los estudiantes a la revisión de los contenidos y conceptos necesarios para su resolución, así mismo, los problemas deben llevar al alumno a tomar decisiones o a hacer juicios en forma lógica y fundamentada.

En este sentido, dado que los problemas deben llevar al estudiante a tomar decisiones lógicas, Dueñas (2001) sugirió que el tutor debe orientar a los estudiantes a establecer la jerarquía de las hipótesis y de las necesidades de aprendizaje, promover el aprendizaje individual y socializar la información en el sentido de trabajo multidisciplinario, a fin de que las decisiones resultantes de la aplicación del ABP sean de la calidad esperada.

El mismo autor refirió que el tutor debe asegurarse de que en los grupos de discusión todos participen, de tal forma que nadie quede en la posición de espectador del proceso, así como debe motivar a los estudiantes a que asuman riesgos y sean capaces de plantear una hipótesis, a fin de comprobar su validez posteriormente.

Asimismo, el tutor es una pieza clave en el proceso de construcción de las competencias relacionadas con la metodología ABP. En otros términos, de acuerdo a la literatura: “Los tutores son una pieza clave en el sistema, pues permiten a los estudiantes el aprendizaje de destrezas y capacidades vitales que se podrán usar no sólo en la universidad, sino durante los 30 o 40 años de vida profesional” (Dueñas, 2001, p.192).

En el mismo sentido, Morales y Landa (2004) indicaron que en el ABP el docente juega un rol fundamental como facilitador del aprendizaje, debido a que en todo momento debe guiar a sus alumnos a través de la resolución del problema planteado, debe tener además la capacidad de generar en los alumnos la disposición para trabajar, retroalimentando constantemente su participación y reflexionando con ellos sobre las habilidades, actitudes y valores estimulados por la forma de trabajo.

De esta forma, los autores sugirieron que el rol del tutor es el de guía del aprendizaje, ya que mediante el planteamiento de preguntas ayuda a que los estudiantes se cuestionen y encuentren por sí mismos la mejor ruta de entendimiento para el manejo del problema.

Del análisis de la cita anterior, es evidente que la metodología ABP centra su atención en el estudiante y en el desarrollo de su capacidad de autorregulación. Por otro lado, se debe recordar que la autorregulación es la habilidad del estudiante para establecerse objetivos de aprendizaje, planificar, automotivarse, controlar su nivel de



atención, aplicar estrategias de aprendizaje, autocontrolarse, autoevaluarse y autorreflexionar. En pocas palabras, para controlar su propia motivación y emociones en favor de su aprendizaje (Ormrod, 2005).

Sin embargo, esto no se logra espontáneamente, sino más bien, es el resultado de una orientación adecuada por parte del profesor, quien para esta metodología asume el rol de tutor. De esta forma el profesor debe responder en un modo activo al actuar como moderador y motivador en las discusiones grupales de los estudiantes (Poot-Delgado, 2013).

De acuerdo a lo anterior, los tutores son responsables en gran medida del éxito de la aplicación de la metodología ABP, así como también del desarrollo de las competencias que el método por sí solo, seguido a manera de receta, no lograría desarrollar.

#### *2.1.4 Elaboración de un plan de negocio mediante ABP*

Para esta investigación, el plan de negocio ha sido concebido como la actividad de aprendizaje que será desarrollada en el curso Gestión del Proceso Administrativo (GPA) mediante la metodología ABP, como parte de la formación impartida en la carrera de Administración de Negocios de IPAE Escuela de Empresarios.

Debido a que el plan de negocios es un instrumento para la toma de decisiones en administración, su elaboración será entonces una habilidad deseable en la formación de un administrador, en este sentido Mintzberg (1973 citado en Robbins y Coulter, 2005) señaló que “la mejor manera de describir lo que hacen los gerentes es observar los roles que representan en el trabajo” (p.10).

Por otra parte, el mismo autor indicó que al hablar de roles se refieren a categorías particulares del comportamiento administrativo, entre los que mencionan: roles personales, roles informativos y roles de toma de decisión.

Antes de continuar es importante definir a qué se refiere exactamente el término Plan de negocio, Borello (2000) definió al plan de negocios como “Un instrumento sobre el que se apoya un proceso de planificación sistemático y eficaz” (p.9).

La definición que ofreció el autor anterior respecto al plan de negocio es general debido a que no existe un acuerdo para definir este instrumento; sin embargo, sí se tiene claro que es concebido como un estudio sobre el cual se fundamentan las decisiones para iniciar una nueva empresa.

Para la investigación, el plan de negocio se define como un instrumento de gestión, en el que se planifica cada una de las etapas de proceso administrativo, a fin de implementar un negocio de forma eficaz.

De esta forma, debe quedar clara la importancia que tiene en la administración la competencia de toma de decisiones con la finalidad de solucionar problemas, la cual es una de las competencias desarrolladas producto de la aplicación de la metodología ABP como metodología de enseñanza, en este sentido tenemos que: “El ABP pretende una formación en competencias profesionales. De ahí que, entre sus objetivos, se proponga estimular capacidades como liderazgo, la comunicación, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo pluridisciplinar” (Font, 2004, p.84).

Por lo tanto, existiría compatibilidad entre las competencias que pone en práctica la metodología ABP con la enseñanza de la administración de empresas.

Por otra parte, la estructura del plan de negocios propuesto como actividad de evaluación dentro del curso Gestión del Proceso Administrativo guarda relación con cada una de las etapas del proceso administrativo, las cuales según Robbins y Coulter (2005) son: la planeación, la organización, la dirección, la integración de personal y el control.

En este sentido, la estructura que debe tener el plan de negocios desarrollado en el curso Gestión del proceso administrativo debe guardar relación con las etapas del proceso administrativo propuestas por Robbins y Coulter (2005).

En términos generales y de acuerdo a la literatura revisada, todo sugeriría que la metodología ABP es adecuada para la enseñanza de un plan de negocios, de esta forma “El ABP es aplicable en la administración en la medida en que facilita este proceso, esto implica utilizar ABP para enseñar los conceptos y las herramientas de gestión” (Sharp, 2003, p.48 citado en Gorbaneff, 2010, p.70).

Dicho de otra forma, la metodología ABP es de utilidad en la administración en la medida que permita que los estudiantes pongan en práctica las competencias necesarias para el uso de las herramientas de gestión que se utilizarán en este caso para la elaboración del plan de negocios dentro del curso Gestión del proceso administrativo.

## **2.2 Competencias**

El segundo concepto esencial desarrollado en esta investigación es el de las competencias. Se ha considerado dividir este constructo en cuatro apartados, los cuales son los siguientes: el enfoque de competencias, las competencias asociadas a la

elaboración de un plan de negocio, la evaluación y los instrumentos para la evaluación de las competencias asociadas a la elaboración de un plan de negocio y el ABP.

### *2.2.1 El enfoque de competencias*

El primer paso para comprender el enfoque de competencias fue definir con precisión qué es una competencia. En ese sentido, se revisaron diferentes conceptos que ayudaron a tener mayor claridad al respecto.

Primero, Bunk (1994 citado en Gil, 2007) indicó que una persona posee competencia profesional cuando dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión y puede resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible, además, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.

Asimismo, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2000, citada en Cano, 2008) declaró que competencia es la capacidad para llevar a cabo de manera exitosa una actividad laboral plenamente identificada. Se constituye por el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos similares.

Además, Le Boterf (2001 citado en Gil, 2007) definió a la competencia como una combinación de recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes), y recursos del ambiente (relaciones, documentos, información y otros) que son movilizados para lograr un desempeño.

Por otro lado, Perrenoud (2004 citado en Canito, 2008) precisó que las competencias consisten en la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera rápida, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

En la misma línea que Le Boterf, Gómez (2005) indicó que “Se puede entender por competencia al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño de una función productiva o académica” (p.46).

El mismo autor señaló que se refiere también a la actuación idónea que se da producto de una tarea concreta, en un contexto donde hay un conocimiento que actúa para ser aplicado en una situación determinada de manera flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes.

Todos los conceptos enunciados tienen en común que tres componentes básicos, entre los cuales se pueden mencionar los conceptuales, referidos al conocimiento teórico que pueda tenerse sobre un tema determinado; el conocimiento práctico, referido a la ejecución de una tarea y el componente actitudinal, referido a la disposición que se pueda tener frente a la tarea.

También se habla de movilización de recursos en algunos casos personales y en otros del ambiente; sin embargo, todos los conceptos concluyen en que la evidencia más tangible es el desempeño de una actividad de forma exitosa, a lo que se le denomina competencia.

Para complementar la noción de competencia, es necesario señalar que existen distintas clasificaciones de éstas, atendiendo distintos criterios; sin embargo, para esta investigación fue de utilidad aquella que las divide en genéricas y específicas.

Las competencias genéricas son aquellas de utilidad para el individuo independientemente de la ocupación o profesión que este ejerza. Se orientan a incrementar la empleabilidad de las personas, favorecer la gestión, así como, su adaptación a diferentes entornos laborales (Lozano y Herrera, 2013).

Por otra parte, las competencias específicas son aquellas propias de una profesión u ocupación, se caracterizan por tener un alto grado de especialización, y es por eso que requieren de programas de formación específicos con relación a cada carrera (Lozano y Herrera, 2013).

Teniendo mayor claridad sobre los aspectos sustantivos que definen a las competencias y su clasificación, fue necesario comprender lo que implica un enfoque por competencias. Para ello, se partió de la perspectiva tradicional de la enseñanza, en la que el principal objetivo del docente era la transmisión del conocimiento general y específico, con lo que se esperaba que el estudiante fuera capaz de aplicar las herramientas necesarias para poder ejecutar una tarea determinada (Lozano y Herrera, 2013).

Lo anterior fue un preámbulo necesario para notar la diferencia en relación al enfoque tradicional y por competencias. Según Lozano y Herrera (2013), en el enfoque por competencias el centro es la aplicación práctica del conocimiento, mientras que en la perspectiva tradicional el foco está en la adquisición de este último.

El enfoque por competencias fue importante para esta investigación debido a que es el utilizado por el sistema educativo peruano en los distintos niveles, incluida la educación superior, otra razón de su importancia dentro de la investigación fue que se tuvo interés por verificar la incidencia de la metodología ABP en el nivel de logro de aprendizaje obtenido en la elaboración de un Plan de Negocios.

Al hablar de logro de aprendizaje se hace referencia directa al enfoque por competencias y por ende a las competencias, tal como lo sustentan Lozano y Herrera (2013) señalando que “La identificación de este enfoque [el enfoque por competencias] inicia con lo que se espera que el aprendiz aprenda al término de un periodo de entrenamiento específico o secuencias de aprendizaje” (p.8).

Las definiciones anteriores ayudaron a comprender el planteamiento del modelo educativo, que es parte del Proyecto Educativo Institucional de IPAE Escuela de Empresarios (2013), en donde se declara que, al finalizar la carrera de Administración de Negocios, el estudiante poseerá competencias genéricas y específicas.

Entre las competencias genéricas se pueden mencionar las siguientes: comunicación efectiva, liderazgo de equipos y resolución de problemas. Asimismo, como competencias específicas se indican las siguientes:

-Planificar, organizar y ejecutar los procesos de gestión administrativa direccionando el funcionamiento de la empresa o negocio emprendido.

-Diseñar y ejecutar estrategias de comercialización dirigiendo el talento humano en la empresa o negocio emprendido.

- Dirigir las operaciones estratégicas, así como gestionar y ejecutar los procesos logísticos de la empresa o negocio emprendido (p. 27).

Según lo anterior, para el curso Gestión del proceso Administrativo, en el cual se desarrolló esta investigación, el objetivo fue contribuir al logro de la primera competencia específica planteada para la carrera de Administración de negocios, es decir, debe contribuir a que los estudiantes desarrollen la capacidad de planificar, organizar y ejecutar los procesos de la gestión administrativa, a fin de direccionar el funcionamiento de la empresa o negocio emprendido.

Además, lo anterior debió ser logrado a través de las actividades de aprendizaje propuestas en el desarrollo del curso, las cuales estuvieron orientadas a la elaboración de un plan de negocio mediante la aplicación de la metodología ABP.

Por lo tanto, fue necesario conocer cuáles son las competencias asociadas a la elaboración de un plan de negocio haciendo uso de la metodología ABP, a fin de hacer más explícita la relación entre el logro del curso y el logro de la carrera.

### *2.2.2 Competencias asociadas a la elaboración de un plan de negocio*

Las competencias asociadas para la elaboración del plan de negocio que se plantearon en esta investigación, están relacionadas a las competencias genéricas y específicas de la carrera de administración de negocios, y toma de ellas las necesarias para concretar el logro del curso en el cual se desarrolla dicho plan.

Con respecto al desarrollo de las competencias genéricas involucradas en la elaboración de un plan de negocios mediante la metodología ABP, la literatura revisada líneas arriba sobre la misma condujo a pensar que la correcta implementación de este método didáctico permitiría la aplicación de todas las competencias genéricas planteadas en la carrera.



De esta forma, la comunicación efectiva, el liderazgo de equipos y la resolución de problemas fueron abordadas durante todas las etapas de la metodología ABP.

Sin embargo, Cano (2008) menciona que hay que ser conscientes de que no en todas las asignaturas se deben trabajar todas las competencias, sino que cada asignatura debe comprometerse a ofrecer la oportunidad de desarrollar únicamente aquellas que debido a la lógica de su disciplina o a la metodología que utiliza son capaces de desarrollar.

Por otro lado, con respecto a las competencias específicas, desde el curso Gestión del proceso administrativo se esperó que los alumnos dominen las etapas del proceso administrativo según las enuncian Robbins y Coulter (2005) en su libro titulado “Administración”. Para estos autores el proceso administrativo está compuesto por la planeación, organización, integración de personal, dirección y control.

De esta forma, Robbins y Coulter (2005) y Chiavenato (2012) definen la planeación como la función del proceso administrativo en que se fijan metas, se diseñan estrategias y se trazan planes para poder alcanzarlas.

Por otro lado, la organización es definida por los mismos autores como la función encargada de determinar qué tareas hay que hacer, quiénes serán los responsables de hacerlas, cómo se deben agrupar, ante quién se deben reportar y dónde se toman las decisiones.

Así mismo, la dirección es descrita como la función que consiste en motivar a los colaboradores, influir en las personas y equipos en el desarrollo de sus labores, así como elegir el mejor canal de comunicación y ocuparse del comportamiento de los empleados.

Finalmente, el control consiste en una verificación del desempeño actual, con la finalidad de compararlo con una norma y emprender las acciones que hicieran falta.

Por lo tanto, para que el estudiante logre evidenciar las competencias descritas dentro del curso Gestión del proceso administrativo se le solicitó la elaboración de un plan de negocio.

Según las definiciones de las etapas del proceso administrativo enunciadas por Robbins y Coulter (2005) y Chiavenato (2012) el plan de negocio elaborado debería contar con las siguientes partes: el diseño de un plan estratégico básico, como evidencia de la competencia de planificación; el diseño de una estructura organizacional, como evidencia de la competencia de diseño organizacional; el diseño de un proceso de integración de personal y el diseño de una estrategia de motivación para los colaboradores del negocio, como evidencia de la competencia relacionadas a la función de dirección; y el diseño de un sistema de control para el negocio, en concordancia con la última función del proceso administrativo.

### *2.2.3 La evaluación*

Fue importante definir el concepto de evaluación, a fin de entender el significado de la misma bajo el enfoque por competencias y así poder establecer los instrumentos de evaluación más adecuados para los fines de este trabajo. Con este objetivo, se revisaron los conceptos de evaluación de distintos autores.

Primero, Casanova (1998 citado en Jiménez, González y Hernández, 2010) concibe a la evaluación como un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, el cual es incorporado al proceso educativo desde un inicio, de manera que sea posible obtener información continua y significativa para conocer la situación, formarse juicios

de valor respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente.

Para Gómez (2005), la evaluación constituye un proceso de verificación de evidencias de desempeño contra el estándar definido en la norma técnica de competencia laboral.

Según Jané (2005), la evaluación es un proceso que permite el seguimiento efectivo de la enseñanza, así como del aprendizaje, no se debe considerar sólo como un proceso de medición ni como la última etapa del proceso de enseñanza.

Según Cano (2008), la experiencia determina que la evaluación no se limita solamente a la calificación, no puede centrarse solamente en el recuerdo y la repetición de la información y no puede limitarse tampoco a pruebas basadas en lápiz y papel, sino que se requieren de instrumentos complejos y variados.

En resumen, la evaluación es un proceso de recojo de evidencias, a fin de obtener información y formar un juicio de valor que permita verificar el desempeño de un estudiante con relación a un estándar definido y, de esta forma, poder tomar decisiones para continuar con la actividad educativa y mejorar continuamente.

Sin embargo, fue necesario acotar aún más el concepto y delimitarlo en el ámbito del enfoque por competencias, en este sentido se abordó a la evaluación teniendo en cuenta las definiciones de competencias desarrolladas en párrafos anteriores.

En ese sentido, McDonald, Boud, Francis y Gonczi (2000) indican que la evaluación basada en competencias consiste en hacer juicios basados en la evidencia reunida a partir de diversas fuentes que establecen si un individuo satisface los requisitos planteados por un estándar o por los criterios planteados.

Asimismo, Morales y Landa (2004) señalan que “En la aplicación del ABP el profesor, al mismo tiempo que proporciona el problema, debe indicar cuáles serán los criterios de evaluación, esto se puede llevar a cabo a través de una rúbrica o matriz de valoración” (p.155).

Los mismos autores indican que “El llegar a la solución del problema, genera en el camino un sinnúmero de actividades que pueden ser evaluadas, entre ellas: el trabajo de cada individuo, la presentación del equipo, el reporte escrito del grupo, los conocimientos adquiridos, etc.” (p.84).

De lo anterior, se puede observar que la metodología ABP es compatible con la forma de evaluación que se propone en el enfoque de competencias y se puede utilizar la misma instrumentación para este fin.

Además, Morales y Landa (2004) sugieren que la metodología ABP promueve la evaluación formativa, lo que permite a los estudiantes la identificación y corrección de errores a tiempo, asimismo, facilita el alcance de las metas para los alumnos y para el profesor.

Otro aspecto importante a tener en cuenta con relación a la evaluación es la planificación necesaria en este proceso. En este sentido, Font (2004) indica que en un sistema de aprendizaje basado en problemas es de suma importancia que tanto el equipo docente, así como los estudiantes tengan claro cuáles son los fines de aprendizaje, qué competencias se pretenden desarrollar y con qué medios se cuenta para poder alcanzar lo que se propone.

Ya en el 2005, Gómez mencionó entre los métodos de evaluación de competencias a los siguientes: el desempeño técnico observable, resolución de problemas, la

entrevista, el debate, la presentación, los exámenes con ejemplos prácticos, el examen oral, el ensayo, ejemplos de trabajo hecho, revisión comentada de la literatura, informes, críticas, artículos, portafolio.

Por su parte, Cano (2008) establece que la evaluación por competencias implica la necesidad de utilizar una variedad de instrumentos e involucrar a diferentes agentes durante el proceso. El mismo autor señala que también implica tomar muestras de ejecuciones de los estudiantes y valerse de recursos como la observación para recoger información y sistematizarla. Entre los instrumentos a utilizarse para este fin, menciona los siguientes: Check- List, las escalas, rúbricas o incluso registros abiertos.

La evaluación puede ser realizada por el profesor, por parte de los compañeros o por parte del propio estudiante o incluso por parte de todos ellos en un modelo de evaluación 360°, pero en cualquier caso debe cumplir con la función de brindar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora (Cano, 2008).

Dicho de otra forma, la evaluación puede ser realizada por distintos agentes; sin embargo, es importante que cumpla con la finalidad de retroalimentar al estudiante para que este corrija sus errores y se perfeccione continuamente.

El mismo autor señala que una finalidad importante de la evaluación es la de hacer conscientes a los estudiantes sobre cuál es su nivel de competencia, sobre cómo se resuelven las tareas y resaltar qué puntos fuertes deben potenciar, así como que puntos débiles deben corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras.

Además, se espera que la evaluación sea coherente con el resto de elementos del diseño formativo y de la misma forma que existiera una integración lógica entre ambos.

Por otro lado, según Lozano y Herrera (2013) los tipos de evaluación son los siguientes: la evaluación formativa, la evaluación diagnóstica y la evaluación sumativa. En relación a la evaluación formativa, podemos indicar que se trata de una evaluación que se lleva a cabo de forma continua a manera de monitoreo, con el fin de estimar los avances del estudiante de forma progresiva.

La evaluación diagnóstica, se utiliza para realizar una valoración preliminar, a fin de estimar las competencias desarrolladas previamente. Ayuda a determinar un punto de partida en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por último, la evaluación sumativa se aplica al final del proceso con el objetivo de tener una noción general de los logros alcanzados (Lozano y Herrera, 2013).

En este contexto la metodología ABP contó con los elementos necesarios para poder evaluar las competencias que requirieron ser verificadas para el caso de la elaboración de un plan de negocio bajo las características planteadas en esta investigación. Además, si para la evaluación en el enfoque por competencias un objetivo importante es el desarrollo de las mismas y para ello utiliza distintas actividades e instrumentos de evaluación, entonces el ABP fue un método de enseñanza adecuado, en la medida en que se encuentre alineada con estos principios.

#### *2.2.4 Los instrumentos para la evaluación de las Competencias asociadas a la elaboración de un plan de negocio y el ABP*

De acuerdo a lo revisado con respecto a las definiciones de competencias se requiere de distintos instrumentos para su evaluación, los mismos que deben ser utilizados por los actores involucrados en el proceso.

En este sentido, la evaluación de competencias es producto de un proceso secuenciado, su objetivo es constatar el dominio de una competencia. Sería complicada esta constatación si sólo se utilizara un método para este fin, por lo que existe una serie de métodos a disposición (Manríquez, 2012).

El mismo autor propone el uso de tres recursos evaluativos que en su opinión son apropiados para el desarrollo de competencias, entre ellos se pueden mencionar: los mapas conceptuales, los portafolios y las matrices de valoración o rúbricas.

Con relación a los mapas conceptuales como actividad de evaluación puede resultar útil al aplicarse dentro del desarrollo de la metodología ABP, así Gorbaneff y Cancino (2009) indican que en el experimento realizado en la investigación titulada “Mapa conceptual para el aprendizaje basado en problemas” se encontró que el uso de mapas conceptuales contribuye a mejorar el aprendizaje en el contexto del ABP, esto debido a que ayudan desde el inicio a escoger la correcta representación del problema planteado, facilitan la visualización de relaciones entre los conceptos que no eran explícitas.

De acuerdo con Manríquez (2012), estos mapas constituyen representaciones mentales de conceptos y su uso es de gran popularidad en la literatura especializada. El uso del mapeo conceptual es una técnica muy flexible de tal forma que puede ser utilizado como recurso de aprendizaje o medio de evaluación.

Con respecto a los portafolios, Monzó (2006 citado en Manríquez, 2012) menciona que contribuyen a la estructuración de tareas por las que el alumno será evaluado. La misma autora define tres tipos de portafolios: el portafolio de enseñanza (referido a la actuación docente), el portafolio de aprendizaje (como una estrategia de

adquisición de conocimientos) y portafolios profesionales (relacionados a procesos de reinserción profesional y social).

Por otro lado, Manríquez (2012) define al portafolio como una carpeta en la cual se incluye todo los materiales elaborados por el alumno, entre ellos se puede mencionar: apuntes, investigaciones, guías de trabajo, comentarios, resúmenes, comentarios del profesor los cuales son ordenados de acuerdo a diferentes criterios.

Finalmente, el mismo autor menciona a las matrices de valoración o rúbricas como uno de los recursos disponibles para la evaluación de competencias. Según este autor, una característica importante de las competencias es que estas deben ser susceptibles de ser expresadas a través de indicadores y a su vez estos indicadores deben ser observables de alguna forma.

En relación con lo anterior, Holmes (1992 citado en Hawes, 2004) establece que “una competencia general de un área ocupacional debe ser susceptible de operacionalización mediante “la derivación de un conjunto de elementos individuales de competencia y sus criterios de rendimiento asociados” (p.8).

Dicho de otra forma, las competencias además de ser verificables, deben poder evaluarse a través de ciertos criterios, a los cuales Holmes les denomina elementos individuales de competencia y, a su vez, estos criterios deben tener definido un estándar.

Así mismo, Hawes (2004) indica que “un estándar de desempeño es una declaración que expresa el nivel de logro y desempeño requerido para poder certificar la competencia ante la secuencia curricular, la sociedad o grupos pares (cuando existen acreditaciones vía colegios o asociaciones profesionales)” (p.8).



En este sentido, Manríquez (2012) sugiere que una manera de hacer posible lo anterior es mediante el empleo de una tabla de doble entrada, también denominada rúbrica.

Según Herrera (2001, citado en Manríquez, 2012) la rúbrica se define como una tabla que nos permite aunar criterios de evaluación, niveles de logro y descriptores. Por otro lado también se menciona que una característica importante de este instrumento de evaluación es la flexibilidad para ser regulado en la práctica hasta encontrar el valor justo de la evaluación a realizar.

En relación con lo anterior Simon y Forgett- Giroux (2001 citados en Hawes, 2004) indican: “una rúbrica es un descriptor cualitativo (en palabras) que establece la naturaleza de un desempeño, apoyándose sobre perspectivas de criterio más que de referencia a norma” (p.10).

De esta forma, la rúbrica se perfila como el instrumento más adecuado para medir y evaluar el nivel en que se encuentra desarrollada una competencia de acuerdo a estándares predefinidos.

En lo que respecta a los pasos para la elaboración de este instrumento Hawes (2004) proponen nueve pasos para la elaboración de una rúbrica en base a un enfoque de componentes de la tarea:

1. Haga una lista de lo que Ud. pretende que los estudiantes logren a través de la tarea asignada.
2. Organice su listado desde lo más a lo menos importante.
3. Decida un puntaje total para la tarea.
4. Asigne a cada ítem de su lista ordenada un valor de porcentaje.
5. Multiplique el valor total del puntaje definido en el paso 3 por el porcentaje asignado a cada ítem para obtener el valor en puntaje de dicho ítem.

6. Sobre una hoja de papel escriba el nombre de cada ítem de la lista, ordenadamente, desde el más al menos importante. Cuide de dejar espacio entre cada categoría.
7. Asignar los criterios específicos de calificación de cada categoría principal en el paso 6.
8. Distribuya o muestre la hoja a los estudiantes cuando les explique la tarea.
9. Anexe una copia de la rúbrica completada junto con los puntajes obtenidos al trabajo de cada estudiante, una vez que lo haya terminado (p.11).

Según lo anterior, el diseño de la rúbrica comprende una serie de pasos ordenados, mediante los cuales se obtiene una matriz de valoración que debe servir de referencia tanto al estudiante como al profesor durante el proceso de evaluación de competencias. Los pasos anteriormente enunciados se basan en el principio de que un producto puede ser descrito en término de diferentes dimensiones (Hawes, 2004).

Por otra parte, Hawes (2005) indica que: “Se requiere definir el nivel mínimo de competencia para que el “umbral” de la competencia básica funcione profesionalmente, así como también los niveles aspiracionales de competencias avanzadas” (p.15) debido a que en la rúbrica se establece la descripción de distintos niveles de desempeño, es importante distinguir cuál es el nivel de desempeño mínimo aceptado para cada criterio que servirá para evaluar la competencia.

Otra característica de las rúbricas enunciada por Manríquez (2012) es su carácter de preestablecida acordada y socializada con los alumnos, antes de aplicar la evaluación, ya que para utilizarse se tiene que socializar con los alumnos, a fin de que éstos tengan claros los criterios bajo los cuales se evaluará su trabajo.

Además de los instrumentos revisados líneas arriba, es necesario introducir una nueva clasificación con respecto al tipo de evaluación y ésta es atendiendo al agente

evaluador, de esta forma, podemos encontrar a la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación.

En relación con la aplicación de la heteroevaluación en el desarrollo del método ABP Font (2004) señala que ésta se compone de dos piezas. De una parte está la información brindada por el tutor en base a un instrumento de evaluación en el que se contraste el desempeño ideal del alumno con el desempeño real, la cual debe ir acompañada de una breve explicación del desempeño del alumno y, por otro lado, están las pruebas generales, de las cuales se realizan dos, una a mitad del curso y otra al final, con el objetivo de poder contrastar el progreso del alumno.

En lo referente a la coevaluación, Morales y Landa (2004) indican que se trata de la evaluación entre estudiantes, la cual debe estar basada en una tabla de características y nivel de desempeño. En este sentido Dochy, Segers y Dierick (2002 citados en Font, 2004) indican: “Falchikov (1995) definen evaluación de iguales como el proceso por el que grupos de individuos evalúan a sus compañeros” (p.91).

Por otro lado, según Morales y Landa (2004) la autoevaluación consiste en la valoración que el propio estudiante realiza sobre sí mismo en relación a lo que ha aprendido y su contraste con los objetivos del problema o curso.

Los tres tipos de evaluación enunciadas líneas arriba se utilizan en la ejecución del método ABP, y es por ello que se considera relevante mencionarlas dentro de esta investigación.

De esta forma, tal como se mencionó al momento de conceptualizar las competencias, éstas constan de tres componentes: un componente teórico, un

componente de orden afectivo y un componente de orden procedimental (Bunk, 1994 citado en Gil, 2007).

Según Hawes (2004) el orden cognitivo se refiere a los contenidos y comportamientos de orden intelectual, así como a las funciones denominadas intelectuales, asociadas al sentido clásico de la inteligencia verbal- lingüística y lógico-matemática.

Los componentes del orden cognitivo se organizan de distintas formas según las diferentes taxonomías planteadas hasta el momento. Una de las propuestas más importantes al respecto es la que presenta Bloom (1971 citado en Hawes, 2004), el sostiene que existen dos grandes niveles: el conocimiento y las destrezas intelectuales.

Hawes (2004) señala que las destrezas intelectuales tienen como base el conocimiento simple; sin embargo, este autor señala que el conocimiento simple no basta si no se ejerce una actividad intelectual sobre él, debido a eso identifica dos niveles cognitivos basado en la teoría de Bloom, estos son: el conocimiento simple, y el pensamiento crítico, el cual a su vez está compuesto por el análisis, la síntesis y la evaluación.

Por otro lado Hawes (2004) también describe la propuesta de Bloom para comportamientos de orden afectivo, a la cual califica de débil debido a que no se encuentra tan desarrollada como la propuesta anterior. La propuesta de Bloom se compone de cinco dimensiones y todas se presentan en una escala que tiene la característica de ser jerárquica y acumulativa, entre los niveles propuestos tenemos: recibir, atender, valorizar, organizar y caracterizar.

Finalmente, Hawes (2004) señala que no es posible pretender evaluar con un único instrumento en el campo de la educación superior, teniendo en cuenta que las competencias son estructuras complejas de comportamiento. Por ello, si las competencias consideran diversas dimensiones, deberán proveerse los instrumentos apropiados, así como los registros y documentación de los mismos para fundamentar las decisiones evaluativas.

Respecto a la aplicación de lo anterior al método ABP, Font (2004) indica que: “En una estrategia de aprendizaje basado en problemas, la evaluación forma parte del mismo proceso y es, además, una tarea extraordinariamente compleja” (p.90).

Es por ello que, además de contar con la planificación de actividades didácticas y con que cada uno de los actores del proceso haya asumido su rol de forma adecuada, fue indispensable haber contado con la instrumentación y la planificación necesaria para la evaluación de competencias de tal forma que, en sinergia con el método didáctico ABP, facilitaron el desarrollo y perfeccionamiento de las competencias que se buscan desarrollar en los estudiantes.

### **2.3 Investigaciones Relacionadas**

Las siguientes ocho investigaciones constituyen los antecedentes en los que se basa la investigación.

*2.3.1 Experiencia en la aplicación del método del aprendizaje basado en problemas en una asignatura de libre elección.*

Castro, De los Ángeles, Coria, García y Gutiérrez (2003), en su investigación sobre el aprendizaje basado en problemas, decidieron evaluar la eficacia de una

asignatura de medicina desarrollada bajo esta metodología, a fin de que los alumnos aprendan a aprender.

Para tal propósito se elaboraron problemas a partir de historias clínicas de pacientes del Instituto Nacional de Pediatría de la Secretaría de Salud, con dos formatos del problema: uno para el alumno, el cual contiene la información necesaria para que se lleve a cabo el razonamiento médico, y el otro para el tutor siendo muy similar al del alumno, sólo que en este caso el problema fue resuelto por el grupo de tutores/facilitadores.

El grupo de alumnos formado por nueve estudiantes del tercer año de la carrera de médico cirujano, fue evaluado a través del triple salto y del ensayo. El grupo de tutores/facilitadores formado por cinco docentes fue evaluado por el cuestionario de Dolmans modificado y por una videograbación.

Este método de enseñanza permitió que los alumnos se enfrentaran a los problemas de parasitología más frecuentes en el país y aprendieran a trabajar en grupo, investigar, discutir la información recabada, integrar materias básicas con clínicas y a elaborar ensayos.

En conclusión, el aprendizaje basado en problemas permitió el aprendizaje activo y el pensamiento crítico de los alumnos. En otras palabras, los alumnos aprendieron a aprender.

### *2.3.2 Experiencia en la Aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas en la Asignatura Proyecto de Licenciatura en Química.*

Lorenzo, Fernández y Carro (2011) enfatizan la importancia de cambiar los modelos educativos basados en la enseñanza a los modelos basados en el aprendizaje, en

el que los alumnos adquieran la capacidad de aprender a aprender. Para lograr tal propósito aplican el método del aprendizaje basado en problemas.

En su investigación describen el desarrollo y ejecución de un aula virtual en la plataforma WebCT para la asignatura Proyecto de Licenciatura en Química de la Universidad de Santiago de Compostela en España, a través de la cual se ha utilizado el método de aprendizaje basado en problemas. El tema de esta asignatura pertenece al bloque formativo y tiene como función dotar a los futuros químicos de una formación en iniciación a la investigación experimental, mediante un trabajo propuesto y dirigido por profesores de la Universidad.

La aplicación de la metodología del aprendizaje basado en problemas ha resultado ser una experiencia útil para el desarrollo de las competencias demandadas por el mundo laboral, siendo el trabajo en equipo en un laboratorio analítico y el autoaprendizaje, a través de la experimentación química, las más relevantes.

Asimismo, se ha incrementado la calidad del proceso educativo que actualmente se está realizando, con miras a su posible implementación en futuros planes de estudio. Los alumnos han abordado la resolución de un proyecto-problema analítico, similar al que pueden encontrarse en el mundo laboral/profesional.

### *2.3.3 Aprendizaje basado en problemas: una experiencia en la enseñanza de la salud en el trabajo*

En esta investigación de Palacios y Paz (2006) realizada en el Departamento de Salud Pública de la UNAM se llevó a cabo un proyecto para aplicar la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas con 42 alumnos de dos grupos de la asignatura Salud Pública IV, en la Unidad de Salud en el Trabajo de la Facultad de Medicina.

Se revisaron cinco problemas, que incluyeron los temas de ambiente y condiciones de trabajo, ruido, asbesto, plaguicidas y solventes. Para cada uno de ellos se elaboró material para el alumno y para el tutor; en el primero además de la descripción del problema, preguntas de estímulo. En el material del tutor se incluyó una introducción, pistas que debían ser trabajadas por el alumno, delimitación del problema, hipótesis, áreas del conocimiento y objetivos de aprendizaje. La evaluación de los alumnos incluyó la calificación obtenida en cada sesión y la aplicación de dos exámenes. La de las tutoras y de la estrategia, se realizó mediante el cuestionario de Dollmans y un formulario elaborado en la Unidad de Evaluación Educativa.

La estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas permitió no sólo mostrar los aspectos clínicos relacionados con el diagnóstico y tratamiento, sino la posibilidad de conocer el contexto familiar, social, económico e incluso legal de los trabajadores mexicanos. Asimismo, sitúa a los alumnos en una posición que les permite analizar sus propias condiciones de trabajo como profesionales de la salud, lo cual redundó en una actitud crítica y ética en su vida profesional.

#### *2.3.4 Aprendizaje basado en problemas (ABP) aplicado a la enseñanza de administración en la licenciatura de enfermería*

La investigación realizada por Delfino (2006) tuvo como propósito conocer si la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas permite el aprendizaje de la disciplina de Administración y su aplicación en el Proceso de Atención de Enfermería (PAE) de modo que el licenciado posea instrumentos y destrezas en la gestión de una unidad de Enfermería.



Para realizar el trabajo se optó por la metodología cualitativa, utilizando la técnica de historia oral, a través de entrevista abierta a egresados, con enfoque biográfico, buscando rescatar las expresiones más significativas de la experiencia de vida de los licenciados para construir la interpretación global a partir de lo individual.

Los resultados confirman supuestos pedagógicos y dejan abierto un campo de estudio a seguir, enfocando el abordaje integral del curso y sus actores, simultáneamente. El 83,33% de la población estudiada manifestó que la metodología le ha sido útil para el aprendizaje de Administración.

Se interpreta que el individuo es el centro de su interés. La mayoría prioriza problemas del cuidado del usuario. El rendimiento de los licenciados entrevistados durante el curso de Administración tuvo nivel satisfactorio para el desarrollo intelectual y de habilidades durante la experiencia. Existe interés por participar en la producción y presentación de trabajos. Aparece como insuficiente el sistema de comunicación.

#### *2.3.5 Desarrollo de competencias básicas: una experiencia piloto de ABP en el campus de Toledo*

La experiencia de González, Martín, Pastor, Payo, Rodríguez y Sobrino (2007) con el aprendizaje basado en problemas tuvo dos propósitos principales:

El primero fue desarrollar en los estudiantes las competencias generales relacionadas con que sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo, que posean las destrezas para la elaboración y defensa de argumentos, la resolución de problemas dentro de su área de estudio, así como las habilidades de aprendizaje para emprender estudios posteriores con autonomía.

El segundo propósito de la investigación fue fomentar las competencias de trabajo en grupo colaborativo entre los profesores implicados en la experiencia.

Han participado 25 estudiantes de cuatro titulaciones (Maestro de diferentes especialidades: Educación Infantil, Educación Primaria, y Educación Física e Ingeniero Técnico Industrial), todos ellas del campus de Toledo.

Respecto a los profesores, han participado profesores de tres ramas de conocimiento diferentes (Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería y Arquitectura), todos ellos de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Entre los resultados del estudio se obtuvo un nivel alto (77.3%) en el logro de los objetivos propuestos para los estudiantes, asimismo, los profesores obtuvieron un nivel alto (95.2%) en las competencias relacionadas con la colaboración docente. Todos estos resultados fueron obtenidos a través de una autoevaluación aplicadas a los alumnos y profesores.

### *2.3.6 Experiencia de aprendizaje basado en problemas (ABP) en la titulación de biología de la universidad Pompeu Fabra*

Carrió, Calafell, Pérez, Larramona y Baños (2005) desarrollaron una experiencia piloto introduciendo, de manera progresiva, el uso de la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en todas las asignaturas de la licenciatura de biología.

El despliegue de la metodología consideró realizar el 20% de los cursos de la licenciatura mediante el método ABP. En cada curso, los alumnos se dividieron en grupo de entre 10 y 12 personas, supervisados por un tutor.

La participación de los estudiantes a las sesiones ha sido bien valorada por parte de los tutores y por los mismos alumnos. La asistencia a las sesiones con y sin tutor ha sido del 94%.

Por otro lado, las notas obtenidas por los alumnos en la actividad de ABP fueron altas, siendo un indicador de éxito de la actividad. La nota mediana de los alumnos fue de un 8 sobre 10, con un valor máximo de 9,6 y un mínimo de 5,6.

### *2.3.7 Aprendizaje significativo basado en problemas.*

Sanchez y Ramis (2004) describen la experiencia de implementación de “el proyecto piloto para la aplicación de aprendizaje basado en problemas en la universidad del Bio-Bio” en la facultad de ingeniería económica, a fin de evaluar la conveniencia de su aplicación y su influencia en las estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes.

Para el proyecto se contó con el apoyo de las facultades de ciencias y educación para la preparación de las asignaturas basadas en la metodología de enseñanza ABP. En los resultados obtenidos de la investigación se establece la influencia de la metodología basada en ABP en las estrategias de aprendizaje, habilidades de comunicación, trabajo en equipo y rendimiento académico de los alumnos sometidos a la investigación. La investigación reporta cambios significativos en algunos de los factores de las variables de estudio, y una mejoría en el rendimiento académico, lo cual indica la pertinencia de la metodología ABP para ser aplicada en alumnos universitarios y el potencial del método para ser aplicado a otras áreas del saber.

*2.3.8 Aprendizaje basado en problemas: evaluación de una propuesta curricular para la formación inicial docente.*

Paineán, Aliaga y Torres (2012) plantean la investigación “Aprendizaje basado en problemas: evaluación de una propuesta curricular” en la que se proponen conocer la forma en que los estudiantes de las carreras pedagógicas de la Facultad de Humanidades y Educación, de la universidad de Atacama, evalúan el impacto del actual currículo de formación inicial docente en su formación profesional, en esta facultad a partir del año 2000.

Dicho currículo incorpora dentro de un programa curricular clásico por asignaturas, módulos de ABP. La investigación se propuso evaluar tres aspectos de su aplicación: el modo cómo los alumnos evalúan la incidencia de esta nueva metodología en su formación y en especial los formulados bajo la metodología ABP, cómo el modelo ABP ha cumplido con los objetivos planteados en la justificación de su aplicación y cómo se ha implementado el sistema desde un nuevo punto de vista operativo.

Con respecto a los resultados de la investigación se puede mencionar que los alumnos percibieron: que la metodología ABP les proporcionaba un acercamiento a la realidad escolar, que el principal objetivo del ABP era adquirir experiencia para el futuro, desarrollar las capacidades de trabajo en equipo, así como la investigación científica.

Como conclusión de este capítulo podemos señalar que las más importantes contribuciones son las realizadas por Zuber-Skerritt (2002) quien cita a Rivans, creador de la teoría del aprendizaje activo, a través de quien se estudia la estructura y el sentido de esta teoría la cual es vertebral en la investigación.

Por otro lado, tenemos a Morales y Landa (2004) quienes documentan su experiencia con respecto a la aplicación del método ABP a la administración y a Hawes (2004) quien desarrolla de forma muy detallada los tópicos correspondientes a la evaluación basada en el enfoque por competencias.

En conclusión, en el desarrollo del capítulo se ha expuesto sobre la factibilidad de desarrollar el método ABP en el marco de los principios de la metodología activa. Por otro lado, se explicó sobre la conveniencia del uso de esta metodología para el desarrollo de competencias transversales como: la resolución de problemas, el liderazgo de equipos y la comunicación. Finalmente, se verificó que la literatura indica como uno de los beneficios del ABP la aproximación del estudiante a situaciones problemáticas similares a las que enfrentaría en el ámbito laboral, por lo que, se recomienda su uso para la elaboración de un plan de negocio como actividad de evaluación.

### **Capítulo 3. Método**

En este capítulo se desarrolla la descripción del enfoque metodológico en el que se enmarca la investigación, en este caso el cualitativo. De la misma forma, se especifica el diseño con base al cual se desarrolló la investigación en campo, para este caso se determinó que el diseño de investigación-acción era el que guardaba mayor relación con los objetivos del estudio.

Por otro lado, se explican aspectos como la determinación de los participantes, que en esta investigación está constituida por estudiantes de un curso impartido con la metodología ABP, el cual pertenece al primer semestre de la carrera de Administración de Negocios, de una institución privada de educación superior situada en el distrito de Surco en Lima, Perú.

También se comenta sobre los instrumentos a utilizar, los procedimientos para su aplicación y las técnicas que se utilizarán para el procesamiento de la información recogida.

#### **3.1. Enfoque metodológico**

El enfoque metodológico escogido para la investigación es el cualitativo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), dicho enfoque se centra en la profundización de los fenómenos para así poder entenderlos desde la perspectiva de los participantes y en relación con el contexto.

Para el caso de esta investigación se plantea indagar sobre la incidencia que tiene la aplicación de la metodología ABP en el nivel de logro que alcancen los estudiantes; explorando en el camino: las necesidades de aprendizaje que se presenten producto de su

interacción con el entorno, la exploración de los objetivos actitudinales que se alcanzan a causa de la aplicación de la metodología; así como, la percepción de estos frente al desarrollo de la metodología.

Por otro lado, Bautista (2011) hace referencia a las principales características del enfoque cualitativo cuando indica que la investigación cualitativa pretende captar el significado de las cosas (procesos, comportamientos y actos), su lenguaje es básicamente conceptual y metafórico, la forma de captar información no necesariamente es estructurada y tiene un enfoque inductivo.

Además, Hernández et al. (2010) recomiendan el uso del enfoque cualitativo cuando el objetivo es comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus opiniones, perspectivas y significados, y puesto que la intención que se tiene en esta investigación es comprender cómo los estudiantes y el docente perciben y se adaptan al uso de la metodología ABP, así como, explorar el efecto que tiene esta intervención en el logro del curso, se considera que la metodología cualitativa responde a estas necesidades.

Según indica Bautista (2011), “Un paradigma no es otra cosa que la traducción en términos operativos y metodológicos de las ideas, conceptos y representaciones que se efectúan sobre un objeto de estudio” (p.13). Es decir, un paradigma es la representación operativa de las ideas en función a las cuales se realiza un estudio. Para este caso, la investigación se apoya en el paradigma cualitativo-interpretativo. Según la misma autora, este paradigma se asocia fundamentalmente con la investigación cualitativa.

El paradigma cualitativo-interpretativo se caracteriza por enfatizar en el uso de las técnicas para describir, clasificar y encontrar significados. En este paradigma se busca la

comprensión, el significado y la acción, además de profundizar en las razones de por qué la realidad se percibe y experimenta tal como ocurre (Bautista, 2011).

En este sentido, Bautista (2011) indica que no es apropiado escoger un método sin haber hecho una reflexión de los fines que cada paradigma persigue. Además, Hernández et al. (2010) refieren sobre lo difícil de resumir en pocas líneas las diversas tipologías sobre los diseños cualitativos; sin embargo, mencionan aquellas que a su parecer son las más recientes, importantes y genéricas, entre ellas se mencionan a: la teoría fundamentada, los diseños etnográficos, los diseños narrativos y los diseños de investigación-acción. Los mismos autores aclaran que las fronteras que existen entre estos diseños son sumamente relativas y que en la mayoría de los estudios se toman elementos de más de uno de ellos.

Son de particular interés para este estudio los diseños de investigación-acción, debido a que su finalidad es resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas (Hernández et al., 2010). Dado que en esta investigación se indagará sobre la conveniencia de aplicar la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y su incidencia en el nivel de logro alcanzado por los estudiantes, y que a su vez esto se realiza con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, se considera que los fines de la investigación concuerdan con los de este tipo de diseño.

Según Valenzuela y Flores (2012), la investigación-acción tiene las siguientes características: trata de mejorar alguna práctica, tiene etapas definidas como la planeación, ejecución, observación o recojo de información y reflexión o evaluación, para así comenzar un nuevo ciclo. Por otro lado, los autores también señalan que puede



valerse tanto de técnicas cuantitativas, así como, cualitativas para el recojo de la información.

Para el caso de esta investigación, el enfoque utilizado es cualitativo, el diseño de investigación acción será abordado desde la experiencia y percepción de los participantes del mismo.

Por su parte, Sánchez (2013) propone que debemos identificar el “qué, quién y cómo” de la investigación-acción, a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué? Explorar la situación problemática, tal y como se da en el aula de clases; ¿Quién? Los propios docentes e investigadores que sirvan como soporte para la investigación; ¿Cómo? Con técnicas para el recojo de información tales como: registros de anécdotas, notas de campo, observaciones, entrevistas, cuestionarios, diarios, etc.

Hernández et al. (2010) sostienen que las tres fases fundamentales de la investigación-acción son: observar, es decir, construir un esbozo del problema y recolectar datos; pensar, que comprende analizar e interpretar, y actuar, que se refiere a resolver problemas e implementar mejoras, las cuales se dan de manera cíclica hasta que el problema esté resuelto y la mejora se introduzca satisfactoriamente.

Según los mismos autores los ciclos son:

-Detectar el problema de investigación, hacer el diagnóstico, identificar la necesidad de mejora.

-Formulación del programa para resolver el problema e introducir cambios.

-Implementación del programa y evaluación de resultados.

-Retroalimentación, lo cual conduce al inicio de un nuevo ciclo.

Entonces para efectos de esta investigación y tomando en cuenta las características metodológicas de la investigación-acción, las etapas de este trabajo fueron las siguientes:

1.- Formulación de propuesta a implementar: diseño del curso Gestión del Proceso Administrativo con la metodología Aprendizaje Basado en Problemas (Apéndice H).

2.- Ejecución de la acción: aplicación de la metodología ABP en la enseñanza de un plan de negocios.

3.- Evaluación de los efectos de la acción: evaluación del nivel de logro alcanzado por los estudiantes del curso Gestión del Proceso Administrativo en la elaboración de un plan de negocios. Asimismo, cabe mencionar que esta evaluación no implicó el uso de la metodología cuantitativa, sino que se usó en el estudio como una herramienta complementaria, a fin de verificar la incidencia del uso del ABP.

Esto se realizó mediante la aplicación de una valoración diagnóstica que permitió verificar el nivel de logro que los alumnos alcanzaron en la elaboración del plan de negocio.

Además, la valoración diagnóstica fue utilizada también para verificar la forma cómo se puede manifestar el nivel de logro obtenido en la comprensión y aplicación de los conceptos básicos que intervienen en la elaboración de un plan de negocios.

Se utilizó, también, una ficha de observación mediante la cual se buscó verificar el cumplimiento de los objetivos actitudinales que el ABP aporta a los definidos en el perfil, así como algunos componentes de orden cognitivo que intervinieron en el proceso de construcción del plan de negocio, entre los que se encuentran los siguientes: la capacidad de análisis, la capacidad de síntesis y la capacidad de evaluación.

Por otra parte, para indagar sobre la percepción de los estudiantes relativa al uso de la metodología ABP, se utilizó una entrevista semiestructurada, la cual fue aplicada a dos participantes de cada uno de los grupos de trabajo. Asimismo, con la finalidad de complementar la información se aplicó la técnica de coevaluación y la de autoevaluación a los estudiantes. Se puede tener mayor detalle sobre estos instrumentos recurriendo al cuadro de triple entrada (Apéndice A).

### **3.2. Participantes**

Es fundamental una adecuada selección de los participantes para obtener información pertinente. En la fase de muestreo se seleccionan las situaciones, eventos, actores, lugares, momentos y temas que serán abordados en la investigación, teniendo en cuenta aquellos que guarden la mayor relación posible con el objeto de estudio. Por otro lado, al seleccionar una muestra en los métodos de investigación cualitativa se debe tener en cuenta la profundidad y no la extensión, buscando reforzar la calidad de lo investigado (Bautista, 2011).

En este sentido, Valenzuela y Flores (2012) señalan que en los diseños de investigación acción, como el de esta investigación, las unidades de análisis están representadas por aquellos involucrados en el proceso educativo.

En efecto, los alumnos seleccionados para este estudio pertenecen al primer semestre, turno noche, de la Carrera de Administración de Negocios de una institución de educación superior privada especializada en la enseñanza de temas de gestión.

El curso en el que se aplicó la investigación tiene el nombre de Gestión del Proceso Administrativo y el aula de clases es de 15 alumnos. Estos alumnos recibieron

el curso adaptado a la metodología ABP. Los estudiantes fueron evaluados a través de diversos instrumentos propuestos en esta investigación con la finalidad de verificar su nivel de conocimiento, su desempeño en la elaboración de un plan de negocio y la forma en que interactuaban en el trabajo de grupo.

Otro actor importante en la recolección de información fue el docente del curso, debido a que él registró información sobre el desempeño de los estudiantes y sobre las incidencias ocurridas durante la implementación del diseño del curso, a través de instrumentos como la ficha de observación (Apéndice B), también utilizó la valoración diagnóstica para la evaluación del plan de negocio elaborado por los estudiantes (Apéndice F) y, para evaluar también, los conocimientos adquiridos por estos en el proceso (Apéndice G).

El principal criterio de selección para la muestra fue la disponibilidad de los estudiantes para participar de la investigación, por lo que el tipo de muestreo utilizado es por conveniencia. Según Hernández et al. (2010), las muestras por conveniencia son aquellas en las que se seleccionan las unidades muestrales a las que se tiene acceso.

Otro criterio de selección está dado por la idoneidad de los contenidos del curso, para incluir en él situaciones problemáticas, lo que facilita la aplicación de la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas y, finalmente, que al ser estudiantes ingresantes cuentan con mayor disposición para participar de metodologías distintas a las habituales.

Lo que refuerza Bautista (2011) cuando indica que los criterios de exclusión al momento de seleccionar una muestra para una investigación responden a los objetivos de la misma, siendo algunas razones: la conveniencia de manejo de información, la

disponibilidad actitudinal y de tiempo, entre otras. Para el caso de esta investigación el grupo seleccionado tuvo la disposición actitudinal y era conveniente debido a que la naturaleza del curso favorecía la aplicación del ABP.

### **3.3. Marco contextual**

La investigación se llevó a cabo en una institución de educación superior privada especializada en la enseñanza de temas de gestión, dicha institución tiene presencia en cinco departamentos del Perú; sin embargo, la investigación se realizó únicamente en la sede Surco, situada en la ciudad de Lima.

La investigación fue aplicada a los estudiantes del primer semestre de la carrera de Administración de Negocios. Es importante mencionar que en la institución se cuenta con dos turnos en que se dicta dicha carrera: el turno mañana y el turno noche. Para el caso de la investigación se trabajó con alumnos del turno noche.

Según datos brindados por la institución, la población de los estudiantes del primer semestre turno noche está conformada por estudiantes varones y mujeres en igual proporción, la edad promedio bordea los 25 años y el 80% de ellos trabaja para solventar sus estudios, mientras que el 20% restante lo hace con el apoyo de sus padres.

Asimismo, el perfil de egreso de los estudiantes de la carrera de Administración de negocios considera dos posibilidades, la primera de ellas es que el egresado se desempeñe en funciones relacionadas a la gestión, tanto en empresas públicas como privadas y, la segunda, es que el estudiante logre implementar su propio negocio. Es por ello que surge la preocupación de desarrollar en el estudiante las competencias

necesarias para este fin, a través de la búsqueda de estrategias de enseñanza que les permita concretar cualquiera de estas líneas de acción.

Una de las particularidades que distingue a la institución, es el reconocimiento con el que cuenta en el Perú como institución pionera en la formación de administradores con perfil emprendedor, debido a que cuenta con una experiencia de 54 años en este rubro. Adicional a lo anterior, la carrera de Administración de Negocios cuenta con una acreditación internacional por la agencia acreditadora CINDA de Chile, así como también, con una acreditación nacional por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa del Perú.

Una situación que la hace ordinaria es que las clases son dictadas en aulas tradicionales en las cuales el profesor se apoya de recursos como la pizarra y el proyector multimedia para impartir las clases.

### **3.4. Instrumentos de recolección de datos**

Valenzuela y Flores (2012) recomiendan para los diseños de investigación acción el uso de instrumentos como: entrevistas estructuradas y no estructuradas, formales e informales; observaciones en los distintos niveles de estructuración, según el nivel de participación deseado por los investigadores; *Focus group*, así como el uso de cuestionarios. Los autores también recomiendan el uso de documentos y registros que se puedan generar producto de la práctica educativa, tales como: documentos personales, registros escolares, ejemplos de trabajos, portafolios y autoevaluaciones de los estudiantes, entre otros.

Para el caso de esta investigación, los instrumentos utilizados fueron aplicados a los estudiantes del aula y al docente. El principal instrumento aplicado a los estudiantes fue la entrevista semiestructurada (Apéndice C). Asimismo, se utilizaron la coevaluación (Apéndice E) y la autoevaluación (Apéndice D) como instrumentos adicionales, a fin de complementar la información recogida a través de la entrevista. Por otro lado, el principal instrumento a través del cual el docente del curso aportó información a la investigación fue la ficha de observación participante (Apéndice B), donde se registró información sobre los estudiantes desde la mirada del docente del curso y los complementarios fueron la valoración diagnóstica del plan de negocio (Apéndice F) y la valoración diagnóstica de conocimiento (Apéndice G).

La técnica que se utilizó en esta investigación fue la entrevista. Bautista (2011) indica sobre la entrevista lo siguiente “La entrevista es una técnica de investigación que permite obtener datos mediante un diálogo entre el investigador y el entrevistado” (p.170). Cabe mencionar que la misma autora indica también que la entrevista se diferencia de una conversación cotidiana, en que en la primera existe un propósito definido en función al tema que se investiga y la ventaja es que son los mismos actores los que proporcionan los datos relativos a sus percepciones, juicios e intereses.

Existen distintos niveles de estructuración para las entrevistas, para el caso específico de esta investigación el tipo de entrevista que se utilizó fue la semiestructurada. Según indica Hernández et al. (2010), la entrevista semiestructurada se basa en una guía de preguntas y el entrevistador tiene libertad para introducir preguntas adicionales para precisar conceptos o aclarar algún tema que despierte su interés.

En el caso de esta investigación, la guía de entrevista semiestructurada (Apéndice C) buscó recoger información sobre la percepción de los estudiantes respecto a la forma en que se organizaron los contenidos del curso, el diseño de los contenidos, así como también, las estrategias de autoaprendizaje que utilizaron los estudiantes.

Comentando sobre la evaluación, Gallardo (2013) señala que el enfoque de evaluación basado en competencias brinda mecanismos que permiten evidenciar los logros de los estudiantes a través de la evaluación del desempeño; sin embargo, es importante resaltar que el saber es el componente disciplinario que brinda la base sobre la cual se trabajará para comprender, analizar y luego utilizar esa información en contextos reales.

Los instrumentos complementarios utilizados dentro de la investigación fueron la coevaluación (Apéndice E) y la autoevaluación (Apéndice D), las cuales, fueron aplicadas a los estudiantes. A través de estos instrumentos se buscó recoger información complementaria acerca de la autopercepción de desempeño por parte de los estudiantes, así como, de la percepción que estos tenían sobre el desempeño de sus compañeros de equipo de trabajo.

Por otra parte, durante la ejecución de la investigación, también se hizo uso de las técnicas de observación. Bautista (2011) define a la observación como una técnica que consiste en observar con atención el fenómeno de estudio, tomar la información necesaria y registrarla para su posterior análisis.

Hernández et al. (2010) sugiere que las cuestiones más importantes para la observación son: el ambiente físico (entorno), el ambiente social humano (generado en el ambiente físico), las actividades individuales y colectivas (acciones), los artefactos



que utilizan los participantes y las funciones que cumplen, hechos relevantes, eventos e historias y retratos humanos de los participantes, entre otros.

En el caso de esta investigación se aplicó la observación participante. Para Bautista (2011), este tipo de observación se da cuando el observador participa en la vida del grupo que estudia y establece un estrecho contacto con sus miembros. Para el caso de la investigación, quien realizó la observación fue el docente del curso, el cual permaneció en estrecho contacto con los estudiantes, quienes conformaron el grupo observado.

Con respecto al formato de observación, para la investigación se utilizó la ficha de observación (Apéndice B) con la cual se buscó recoger información sobre aspectos actitudinales de los estudiantes, así como también se recogió información relacionada con la capacidad de análisis, síntesis y evaluación de los mismos al resolver las situaciones problemáticas que se plantearon durante el curso.

Finalmente, en la investigación también se utilizó complementariamente la rúbrica de valoración diagnóstica (Apéndice F y G). Según Gallardo (2013) “La rúbrica es una herramienta que permite a los estudiantes verificar el nivel de desempeño exigido (antes) y logrado (después)” (p.147).

Para la investigación, el desempeño procedimental y conceptual de los estudiantes se verificará mediante la elaboración de un plan de negocio, el cual será analizado por el docente utilizando como instrumento la rúbrica de valoración diagnóstica. Lo cual permitirá verificar el nivel de logro obtenido en la aplicación de los procesos básicos que intervienen en la elaboración de un plan de negocio de acuerdo a la teoría.

### **3.5. Procedimientos en la aplicación de instrumentos**

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en el periodo académico 2015-II que comprende desde el mes de octubre del año 2015 hasta el mes de febrero del año 2016.

En la institución, los semestres académicos tienen una duración de 18 semanas, a través de las cuales se distribuyen los distintos momentos de evaluación como: las evaluaciones continuas, que se dan en las semanas 5 y 14, la evaluación parcial en la semana 9 y la evaluación final en la semana 18. Es importante mencionar que el curso se dictó con una frecuencia semanal, es decir, una sesión a la semana.

Los instrumentos fueron aplicados en el curso Gestión del Proceso Administrativo, el cual fue impartido con la metodología ABP. Cabe mencionar que este curso pertenece a la carrera de Administración de Negocios.

La aplicación de la valoración diagnóstica de conocimiento a los estudiantes (Apéndice G) se realizó durante la semana 14, fecha que coincidió con la segunda evaluación continua, debido a que a través de este instrumento se buscó verificar los conocimientos adquiridos por los estudiantes a lo largo del curso.

En lo que respecta a la coevaluación (Apéndice E) y la autoevaluación (Apéndice D), se consideró adecuado que fueran aplicadas después del último entregable en equipo, de tal forma que cada estudiante se evaluó a sí mismo y a cada uno de los integrantes del equipo. El momento de aplicación fue durante la semana 14.

Con relación a la entrevista semiestructurada (Apéndice C), dado que ésta tuvo como objetivo indagar sobre la percepción de los estudiantes en distintos aspectos

relacionados con el curso y su aprendizaje, se realizó a dos integrantes de cada equipo de trabajo entre la semana 15 y la semana 16.

En lo que respecta a los instrumentos diseñados para el docente, la ficha de observación (Apéndice B) se aplicó durante la semana 1, 7 y 16, a fin de observar los aspectos concernientes a las actitudes de los estudiantes durante la sesión de clases, así como algunos aspectos relacionados con el diseño del curso y otras incidencias observadas en la ejecución del curso.

Finalmente, la valoración diagnóstica de la elaboración del plan de negocio (Apéndice F) que tiene por objetivo verificar el desempeño de los estudiantes en la elaboración de un plan de negocio se aplicó en las semanas 17 y 18.

### **3.6. Estrategia de análisis de datos**

Para el caso de esta investigación la estrategia de análisis de datos consistió en describir la información obtenida mediante cada uno de los instrumentos, los datos fueron agrupados en categorías y organizados en tablas. Luego se procedió a la interpretación de la información recogida y finalmente se realizó la triangulación de la información registrada en cada instrumento, a fin de poder interpretar de manera global la información recogida.

En lo que respecta a instrumentos como la entrevista semiestructurada, la ficha de observación, la coevaluación, la autoevaluación, la valoración diagnóstica de conocimientos y de elaboración del plan de negocio, la estrategia de análisis fue la elaboración de resúmenes con la información recogida por cada uno de los instrumentos, de tal forma que se jerarquizaron los conceptos de acuerdo a los constructos que se

identificaron y luego éstos fueron contrastados con los planteados en el marco teórico para ir complementando los hallazgos con la teoría y así poder llegar a conclusiones.

### **3.7. Aspectos éticos**

Según Hernández et al. (2010) los derechos de los participantes de una investigación están referidos a estar informados del propósito de la investigación, así como del uso que se dará a los resultados de la misma, también a negarse a participar del estudio y abandonarlo en cualquier momento y finalmente a mantener su identidad en el anonimato.

En esta investigación se tuvo en cuenta cada uno de los aspectos relacionados con los derechos de los participantes y de la institución en la cual se realizó el estudio. En este sentido, se elaboró una carta de consentimiento con el propósito de solicitar el respaldo de la institución en la cual se realizó la investigación, carta que se puede encontrar en el apéndice H.

Por otro lado, la identidad de los participantes a los cuales se aplicaron los distintos instrumentos se mantuvo en reserva, a fin de salvaguardar la privacidad de los mismos y finalmente es importante mencionar que su participación fue voluntaria en todo momento.

En conclusión, en el desarrollo del capítulo se comentó sobre las razones por las cuales se asume que el enfoque cualitativo es el más indicado para el desarrollo de esta investigación, asimismo, se profundizó en detalles acerca del diseño de investigación-acción, los instrumentos a utilizarse, el marco contexto, los criterios que se tomaron en cuenta para la selección de la muestra, así como las estrategias de análisis de información.

## **Capítulo 4. Análisis y Discusión de Resultados**

En este capítulo se presenta el análisis y la discusión de los resultados obtenidos, producto de la aplicación de los instrumentos diseñados en el Capítulo 3.

Bautista (2011) se refiere al análisis de resultados como análisis de contenido y explica que se trata de un proceso por el cual se interpretan los datos recolectados, a través de toda la investigación, los cuales fueron recogidos mediante de los instrumentos diseñados para este fin, con el objetivo de facilitar su estudio.

La misma autora recalca que al referirse al análisis de contenido queda implícita la existencia de un significado oculto detrás de los hechos, los cuales, mediante la interpretación, dan paso a un nuevo conocimiento y explica que el propósito de las ciencias sociales es captar el sentido latente del que proceden los hechos, a través de las representaciones mentales de los actores que protagonizan dichos hechos.

En el caso de esta investigación, el análisis se realizó partiendo de dos constructos: el aprendizaje basado en problemas y las competencias.

En el caso del aprendizaje basado en problemas, el constructo se divide en cuatro categorías: diseño instruccional, aprendizaje contextualizado, trabajo colaborativo y autoaprendizaje.

En lo que respecta a la categoría diseño instruccional, esta se subdivide en cuatro apartados: organización de actividades, coherencia de las actividades, aplicación de contenidos y toma de decisiones.

Respecto a la categoría aprendizaje contextualizado, el análisis se realizó tomando en cuenta tres apartados: necesidades, habilidades de diagnóstico, utilidad y transferencia.

Asimismo, la categoría trabajo colaborativo fue analizada mediante tres categorías: iniciativa, aportes y cumplimiento, compromiso.

En relación a la categoría autoaprendizaje, ésta se analizó mediante cuatro apartados: automotivación, estrategias de aprendizaje, planificación y estilos de aprendizaje.

Por otro lado, para el análisis del constructo competencias se tomaron en cuenta tres categorías: componentes de orden cognitivo, habilidades y componentes de orden actitudinal.

El análisis de la categoría componentes de orden cognitivo se llevó a cabo mediante siete apartados: fuentes de información, estructura, formato, contenido, análisis, capacidad de síntesis y evaluación

Para el análisis de la categoría habilidades se tomaron en cuenta los siguientes apartados: diseño del plan estratégico, diseño de la estructura organizacional, procesos de integración de personal, estrategia de motivación para los colaboradores, diseño de un sistema de control, recursos de aprendizaje y resolución de problemas.

Para el análisis de la categoría componentes actitudinales, se tomaron en cuenta dos apartados: comunicación efectiva y trabajo en equipo.

Cada una de las categorías mencionadas, junto con los apartados que las componen, fueron trianguladas a fin de complementar la información obtenida por cada uno de los instrumentos.

#### **4.1. Análisis Descriptivo e Interpretación de Resultados**

En esta sección se desarrolla el análisis, la descripción e interpretación de la información recogida, a través de los distintos instrumentos propuestos para la investigación, como son: la ficha de observación, la entrevista, la autoevaluación, la coevaluación, la valoración diagnóstica del conocimiento de los estudiantes y la valoración diagnóstica de la elaboración del plan de negocio descritos en el Capítulo 3.

##### *4.1.1 Análisis descriptivo de los resultados de la observación*

En esta parte se analizarán descriptivamente los resultados de la aplicación de la ficha de observación.

Para Bautista (2011) la observación es una técnica que consiste en observar con atención un fenómeno, hecho o caso, y registrarlo para su análisis. Para el caso de esta investigación, se ha organizado el registro a través de constructos los cuales serán desarrollados mediante la información recogida durante el proceso de observación, la cual, sigue las pautas de este instrumento.

El tipo de observación utilizada en esta investigación, es la observación participante. Al respecto, la misma autora indica que este tipo de observación es un medio para llegar a la comprensión profunda de la realidad de la cual es investigador participa.

*4.1.1.1 Ficha de Observación*, el propósito de aplicación de esta ficha fue recoger información sobre los elementos con los que debería contar un instrumento que evalúe las competencias asociadas a la elaboración de un plan de negocio.



Por otro lado, la ficha de observación también se utilizó para indagar qué objetivos actitudinales, de los definidos en el perfil de egreso de la carrera, se logran mediante la aplicación del ABP y, finalmente, se buscó explorar la percepción de los estudiantes relativa a la experiencia de uso de esta metodología.

A continuación se revisan los resultados relacionados a la categoría aprendizaje contextualizado.

*Tabla 1*

*Narración de los resultados obtenidos de la ficha de observación de estudiantes.*

**Categoría Aprendizaje Contextualizado**

<b>Pregunta</b>	<b>Observación</b>
<b>¿Los contenidos desarrollados en clases facilitan la identificación y diagnóstico de situaciones problemáticas por parte del estudiante?</b>	<p>En la primera sesión los estudiantes presentan dificultades para relacionar los contenidos desarrollados en clase con el diagnóstico de situaciones prácticas, por lo general los estudiantes prefieren no realizar actividades relacionadas a la investigación.</p> <p>Durante la sesión 7, los estudiantes empiezan a valorar la importancia de la construcción teórica para el diagnóstico y solución de los problemas que se les presentan, también empiezan a sentir la necesidad del uso de fuentes de información complementarias y las consultas al docente del curso se vuelven más frecuentes.</p> <p>En la sesión 16, los estudiantes ya tenían definidos claramente el problema y sus componentes, el trabajo durante esa sesión consistió en el levantamiento de las observaciones presentadas por el docente. Se evidencia mayor conocimiento del tema.</p>
<b>¿Los problemas planteados a los estudiantes demandan del uso de los contenidos desarrollados en clases?</b>	<p>Durante la primera sesión, los estudiantes presentaban problemas con la definición de situaciones problemáticas. El docente resumió los contenidos en tres preguntas que ayudaron a los estudiantes a definir el problema.</p> <p>Durante la sesión 7, los estudiantes solicitan retroalimentación respecto a sus avances, las consultas son absueltas durante la hora de clases y los temas están referidos a verificar la correcta aplicación de los contenidos desarrollados en clase.</p> <p>En la sesión 16, los estudiantes han logrado desarrollar el marco teórico necesario para el desarrollo del plan de negocio.</p>

*Análisis descriptivo de la Tabla 1: Narración de los resultados obtenidos de la ficha de observación de estudiantes categoría Aprendizaje Contextualizado*

En la Tabla 1 se puede observar que en el transcurso de las sesiones del curso Gestión del Proceso Administrativo, los estudiantes han desarrollado un marco teórico suficiente para la resolución del problema planteado. Además, los temas propuestos en el curso fueron de utilidad debido a que los alumnos evidenciaron la necesidad de profundización, en algunos casos, y en otros de retroalimentación sobre a su correcta aplicación.

En relación a la categoría autoaprendizaje, se revisan los resultados de la observación en la Tabla 2.

*Tabla 2*

*Narración de los resultados obtenidos de la ficha de observación de estudiantes.*

<b>Categoría Autoaprendizaje</b>	
<b>Pregunta</b>	<b>Observación</b>
<b>¿Los estudiantes se observan motivados en el salón de clases?</b>	<p>Al iniciar el curso los estudiantes tienen la expectativa de abordar directamente la práctica; sin embargo, se evidencia limitaciones respecto a sus conocimientos. A fin de que los estudiantes adquieran el conocimiento teórico necesario, el facilitador recomienda la revisión de la bibliografía seleccionada para el curso y con la finalidad de evidenciar que se cumpla este encargo solicita la elaboración de ensayos respecto a las etapas del proceso administrativo.</p> <p>Muchos de los estudiantes evidencian desconocimiento de las técnicas para el análisis y síntesis de la información.</p> <p>Se observa que los estudiantes presentan falencias relacionadas a las competencias de comunicación oral y al mismo tiempo presentan desgano relacionado a la ejecución de tareas que implican lectura de contenidos, aparentemente la lectura es una tarea tediosa para la mayoría de estudiantes.</p> <p>Durante la sesión 7, el entusiasmo de los estudiantes aumenta respecto a las primeras sesiones debido a que han podido aplicar los conceptos teóricos en la práctica.</p> <p>Durante la sesión 16, los equipos de trabajo demuestran mucho interés en perfeccionar los detalles relacionados a su plan de negocio. Los equipos de trabajo de estudiantes programan reuniones con mayor frecuencia y el número de consultas respecto al desarrollo del plan se incrementan.</p>

*Análisis descriptivo de la Tabla 2: Narración de los resultados obtenidos de la ficha de observación de estudiantes categoría Autoaprendizaje*

En la Tabla 2 se observa que los estudiantes inician con la expectativa de desarrollar aplicaciones prácticas directamente; sin embargo, al no contar con el conocimiento teórico necesario, se genera un contraste en sus expectativas de aplicar versus el poco conocimiento del tema.

Por otro lado, se evidencia que la mayoría de estudiantes presenta aversión por las actividades que impliquen la lectura de textos y también desconocimiento de las técnicas de análisis y síntesis de información. Asimismo, también se evidencia que algunos estudiantes presentan dificultades para expresar sus ideas de forma clara.

Finalmente, se aprecia que el entusiasmo hacia las actividades del curso se incrementa conforme el estudiante adquiere los conocimientos teóricos necesarios y esto le permite plasmarlo en la práctica.

Con respecto a los componentes de orden cognitivo, los resultados de la observación son los que podemos apreciar en la tabla número 3.

Tabla 3

*Narración de los resultados obtenidos de la ficha de observación de estudiantes.*

<b>Categoría Componentes de Orden Cognitivo</b>	
<b>Pregunta</b>	<b>Observación</b>
<b>¿El estudiante identifica los motivos y razones por las cuales se originan las situaciones problemáticas durante el curso?</b>	<p>Durante la primera sesión, se aprecia que los estudiantes presentan dificultades para identificar con precisión los motivos que dan origen a los problemas planteados. Frecuentemente, tienen problemas para conectar la teoría con la práctica. Estos perciben que la búsqueda de información es de poca utilidad para la aplicación directa.</p> <p>Durante la sesión 7, la información recopilada por el estudiante, le brindó herramientas que le facilitaron la tarea de diagnóstico.</p> <p>En la sesión 16, los estudiantes han superado las dificultades de las primeras sesiones y son capaces de caracterizar los problemas y sus causas.</p>
<b>¿El estudiante plantea soluciones para las situaciones problemáticas propuestas tomando en cuenta los principales elementos que la ocasionan?</b>	<p>Durante la primera sesión, las soluciones presentadas por los estudiantes frecuentemente estuvieron desconectadas de las causas que las originaban, por lo general, se superaron estas situaciones con la retroalimentación, la cual ayudó a que los estudiantes mejoren la calidad de su trabajo.</p> <p>En la sesión 7, los estudiantes mejoraron sus competencias en este aspecto debido a que en la mayoría de los casos las soluciones planteadas guardaban relación con las causas que originaban los problemas, evidenciando coherencia en el trabajo.</p> <p>Durante la sesión 16, los estudiantes trabajan en mejorar la coherencia de las soluciones planteadas con los orígenes del problema.</p>
<b>¿El estudiante asume una posición y la sustenta considerando las ventajas y desventajas de las propuestas de solución presentadas al grupo de trabajo?</b>	<p>Durante la primera sesión, los estudiantes realizan un análisis muy superficial sobre las causas del problema, se refleja la falta de fundamentos teóricos sobre el tema.</p> <p>En la sesión 7, los estudiantes comienzan a tomar decisiones sobre el plan de negocio, se observa que para la toma de decisiones los estudiantes recurren a información bibliográfica y consultas al docente. En la mayoría de los casos las decisiones son tomadas en forma grupal.</p> <p>En la sesión 16, a pesar de que los estudiantes adquirieron mayor fundamento teórico, las falencias en temas de comunicación dificultan la argumentación.</p>

*Análisis descriptivo de la Tabla 3: Narración de los resultados obtenidos de la ficha de observación de estudiantes categoría Componentes de orden cognitivo*

En la Tabla 3 se puede observar que al inicio del curso los estudiantes presentan dificultades para analizar las situaciones propuestas, un hecho que se observa en paralelo es el poco conocimiento teórico que los estudiantes presentan sobre el tema.

Por otro lado, conforme los estudiantes desarrollan las bases teóricas, se observa que sus competencias de análisis también se desarrollan. Sin embargo, presentan dificultades para expresar sus ideas en un orden lógico.

Respecto a la categoría habilidades, referida a las destrezas necesarias para la elaboración de un plan de negocio, se registró la siguiente información:

*Tabla 4*

*Narración de los resultados obtenidos de la ficha de observación de estudiantes.*

<b>Categoría Habilidades</b>	
<b>Pregunta</b>	<b>Observación</b>
<b>¿Los estudiantes demuestran habilidades para evaluar y usar apropiadamente los recursos de aprendizaje?</b>	Se observan estudiantes que cuentan con estudios previos inconclusos, estos evidencian conocimientos sobre análisis de información bibliográfica. Sin embargo, este no es el caso general. La mayoría de los estudiantes presentan dificultades para distinguir la información válida de la que no lo es, sobre todo respecto a la información contenida en internet. Algo similar sucede al buscar información en fuentes bibliográficas. Al avanzar el curso los estudiantes se familiarizan cada vez más con el uso de las fuentes de información.
<b>¿Los estudiantes realizan diagnósticos adecuados teniendo en cuenta todas las variables del problema?</b>	Al iniciar el curso los estudiantes aún no identifican las variables del problema, frecuentemente realizan análisis generales sobre el problema. Durante la sesión 7, los estudiantes realizan un análisis con mayor detalle aunque, en algunos casos, aún quedan variables sin considerar. Se evidencia que esta habilidad se va desarrollando, en los estudiantes, al transcurrir el curso.
<b>¿Las propuestas de los estudiantes involucran algún componente innovador?</b>	En la primera sesión, se observan propuestas de solución novedosas. Por otro lado, también se observa que los estudiantes por lo general se valen de sus experiencias laborales para proponer nuevas ideas durante el trabajo grupal. A pesar de lo anterior las propuestas incorporan detalles innovadores pero, en un nivel moderado.
<b>¿Los estudiantes tienen en cuenta el impacto de las decisiones tomadas para la resolución de los problemas?</b>	Al inicio, los estudiantes aún no dimensionan el impacto de las decisiones tomadas durante el desarrollo del trabajo; sin embargo, este es un aspecto que se desarrolla a través del avance de las sesiones de trabajo. En las sesiones finales, los estudiantes presentan razonamientos más elaborados para la toma de decisiones.

*Análisis descriptivo de la Tabla 4: Narración de los resultados obtenidos de la ficha de observación de estudiantes categoría Habilidades*

En la Tabla 4 se puede observar que la mayoría de los estudiantes no se encuentran familiarizados con el uso de los recursos de aprendizaje, es decir, el uso del internet o las fuentes bibliográficas como apoyo al desarrollo de su trabajo. Por otra parte, se presenta un grupo de estudiantes que han tenido experiencias previas los cuales se encuentran más familiarizados con el uso de este tipo de recursos; sin embargo, no es el caso general.

Asimismo, se observa que tanto las habilidades de diagnóstico, como la toma de decisiones evolucionan en los estudiantes al transcurrir el curso.

Finalmente, se aprecia que los estudiantes incorporan sus experiencias laborales y personales durante el proceso de resolución de problemas. No obstante, se verifica un nivel moderado de innovación en sus propuestas.

Respecto a la categoría de componentes actitudinales, la información recogida mediante la observación se registra en la Tabla 5.

Tabla 5

Narración de los resultados obtenidos de la ficha de observación de estudiantes.

<b>Categoría Componentes actitudinales</b>	
<b>Aspecto o pregunta</b>	<b>Observación</b>
<b>¿Los estudiantes demuestran una escucha empática para con sus interlocutores?</b>	Durante el desarrollo del curso se observa que el trabajo en equipo se desarrolla con normalidad. En ocasiones se aprecia que algunos estudiantes muestran una actitud cerrada hacia las sugerencias de sus compañeros; sin embargo, en general los estudiantes se comunican de forma adecuada.
<b>¿Los estudiantes son capaces de verbalizar sus ideas sin dificultad?</b>	En general, se observa que la mayoría de estudiantes tienen dificultades para expresar sus ideas, tanto de forma oral, como escrita. En algunos casos se evidencia un vocabulario limitado.
<b>¿Los estudiantes demuestran habilidades para redactar correctamente?</b>	Entre las principales dificultades observadas respecto a la comunicación escrita tenemos: errores ortográficos, errores de sintaxis, falta de vocabulario, deficiente uso de conectores. En algunos casos es difícil distinguir la idea principal en los textos redactados.
<b>¿Los estudiantes utilizan medios virtuales para comunicarse y coordinar?</b>	Entre los principales medios de comunicación que los estudiantes utilizan tenemos los siguientes: correo institucional, correo personal, <i>whatsapp</i> ®, así como, <i>Facebook</i> ®.
<b>¿Se identifican roles de liderazgo dentro de los integrantes de los equipos?</b>	Durante las primeras sesiones se verificó que los estudiantes mostraban distintos niveles de interés respecto a la tarea encomendada, esto se evidenció mediante las consultas realizadas respecto al trabajo. Por otro lado, también se observa que algunos estudiantes toman la iniciativa por organizar el grupo de trabajo y asumen responsabilidades como el reparto de temas o la planificación de las reuniones.
<b>¿Se observa disposición a colaborar entre los integrantes del equipo?</b>	Por lo general, todos los integrantes de los grupos se mostraban dispuestos a colaborar entre sí. Se presenta el caso de los estudiantes que trabajan y eventualmente ellos evidencian problemas para participar de manera regular en los grupos de trabajo.
<b>¿Los equipos de trabajo manejan eficientemente la diversidad de sus integrantes (sexo, edad, ocupación, nivel académico)?</b>	No se han presentado dificultades referentes al manejo de la diversidad dentro de los equipos de trabajo.

*Análisis descriptivo de la Tabla 5: Narración de los resultados obtenidos de la ficha de observación de estudiantes categoría Componentes actitudinales*

En la Tabla 5 se puede observar la información registrada para la categoría componentes actitudinales.

Respecto al trabajo en equipo, se observó que éste se desarrolla con normalidad en los grupos, salvo el caso de algunos estudiantes que se mostraban reacios a aceptar sugerencias de otros integrantes. Por lo general, esta situación fue regulada por los mismos integrantes.

Por otra parte, respecto a la comunicación dentro del grupo, los medios más utilizados para realizar coordinaciones son las redes sociales y el correo electrónico. Entre las primeras tenemos a: *Whatsapp* ® y *Facebook* ®, mientras que el correo electrónico más utilizado es el institucional.

Respecto a la comunicación también puede comentarse que los estudiantes evidencian deficiencias tanto a nivel oral, como escrito.

*4.1.2 Análisis descriptivo de los resultados de la entrevista semiestructurada*

En este apartado se presentarán los resultados de la aplicación de la entrevista semiestructurada a estudiantes.

Para Bautista (2011) la ventaja esencial de la entrevista radica en que son los mismos actores los que proporcionan la información sobre sus actitudes, comportamientos, juicios, intereses y expectativas y esta información sería imposible de obtener mediante la observación.



4.1.2.1 *Guía de entrevista semiestructurada a estudiantes*, el propósito de aplicación de este instrumento fue explorar sobre la percepción de los estudiantes acerca del uso de la metodología ABP.

La entrevista fue aplicada a estudiantes del grupo que experimentó la metodología ABP para el desarrollo de un plan de negocio, en ella se abordaron tres categorías: diseño instruccional, aprendizaje contextualizado y autoaprendizaje, las cuales fueron disgregadas a su vez en subcategorías, según como se desarrollan a continuación.

*Tabla 6*

*Datos obtenidos de la entrevista semiestructurada a estudiantes.*

<b>Categoría Diseño instruccional</b>			
<b>Organización de actividades</b>	<b>Coherencia de las actividades</b>	<b>Aplicación de los contenidos</b>	<b>Espacios para toma de decisiones</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El objetivo del curso fue desarrollar un plan de negocio.</li> <li>-El curso estaba diseñado según las etapas del proceso administrativo</li> <li>-Por cada etapa del proceso administrativo había una actividad o algún ejercicio que dejaba el profesor.</li> <li>-El proceso iniciaba con el diagnóstico del problema.</li> <li>-Las sesiones iban de lo más sencillo a lo más complejo.</li> <li>-La asociación entre los contenidos del curso daba la impresión de orden.</li> <li>-La metodología de trabajo aplicada en el curso ha sido aprovechada por los estudiantes en otros cursos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El contenido teórico sirvió de referencia para generar la estructura del trabajo.</li> <li>-Las actividades contribuían a la realización del trabajo final.</li> <li>-Las actividades estaban alineadas al objetivo del curso.</li> <li>-Se cubrieron los pasos necesarios para diseñar un plan de negocio.</li> <li>-Habían actividades por clase y también a lo largo del curso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se generaron espacios para aplicar lo aprendido dentro de clase.</li> <li>- Se utilizó la técnica lluvia de ideas.</li> <li>-Se dio mucha importancia a la etapa definición del problema.</li> <li>-El curso me sirvió para aplicarlo a mi trabajo.</li> <li>-Entre las actividades de aplicación estaban: Los conversatorios y el análisis grupal.</li> <li>-Me hubiera gustado que las decisiones se tomen en el momento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se propiciaban espacios de debate dentro de la sesión.</li> <li>-Cuando nos juntábamos para hacer el trabajo teníamos más oportunidad de conversar.</li> <li>- A veces las reuniones se complicaban por el tema del tiempo.</li> <li>-Siento que el tema a veces se abría mucho, creo que el profesor debería cerrar el tema.</li> <li>-Una de las decisiones a tomar fue el tipo de empresa sobre la cual trabajar.</li> </ul>

*Análisis descriptivo de la Tabla 6: Datos obtenidos de la entrevista  
semiestructurada a estudiantes. Categoría Diseño instruccional*

En la Tabla 6 se puede observar la información recolectada para la categoría diseño instruccional mediante las subcategorías que se definieron para la investigación las cuales son: organización de actividades, coherencia de las actividades, aplicación de contenidos y espacios para la toma de decisiones.

Respecto a la organización de actividades, los estudiantes manifestaron conocer los objetivos del curso, así como la lógica mediante la cual se desarrollaba, ya que ésta correspondía a las etapas del proceso administrativo.

Asimismo, los estudiantes identificaron que a cada una de las etapas del proceso correspondía una actividad de aplicación. Además, los estudiantes identificaron al diagnóstico de la situación problemática, como la más importante.

También se mencionaron temas referidos a la complejidad gradual del curso, la relación entre los contenidos desarrollados y la utilidad de la metodología utilizada en otras materias.

Respecto a la coherencia de las actividades, se percibía relación y complementariedad entre las actividades, ya que las actividades parciales sirvieron para el desarrollo total del plan. Asimismo, las actividades planteadas guardaban relación al objetivo del curso y se cubrieron los pasos necesarios para la elaboración de un plan de negocio.

Respecto a la aplicación de contenidos, los estudiantes afirman que existieron espacios de aplicación durante el desarrollo del curso. Resaltaron la importancia de la

etapa de definición del problema y mencionaron que a veces utilizaban la lluvia de ideas para este fin.

Por otro lado, también se mencionó que los conocimientos adquiridos mediante las actividades del curso fueron de utilidad para aplicarlos en sus entornos laborales reales.

También se comentó que las actividades propiciaban mucho la interacción entre los estudiantes; sin embargo, algunos estudiantes percibieron esto como una dispersión del tema y manifestaron que hubieran preferido cerrar los temas más rápido.

Respecto a la toma de decisiones, los estudiantes consideran que una de las decisiones más importantes tomadas dentro del desarrollo del trabajo, fue definir el tipo de empresa a constituir. Ellos percibieron que durante el curso se generaron espacios para la toma de decisiones. Uno de los espacios más frecuentes en este caso fueron las reuniones de trabajo grupal. Mencionaron también que un factor limitante era el tiempo, algunos estudiantes indicaron que durante las discusiones ocurrían dispersiones respecto al tema.

A continuación en la tabla 7 se muestran los resultados de la información recogida para la categoría aprendizaje contextualizado, la cual para efectos de la investigación se ha dividido en tres subcategorías: necesidades, habilidades de diagnóstico y utilidad y transferencia.

Tabla 7

*Datos obtenidos de la entrevista semiestructurada a estudiantes.*

<b>Categoría Aprendizaje contextualizado</b>		
<b>Necesidades / contexto</b>	<b>Habilidades de diagnóstico</b>	<b>Utilidad y transferencia</b>
-El curso me ayudó a entender en mi trabajo para que teníamos un plan. -Me ayudo a entender cómo funcionaban las herramientas administrativas en la realidad. -Me ayudó a reestructurar la empresa familiar en la que trabajo. -Para desarrollar el trabajo tuvimos que reunirnos con otras empresas del mismo rubro para obtener más información.	-Los conocimientos adquiridos nos permitieron tener idea de lo que estaba faltando en el trabajo. -Haber empezado de cero este trabajo me permitió desarrollar la planificación de la pequeña empresa en la que trabajo. -El intercambio de experiencias me ayudó a identificar nuevas situaciones.	-El trabajo encargado nos sirvió para hacer propuestas en el trabajo. -Pude aplicar en mi trabajo temas relacionados a la organización del negocio. -A veces en mi trabajo se necesita planificar capacitaciones, en ese momento recuerdo lo que estudié en clase.

*Análisis descriptivo de la Tabla 7: Datos obtenidos de la entrevista semiestructurada a estudiantes. Categoría: Aprendizaje contextualizado*

En la Tabla 7 se puede observar la información registrada para la categoría aprendizaje contextualizado.

Respecto a la subcategoría necesidades y contexto, los estudiantes manifestaron que el curso les fue de utilidad en el contexto laboral. Los estudiantes entrevistados manifestaron que les ayudó a entender mejor situaciones laborales cotidianas y a hacer propuestas de mejora en sus centros de trabajo.

Respecto a la subcategoría habilidades y diagnóstico, los estudiantes indicaron que el conocimiento teórico adquirido durante el curso les permitió perfeccionar el trabajo.

Por otra parte, también indicaron que el intercambio de experiencias entre estudiantes favoreció la generación de nuevas ideas.

En lo que corresponde a las subcategorías utilidad y transferencia, los estudiantes indicaron que los conocimientos adquiridos en la realización del trabajo les permitieron resolver distintas situaciones del ámbito profesional.

En lo que corresponde a la categoría autoaprendizaje, los resultados de la entrevista se muestran en la tabla 8.

*Tabla 8*

*Datos obtenidos de la entrevista semiestructurada a estudiantes.*

<b>Categoría Autoaprendizaje</b>		
<b>Estrategias de aprendizaje</b>	<b>Planificación</b>	<b>Estilos de aprendizaje</b>
-Búsqueda de información por internet. -Consultas al docente del curso. -Investigación en fuentes bibliográficas. -Uso de mapas mentales. -Subrayado o resaltado de palabras clave. -Uso de la biblioteca del instituto. -Lectura de diversas fuentes. -Contraste con otros puntos de vista. -Uso de pizarra para la organización de trabajos grupales. -Lluvia de ideas. -Incorporación de la experiencia laboral al trabajo.	-Uso del calendario de <i>Google</i> ®. -Uso de agenda física. -Uso de los fines de semana para la elaboración del plan encargado. -Falta de tiempo durante la semana para tareas académicas. -En las semanas uso la noche para hacer mis trabajos. -A veces utilizamos <i>Skype</i> ® para coordinar. -Elaboración de horarios para el grupo. -Distribución de las tareas según la carga laboral de los estudiantes. -Uso de aplicativos como <i>Whatsapp</i> ® y <i>Facebook</i> ® para coordinar.	- A mí me gusta primero buscar en internet o en libros y después discutirlo con alguien. -Siento que cuando discuto se me queda más la información. -Me gusta mucho escribir y luego recuerdo la imagen de lo que he escrito, eso me ayuda a recordar. -Para mí es más fácil aprender construyendo, analizando, sacando una conclusión. -Tiendo a escribir, me funciona repasar mis pensamientos escribiéndolos. -Aprendo investigando y con clases dinámicas.

*Análisis descriptivo de la Tabla 8: Datos obtenidos de la entrevista  
semiestructurada a estudiantes. Categoría: Autoaprendizaje*

En la Tabla 8 se pueden observar los resultados de la entrevista realizada a los estudiantes para la categoría autoaprendizaje.

Respecto a la subcategoría estrategia de aprendizaje los estudiantes comentaron las estrategias de aprendizaje que utilizaron dentro del curso entre ellas podemos mencionar las siguientes: Búsqueda de información por internet, búsqueda de información bibliográfica, a través de la biblioteca, entrevistas a expertos en el tema, consultas al docente del curso, uso de pizarras para organizar la información, uso de mapas mentales y subrayado o resaltado de palabras claves.

Respecto a la categoría planificación, los estudiantes comentaron sus principales métodos de planificación para la elaboración del trabajo final entre los que se mencionan: la distribución de tareas, la elaboración de un horario para el grupo, el uso del calendario de *Google*®, uso de agendas físicas.

Entre los medios de comunicación más utilizados se mencionaron los siguientes: uso de aplicativos como *Whatsapp*®, *Skype*® o *Facebook*®.

Respecto a los horarios que se destinan para la elaboración del plan de negocios, se mencionaron los siguientes: los fines de semana o las noches en días de semana, luego del trabajo o los horarios de estudio.

En lo referido a la subcategoría estilos de aprendizaje, los estudiantes entrevistados indicaron la forma en que perciben que es más fácil aprender para ellos. Entre las que mencionaron tenemos: investigar, discutir la información con alguien, escribir la información, construir algo o poner en práctica la información.

#### *4.1.3 Análisis descriptivo de los resultados de la Autoevaluación para estudiantes.*

En el siguiente apartado se desarrollarán los resultados obtenidos, producto de la aplicación de la autoevaluación para estudiantes.

Al respecto McDonald et al. (2000) define a la autoevaluación como el uso de las capacidades de los estudiantes para evaluarse a sí mismos.

Los mismos autores indican que la autoevaluación debe ser una práctica activamente fomentada y para esto propone dos acciones concretas: clarificar los criterios de evaluación en términos que sean familiares para los estudiantes y especificarlos con el suficiente detalle como para que cada estudiante sea capaz de juzgar el nivel que ha alcanzado de los mismos. Asimismo, sugiere también que para este fin pueden utilizarse dos estrategias: las guías escritas y las actividades grupales estructuradas.

*4.1.3.1 Autoevaluación para estudiantes*, el propósito de la aplicación fue indagar sobre los elementos que debe contener un instrumento que sirva para evaluar el nivel de logro de las competencias asociadas a la elaboración de un plan de negocio.

Por otro lado, la información recogida también sirvió para verificar el nivel de logro obtenido en la comprensión y aplicación de los conceptos básicos que intervienen en la elaboración de un plan de negocio y, finalmente, para complementar la información sobre la percepción de los estudiantes relacionada a la experiencia de uso de la metodología ABP.

La autoevaluación fue aplicada a cada uno de los integrantes de los tres equipos que se formaron en clase, el instrumento cuenta con dos categorías: trabajo colaborativo

y autoaprendizaje, las cuales se dividieron en subcategorías como se observa a continuación.

*Tabla 9*

*Datos obtenidos de la autoevaluación a estudiantes.*

<b>Categoría Trabajo colaborativo</b>	
<b>Iniciativa</b>	<b>Aportes y cumplimiento</b>
-Acordamos todos reunirnos después de salir del trabajo.	-Proponía temas de investigación a través de <i>Whatsapp</i> ®.
-Organicé mis tiempos para cumplir con la elaboración del plan.	-Aporté con investigación teórica sobre planificación y eso sirvió para generar muchas ideas.
-Cumplí con entregar mi parte del trabajo a tiempo y propuse reuniones de trabajo.	-Utilizamos la información recopilada en la investigación teórica.
-Propuse ir a la biblioteca y buscar información a través de internet.	-Compartí lecturas con información resaltada para facilitar el trabajo.
-Propuse utilizar <i>Whatsapp</i> ®, correo electrónico y siempre estamos en comunicación a través del móvil.	-Aporté con modelos de formatos de reclutamiento ya que un familiar trabaja en el área de recursos humanos.
-En reuniones con mis compañeros les comenté ideas para crear el negocio.	-Aporté elaborando el organigrama de la empresa del plan de negocio, la mayoría tenía dificultades con este tema.
-Propuse ideas sobre cómo abordar el tema.	-Yo estoy en el grupo textil, aporte con el <i>Know How</i> del rubro.
-En la división y agrupamiento de temas.	-Compartía mis aportes con todo el grupo para recibir retroalimentación.
-Propuse una forma de distribución de los temas.	
-Coordinando el día y la hora de reuniones.	
-Solicitando asesoría del docente.	
-Propuse reuniones al final de las clases.	

*Análisis descriptivo de la Tabla 9: Datos obtenidos de la autoevaluación a estudiantes. Categoría: Trabajo colaborativo.*

En la Tabla 9 se puede observar los resultados de la autoevaluación aplicada a los estudiantes del curso Gestión del Proceso Administrativo, específicamente de la categoría trabajo colaborativo.

En lo que se refiere a la subcategoría iniciativa, los estudiantes describen sus iniciativas en distintos aspectos de la elaboración del plan de negocio, entre las más



relevantes tenemos: propuestas de horarios para reuniones, propuestas de fuentes de información para la elaboración del plan, propuestas sobre ideas o contenidos para el plan de negocio, propuestas referidas a la distribución de tareas, propuestas de medios de comunicación, propuestas de asesoría de expertos.

Respecto a la subcategoría aportes y cumplimiento, los estudiantes explicaron en qué forma aportaron a la elaboración del plan de trabajo. Entre los aportes que se mencionan tenemos los siguientes: propuestas de temas a trabajar, aportes de investigación teórica, análisis de información recopilada, modelos o formatos, experiencia laboral o empresarial, retroalimentaciones a los miembros del grupo.

En la tabla 10 se muestra la información recopilada, mediante la autoevaluación, para la categoría autoaprendizaje.

Para efectos de la investigación esta categoría ha sido dividida en cuatro subcategorías, entre las que tenemos: automotivación, estrategia, planificación y estilos de aprendizaje.

Tabla 10

Datos obtenidos de la autoevaluación a estudiantes.

<b>Categoría Autoaprendizaje</b>			
<b>Automotivación</b>	<b>Estrategia</b>	<b>Planificación</b>	<b>Estilo de aprendizaje</b>
-Mi motivación es que estoy aprendiendo mucho y lo aplicaré en mi trabajo ya que el plan se relaciona con los que hago. -Me motiva escuchar música y estar en un ambiente tranquilo. -Investigar y poder resolver todo más rápido. - Aprender mucho y obtener buenas calificaciones. -Aprender del aporte de mis compañeros de clase. -Compartir información con mis compañeros y discutir sobre los temas. -No olvidar que quiero administrar una empresa. -Me motivo viendo videos para entender mejor.	-Hablar con los que tienen experiencia en el tema que estoy investigando. -Investigo por mi cuenta. -Investigo y pregunto, hago un resumen y lo resalto. -Investigo e intercambio ideas con mis compañeros. -Consulto a expertos en el tema. -Leo dos o tres veces y pongo ejemplos. -Busco información gráfica. -Leo información relacionada. -Veo videos. -Busco información y trato de aplicarla.	-Tengo un negocio y soy independiente, destino tiempo al plan de negocio cuando lo necesito. -Usualmente procrastino. -Organizo mis tiempos y reservo un espacio para la elaboración del plan. -Pido permiso en el trabajo para avanzar. -Avanzamos después del trabajo y cuando no tenemos clases. -Anticipo mis labores cotidianas y gano tiempo para el trabajo. -Estimo el tiempo que me demandará la elaboración del plan. -Elaboro un horario para mis estudios.	-Aprendo mejor Practicando. -Aprendo mejor resaltando las partes más importantes. -Aprendo mejor trabajando en grupo e investigando. -Aprendí mucho mediante la investigación teórica. -Con ejemplos reales y prácticos. -Aprendo mucho corrigiendo el trabajo con las recomendaciones que recibo. - A través de imágenes con ideas concretas y audio. -Aprendo mejor bajo presión.

*Análisis descriptivo de la Tabla 10: Datos obtenidos de la autoevaluación a estudiantes. Categoría: Autoaprendizaje.*

En la Tabla 10 se puede observar los datos recopilados para las cuatro subcategorías en análisis.

Respecto a la subcategoría automotivación, los estudiantes describieron las estrategias que utilizaron durante el curso para mantenerse motivados.

Entre las principales motivaciones de los estudiantes del curso se registran: el aprendizaje de la materia, la posibilidad de aplicar lo aprendido en el ámbito laboral, estudiar en un ambiente tranquilo, escuchar música durante el estudio, investigar, las buenas calificaciones, aprender del aporte de otros estudiantes, compartir información con otros estudiantes, la expectativa de poder administrar una empresa real.

Respecto a la subcategoría estrategia, se indagó mediante la autoevaluación, qué estrategias utilizan los estudiantes para aprender, al respecto se identificaron las siguientes: entrevistas con expertos, investigación sobre el tema, intercambio de ideas con otros estudiantes, formulación de ejemplos sobre el tema, visualización de videos sobre el tema, información gráfica (infografías).

En lo que corresponde a la categoría planificación, los estudiantes indicaron los métodos utilizados para planificar la elaboración del plan de negocio. El método más recurrente en las entrevistas está relacionado a la organización del tiempo mediante horarios, ya que los estudiantes sea que tengan un trabajo independiente o dependiente, destinan un tiempo específico para la elaboración del plan de negocios, algunas veces este tiempo se da entre semana y otras los fines de semana. En la autoevaluación, algunos estudiantes refirieron la tendencia a procrastinar las tareas.

Respecto a la subcategoría denominada estilos de aprendizaje, los estudiantes indicaron la forma en que ellos aprenden con mayor facilidad, entre las formas de aprender que se registraron tenemos: practicando, resaltando las partes importantes,

trabajando en grupo, investigando, formulando ejemplos, pidiendo retroalimentación, a través de imágenes, con audios, bajo presión.

#### 4.1.4 Análisis descriptivo de los resultados de la coevaluación para estudiantes

En el siguiente apartado se muestra el análisis descriptivo de los resultados de la coevaluación para estudiantes.

Falchikov (1995, citado en Font, 2004) se refiere a la coevaluación como la evaluación de iguales y la define como el proceso por el que grupos de estudiantes evalúan a sus compañeros.

Por otro lado, Cruz y Quiñones (2012) sostienen que la coevaluación actúa en conjunto con la autoevaluación, y que juntas constituyen una estrategia continua de consolidación de habilidades, saberes y actitudes aplicables dentro y fuera del sistema educativo, las mismas que contribuyen a formar la autonomía del estudiante e inciden de forma positiva en su eficacia y motivación.

*4.1.4.1 Coevaluación para estudiantes*, el objetivo de la aplicación de este instrumento fue complementar la información de la investigación respecto a los elementos que debe contener un instrumento que permita evaluar el nivel de logro de la competencia asociada a la elaboración de un plan de negocio.

Asimismo, sirvió para verificar el nivel de logro obtenido en la comprensión y aplicación de los conceptos básicos que intervienen en la elaboración de un plan de negocio.

También permitió recoger información sobre los objetivos actitudinales, definidos en el perfil de egreso de la carrera, que se alcanzan mediante la aplicación de la

metodología ABP, y finalmente, permitió complementar la información relacionada a la percepción de los estudiantes referida al uso de esta metodología.

La coevaluación fue aplicada a todos los integrantes de los equipos de estudiantes que participaron en la investigación. El instrumento contó con dos categorías: trabajo colaborativo y competencias actitudinales, las cuales son desarrolladas a continuación.

*Tabla 11*

*Datos obtenidos de la coevaluación para estudiantes.*

<b>Categoría trabajo colaborativo</b>			
<b>Iniciativa</b>	<b>Aportes</b>	<b>Compromiso</b>	<b>Cumplimiento</b>
-Mi compañero se encargaba de hacer la unión de las partes del trabajo.	-Aporta temas muy útiles para el trabajo.	-Sí, demuestra compromiso, siempre trata de unir al grupo.	-Mi compañero siempre adapta sus tiempos para cumplir.
-Mi compañero siempre se preocupa de que todo salga bien.	-Mi compañero envía las correcciones sugeridas para levantarlas.	-Sí, aunque muchas veces exagera y hace que nos aburramos.	-Todos nos preocupábamos por enviar los trabajos puntuales.
-Mi compañero siempre está preocupado del avance del trabajo.	-Mi compañero se limita a enviar su parte pero no tiene más aportes.	-Si, a pesar de que los tiempos eran ajustados siempre entregaba su parte.	-Mi compañero a veces demora las entregas por el poco tiempo que tiene por su negocio, pero finalmente cumple.
-Mi compañero se preocupa, pero el hecho de tener un negocio le deja poco tiempo para los estudios.	-Mi compañero siempre es puntual.	-Sí, siempre es puntual en la entrega de su parte.	-Mi compañero entrega su parte puntual y cuando necesita corregir algún punto lo realiza.
-Es muy cumplido siempre entrega su parte en la fecha indicada.	-Mi compañero es el único que recuerda todas las fechas y siempre está pendiente de recordarlas al grupo.	-Sí, mi compañero siempre exige puntualidad en la entrega de los avances.	-No entrega tanta información, sino que selecciona lo importante y breve.
-Mi compañero siempre está dispuesto a realizar las tareas.	- Mi compañero aportaba ideas nuevas que veía en páginas web.	-Sí, siempre aportaba información nueva.	- a veces demora en terminar su parte.
-Mi compañero distribuye las tareas y organiza el grupo.	-Mi compañero comparte su experiencia laboral con nosotros.		-Todos corregimos en conjunto el trabajo para darle forma.
-Mi compañero se preocupa mucho por la puntualidad en la entrega del trabajo.			-Mi compañero siempre evalúa todos los aportes del equipo.
-Nos ayuda a entender mejor el problema.			
-Siempre asiste a las reuniones de trabajo.			
-Es muy creativo.			
-Siempre investiga información complementaria.			

*Análisis descriptivo de la Tabla 11: Datos obtenidos de la coevaluación para estudiantes. Categoría: trabajo colaborativo*

En la Tabla 11 se pueden observar los datos registrados para la categoría trabajo colaborativo, la cual para efectos de la investigación ha sido dividida en cuatro subcategorías, las cuales son: iniciativa, aportes, compromiso y cumplimiento.

En lo referente a iniciativa los estudiantes comentaron sobre el nivel de involucramiento que percibieron de sus compañeros. Generalmente traducen el nivel de involucramiento en comportamientos observables como los siguientes: se encarga de unir las partes del trabajo, distribuye las tareas dentro del grupo, hace seguimiento al avance del trabajo, es cumplido con la entrega de los encargos, muestra disposición para realizar las tareas encargadas, ayuda a entender mejor el problema, asiste a las reuniones de trabajo, investiga, es creativo.

En lo referido a aportes, los estudiantes manifestaron de qué forma aportan sus compañeros para la elaboración del plan de negocio, los comentarios son los siguientes: aporta con temas útiles para el trabajo, envía las correcciones sugeridas para levantarlas, siempre es puntual, recuerda las fechas de entrega, comparte su experiencia laboral con el equipo.

Respecto al compromiso, los estudiantes indicaron los comportamientos observables que definen a un integrante con compromiso para ellos: siempre trata de unir al grupo, es puntual en la entrega de los encargos, exige puntualidad de sus compañeros y aporta nueva información.

En lo que se refiere a cumplimiento, los estudiantes manifestaron cómo es un integrante del grupo cumplido, entre los principales comentarios tenemos: planifica su

tiempo, es puntual en la entrega de encargos, cuando se requiere alguna corrección la realiza, selecciona la información importante y la resume, evalúa los aportes de otros compañeros.

En la tabla 12 se describen los datos referidos a la categoría competencias actitudinales, la cual, para efectos de la investigación ha sido dividida en dos subcategorías: comunicación efectiva y trabajo en equipo.

*Tabla 12*

*Datos obtenidos de la coevaluación para estudiantes.*

<b>Categoría Competencias Actitudinales</b>	
<b>Comunicación efectiva</b>	<b>Trabajo en equipo</b>
-Mi compañero, escucha mis intervenciones y trata de dar su punto de vista sobre lo que está bien o mal.	-Mi compañera es responsable y de gran ayuda para el trabajo en equipo.
-Sólo indicó lo que debe modificarse en el trabajo según las indicaciones del docente y nada más.	-Aportó pero no le ponía tanto interés al trabajo.
-Mi compañera me escucha, pero a veces se cierra y quiere que se haga su voluntad.	- Es una persona respetuosa, siempre cumple y es responsable con el grupo.
-Mi compañero respeta los puntos de vista de cada uno.	-Comenzó apoyando al grupo, pero luego se hizo difícil comunicarse con ella.
-Respeto las decisiones de los demás.	-Es responsable, pero a veces es un poco egoísta con sus ideas.
-Mi compañero retroalimenta mis aportes al trabajo.	-Mi compañero tiende a llegar tarde.
-Cuando no está de acuerdo con algo, evalúa de qué manera solucionarlo.	-A veces no dispone de tiempo para el trabajo.
-Discute porque dice tener la razón.	
-Refuerza las participaciones de otros compañeros.	
-Comparte sus ideas con los demás integrantes del grupo.	
-Cuando nos equivocábamos él daba su punto de vista y nos hacía entrar en razón.	
-Siempre escucha las opiniones de los demás y lo que no le parece lo dice con respeto.	

*Análisis descriptivo de la Tabla 12: Datos obtenidos de la coevaluación para estudiantes. Categoría: competencias actitudinales*

En la Tabla 12 se observan los datos registrados a través de la coevaluación para la categoría competencias actitudinales.

Respecto a la comunicación efectiva, los estudiantes indicaron los comportamientos que ellos identifican como positivos respecto a la comunicación entre ellos: escucha mis intervenciones y da su punto de vista, respeta los puntos de vista de los demás, retroalimenta mis aportes, refuerza las participaciones de otros compañeros, comparte sus ideas con otros integrantes del grupo.

Por otro lado también se manifestaron comportamientos percibidos como negativos respecto al tema de la comunicación dentro del grupo, entre ellos tenemos: sólo transmitió las indicaciones del profesor, se cierra en su punto de vista, discute porque dice tener la razón.

Respecto a la subcategoría trabajo en equipo los estudiantes mencionaron comportamientos que para ellos aportan al trabajo en equipo, entre ellos tenemos: el respeto y la responsabilidad.

También se mencionaron comportamientos que dificultaban el trabajo en equipo, entre ellos tenemos los siguientes: desinterés, egoísmo con la información o ideas, impuntualidad, falta de disposición para trabajar en el plan.

*4.1.5 Análisis descriptivo de los resultados de la valoración diagnóstica de conocimientos*

En el siguiente apartado se presenta el análisis descriptivo de la valoración diagnóstica de conocimientos.



Si bien, mediante el uso de la metodología ABP se aprende resolviendo situaciones problemáticas, se requiere también verificar que, para resolver dichas situaciones, los estudiantes hayan adquirido el fundamento teórico necesario, el mismo que sirve como evidencia de un trabajo individual y que aportará al desarrollo grupal del problema.

Al respecto, Morales y Landa (2004) señalan que uno de los puntos a considerar dentro de la evaluación del ABP es la calidad del aporte individual al trabajo grupal, también refieren que estos aportes pueden ser presentados por los estudiantes en forma de reportes o ensayos que un alumno genera como producto de sus actividades para la solución del problema y estos constituyen una evidencia de su trabajo individual.

*4.1.5.1 Valoración diagnóstica de conocimientos*, este instrumento fue aplicado a los estudiantes que participaron en la investigación y su propósito fue complementar la información sobre el nivel de logro obtenido en la aplicación y comprensión de los conceptos básicos que intervienen en la elaboración de un plan de negocio.

Por otro lado, también se buscó complementar la información sobre los elementos que debería contener un instrumento para evaluar el nivel de logro de la competencia asociada a la elaboración de un plan de negocio.

Como parte del desarrollo del curso Gestión del proceso administrativo, se solicitó a los estudiantes que elaboren un ensayo, en el cual de forma individual se desarrollaron los fundamentos teóricos necesarios para la resolución del problema planteado, el cual resultó en la elaboración de un plan de negocio. Mediante el instrumento se recogió información sobre la categoría relativa a los componentes de orden cognitivo, la cual se desarrolla a continuación.

Tabla 13

*Datos obtenidos de la valoración diagnóstica de conocimientos.*

<b>Categoría Componentes de Orden Cognitivo</b>			
<b>Fuentes de información</b>	<b>Estructura</b>	<b>Contenido</b>	<b>Formato</b>
-Utiliza libros para la elaboración del trabajo, pero no cita las fuentes. -Se mencionan las fuentes de información al finalizar el escrito, pero no se citan en la redacción. -Las ideas redactadas en el ensayo no mencionan citas de los autores en los que se basaron.	-El orden seguido es lógico y se cubren todas las etapas del proceso administrativo. -Se evidencia dificultades por parte de los estudiantes para expresar las ideas. -Se desarrollan todas las categorías necesarias para sustentar el tema.	-La redacción es de autoría del estudiante y se desarrollan todas las etapas del proceso administrativo. -Al final del escrito se presentan conclusiones. -En algunos casos se presentan errores en la interpretación de la teoría. -Se evidencia análisis en el desarrollo del tema. -Se aprecian deficiencias a nivel de ortografía y redacción.	-En algunos casos se observa el uso parcial o incorrecto del formato APA. -Se utilizan citas textuales para complementar la información presentada. -En pocos casos se aprecia el uso correcto del formato APA.

*Análisis descriptivo de la Tabla 13: Datos obtenidos de la valoración diagnóstica de conocimientos. Categoría: Componentes de orden cognitivo*

En la Tabla 13 se tiene la información registrada para la categoría componentes de orden cognitivo la cual para la investigación ha sido dividida en cuatro subcategorías: fuentes de información, estructura, contenido y formato.

Respecto al uso de las fuentes de información tenemos que los estudiantes utilizan diversas fuentes de información; sin embargo, al momento de incorporarlas al trabajo no las mencionan o las mencionan parcialmente.

Respecto al orden del trabajo, por lo general se ha verificado un orden lógico en el desarrollo, así como, la cobertura de los temas requerida por el curso. Sin embargo, se

observan dificultades en los estudiantes a nivel de redacción para expresar sus ideas con claridad.

En lo que se refiere al contenido, se aprecia que los estudiantes han desarrollado todas las etapas del proceso administrativo con una redacción propia, al final del escrito se presentan conclusiones y se evidencia que el análisis del tema.

En lo referido al formato, se observa que los estudiantes utilizan parcial o incorrectamente el formato APA. En algunos casos se utilizan citas textuales para complementar la información presentada.

#### *4.1.6 Análisis descriptivo de los resultados de la valoración diagnóstica de la elaboración del plan de negocio*

En el siguiente apartado se desarrolla el análisis descriptivo de la valoración diagnóstica de la elaboración del plan de negocio.

Al igual que la valoración diagnóstica de conocimientos, este instrumento forma parte de la heteroevaluación. Al respecto Font (2004) indica que la heteroevaluación es la etapa de la evaluación a cargo del facilitador o tutor, la cual consiste en un informe que describe el desempeño alcanzado por los estudiantes según los criterios establecidos.

*4.1.6.1 Valoración diagnóstica de la elaboración del plan de negocio*, el propósito de este instrumento fue complementar la información sobre el nivel de logro obtenido, por los estudiantes, en la comprensión y aplicación de los conceptos básicos que intervienen en la elaboración de un plan de negocio.

Por otro lado, también se buscó complementar la información sobre los elementos que debe contener un instrumento para evaluar el nivel de logro de la competencia asociada a la elaboración de un plan de negocio.

El producto del curso Gestión del proceso administrativo fue la elaboración de un plan de negocio, el cual fue desarrollado de forma grupal mediante el método ABP. La valoración diagnóstica de la elaboración del plan de negocio se aplicó, a fin de recoger información sobre la calidad de cada uno de los planes desarrollados. En la valoración se recogió información de dos categorías: las habilidades de los estudiantes para la elaboración de un plan de negocio y los recursos de aprendizaje.

Tabla 14

Datos obtenidos de la valoración diagnóstica de la elaboración del plan de negocio.

<b>Categoría Habilidades</b>		
<b>Diseño del plan estratégico</b>	<b>Diseño de estructura organizacional</b>	<b>Proceso de integración de personal</b>
<b>Fortalezas</b>	<b>Fortalezas</b>	<b>Fortalezas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Los equipos elaboraron correctamente la misión y visión para cada una de las empresas.</li> <li>-Definieron valores organizacionales.</li> <li>-Se plantearon objetivos organizacionales.</li> <li>-Identificaron correctamente las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas.</li> <li>-Algunos equipos definieron estrategias a partir del análisis FODA.</li> <li>-Algunos equipos definieron un plan para la implementación de estrategias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se elaboró un cuadro en el que se indicó el personal requerido para la empresa.</li> <li>-Se elaboraron fichas de descripción de cargos y puestos.</li> <li>-Se elaboró un organigrama estructural para la empresa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se describen los principales procesos de integración de personal.</li> <li>-Se diseñó un formato de requerimiento de personal.</li> <li>-Se desarrolló un plan de capacitación de colaboradores.</li> <li>- El equipo elaboró un proceso de evaluación del desempeño para colaboradores.</li> </ul>
<b>Oportunidades de mejora</b>	<b>Oportunidades de mejora</b>	<b>Oportunidades de mejora</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-En algunos casos los objetivos planteados no presentan un área de logro concreta, no establece plazos o el resultado es muy difícil de medir.</li> <li>-En algunos casos no se evidencia una relación directa entre los objetivos planteados y el plan de trabajo.</li> <li>-En algunos casos los estudiantes no plantean un objetivo general.</li> <li>-En algunos casos los estudiantes presentan dificultades para el planteamiento de estrategias a partir de las variables FODA.</li> <li>-En algunos casos los planes de trabajo no guardan coherencia con los objetivos planteados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En algunos casos se nombran a las unidades orgánicas de la empresa como áreas, es decir, en lugar de colocar el puesto contador, colocan contabilidad.</li> <li>-No se explican las razones por las cuales se tomó la decisión de una estructura determinada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Algunos grupos se limitan a describir las etapas del proceso sólo de forma teórica.</li> <li>- En algunos casos, no se observa relación entre los objetivos planteados y los talleres propuestos.</li> <li>-En algunos casos, los elementos de la evaluación de desempeño no guardan relación con los objetivos de la empresa.</li> </ul>

Tabla 15

*Datos obtenidos de la valoración diagnóstica de la elaboración del plan de negocio.*

<b>Categoría Habilidades</b>	
<b>Estrategia de motivación para los colaboradores</b>	<b>Diseño de un sistema de control para la empresa</b>
<b>Fortalezas</b>	<b>Fortalezas</b>
-Los equipos propusieron estrategias de motivación para los colaboradores de la empresa. -Algunos grupos describieron las acciones concretas de motivación a llevarse a cabo.	-Los grupos identifican los puntos de control para el plan.
<b>Oportunidades de mejora</b>	<b>Oportunidades de mejora</b>
-En algunos de los casos no se indicaban las bases teóricas de la motivación en base a las cuales se planteó la estrategia. -En algunos casos las acciones a realizarse para motivar al personal no necesariamente estaban alineadas.	-En algunos casos los equipos identifican los puntos de control pero sólo los desarrollan teóricamente. -Los estudiantes tienen dificultades para identificar las variables a medir cuando se establecen estándares. -En algunos casos los puntos de control establecidos guardan poca relación con el plan elaborado.

*Análisis descriptivo de la Tabla 14 y Tabla 15: Datos obtenidos de la valoración diagnóstica de la elaboración del plan de negocio. Categoría: Habilidades*

A continuación se presenta la información registrada para la categoría habilidades, la cual, para esta investigación ha sido dividida en seis subcategorías, las cuales son las siguientes: diseño del plan estratégico, diseño de estructura organizacional, proceso de integración de personal, estrategia de motivación para los colaboradores, diseño de un sistema de control para la empresa y recursos de aprendizaje.

En la Tabla 14, se presenta la información para las primeras tres subcategorías.

En lo que concierne al diseño del plan estratégico, se han identificado fortalezas como oportunidades de mejora según los planes de negocio entregados por los estudiantes.

Entre las fortalezas presentadas en el diseño del plan estratégico se pueden mencionar: la correcta elaboración del marco filosófico de la empresa, el planteamiento de los objetivos organizacionales, la correcta identificación de las variables FODA y la definición de un plan para la implementación de las estrategias.

En relación a las oportunidades de mejora podemos mencionar que, en algunos casos, los objetivos planteados no establecían un área de logro concreta, en ocasiones no establecían plazos y frecuentemente el resultado era muy difícil de medir.

En otros casos, no se apreciaba una relación directa entre los objetivos planteados y el plan de trabajo. En otras situaciones, esta ausencia de relación se ocasionaba por la falta de un objetivo general para la empresa. También, algunos grupos presentaron dificultades para el planteamiento de estrategias a partir de las variables FODA.

Respecto a la subcategoría diseño de estructura organizacional, también se identificaron fortalezas entre las que se pueden mencionar la elaboración de un cuadro en el que se indicó el personal requerido por la empresa del plan; por otro lado, se elaboraron fichas de descripción de puestos y un organigrama estructural para la empresa.

Entre las oportunidades de mejora, se identificó que en algunos casos hay confusión respecto a cómo nombrar las unidades orgánicas en un organigrama estructural y no se aprecia mayor sustento que explique la decisión de adoptar determinada estructura organizacional para el plan propuesto.

En lo que respecta al proceso de integración de personal, dentro de las fortalezas observadas se mencionan: la descripción de los principales procesos de integración de personal, el diseño de un formato de requerimiento de personal, el desarrollo de un plan de capacitación para los colaboradores de la empresa del plan y la estructuración de un proceso de evaluación del desempeño.

Entre las oportunidades de mejora, se aprecia que algunos grupos se limitan a describir las etapas de los procesos de forma teórica, o en otros casos, no se observa relación entre los objetivos planteados y las capacitaciones propuestas, lo mismo sucede con los criterios de la evaluación del desempeño en algunos casos.

En la Tabla 15, se registra la información para las subcategorías estrategia de motivación para los colaboradores y diseño de un sistema de control para la empresa.

Respecto a la subcategoría estrategia de motivación para los colaboradores, se identificaron como fortalezas las estrategias de motivación planteadas por los estudiantes, así como las acciones concretas que se plantearon para su implementación.

Por otro lado, en algunos casos se identificaron como oportunidades de mejora la falta de relación de las estrategias planteadas con las teorías de motivación descritas en el marco teórico del trabajo, así como también, un punto a mejorar fue la coherencia de las acciones a llevar a cabo para la implementación de la estrategia.

En lo que corresponde al diseño del sistema de control para la empresa, una fortaleza identificada en los planes presentados fue la identificación de los puntos en los que se requería establecer un control. Sin embargo, entre las oportunidades de mejora se pueden mencionar: las dificultades de los estudiantes para el diseño de estándares, así



como, en algunos casos los puntos de control establecidos no guardaban relación con el plan establecido para la empresa.

*Tabla 16*

*Datos obtenidos de la valoración diagnóstica de la elaboración del plan de negocio.*

<b>Categoría Recursos de aprendizaje</b>
<b>Fortalezas</b>
-Los estudiantes utilizan diversas fuentes de información: bibliografía, internet, entrevistas a expertos. -Utilizan la información para el desarrollo del trabajo. -Demuestran conocimiento al aplicar la información a su trabajo.
<b>Oportunidades de mejora</b>
-En ocasiones los estudiantes no se muestran motivados a indagar mediante distintas fuentes de información. -A pesar de que cuentan con la habilidad para encontrar la información a través de distintas fuentes los estudiantes cuentan con poco o nada de conocimiento respecto al uso de las normas APA u otras para citar y referenciar la información. -En algunas ocasiones la información utilizada proviene de fuentes poco confiables. -Algunos estudiantes presentan deficiencias respecto al uso de la tecnología para investigar.

*Análisis descriptivo de la Tabla 16: Datos obtenidos de la valoración diagnóstica de la elaboración del plan de negocio. Recursos de aprendizaje*

En la Tabla 16 se muestra la información referida a la categoría recursos de aprendizaje, para la cual también se registran fortalezas y oportunidades de mejora.

Entre las fortalezas se pueden mencionar las siguientes: la variedad de fuentes de información utilizadas por los estudiantes para la elaboración del trabajo, los estudiantes utilizan la información recopilada y demuestran criterio al hacerlo.

Respecto a las oportunidades de mejora se menciona que muchas veces los estudiantes no se encuentran motivados a indagar en distintas fuentes, presentan deficiencias respecto al uso del formato APA, en algunas ocasiones utilizan fuentes poco

confiables y algunos presentan limitaciones respecto al uso de la tecnología para investigar.

#### **4.2. Triangulación**

Según Hernández et al. (2010) la triangulación de datos consiste en el uso de diferentes fuentes y métodos de recolección de información.

Por otro lado, los mismos autores indican que en el campo de la investigación cualitativa, cuando la información se obtiene a través de fuentes diversas, la investigación adquiere una mayor riqueza, amplitud y profundidad, debido a que los datos provienen de diferentes actores, fuentes o formas de recolección de información.

Esto lo refuerzan Okuda y Gomez-Restrepo (2005) cuando indican que “Al utilizar en la triangulación diferentes métodos se busca analizar un mismo fenómeno a través de diversos acercamientos”. (p.120)

Para el caso de la investigación, al comparar la información obtenida de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los estudiantes con la ficha de observación aplicada por el investigador docente se encontraron las siguientes coincidencias:

En lo referente a la subcategoría habilidades de diagnóstico, en los dos instrumentos se menciona que los estudiantes reconocen la importancia de la información teórica como insumo para el diagnóstico de situaciones problemáticas.

Además, también se mencionó que los estudiantes valoran mucho las experiencias prácticas como un medio para obtener conocimiento. Sin embargo, en la ficha de observación se menciona que los estudiantes no perciben como útil la información al inicio del curso.

En lo referente a la subcategoría utilidad y transferencia, los conocimientos adquiridos durante la elaboración del plan de negocio permitieron que los estudiantes puedan diagnosticar y resolver problemas en el ámbito laboral real.

Por otro lado, al comparar la entrevista semiestructurada con el cuestionario de autoevaluación, ambos aplicados a los estudiantes del curso se encontraron las siguientes coincidencias:

Respecto a la subcategoría estrategias de aprendizaje, los estudiantes manifestaron utilizar la investigación en fuentes bibliográficas y el intercambio de experiencias entre ellos. Además, en otras estrategias mencionadas de forma independiente en cada instrumento fueron: la entrevista con expertos, la formulación de ejemplos sobre el tema, la visualización de videos, el uso de información gráfica, el subrayado de palabras clave, el uso de pizarras para organizar la información, la lluvia de ideas y la incorporación de la experiencia laboral.

En lo que se refiere a la subcategoría planificación, las respuestas de los estudiantes manifestaron a través de ambos instrumentos que generalmente elaboran calendarios o agendas para planificar sus momentos de estudio. También indicaron que los tiempos que destinan para la elaboración de trabajos son los fines de semana o algunas noches durante días laborables. A pesar de lo anterior, algunos estudiantes mencionaron la tendencia a procrastinar.

Por otra parte en la entrevista semiestructurada se mencionaron el uso de recursos virtuales como los siguientes: el calendario de Google®, Skype®, Facebook®, *Whatsapp*®.

Respecto a la subcategoría estilos de aprendizaje, los estudiantes mencionaron, a través de ambos instrumentos, sus métodos preferidos para aprender, entre los que se tienen: la investigación, compartir información en grupo y la formulación de ejemplos.

Asimismo, en la entrevista semiestructurada se mencionaron también otros métodos para aprender como: resaltando las partes importantes, pidiendo retroalimentación y a través de imágenes.

En lo que respecta a la comparación de la coevaluación y la autoevaluación, ambos instrumentos respondidos por los estudiantes del curso, se presentaron las siguientes convergencias:

Respecto a la sub categoría iniciativa, tanto en la coevaluación, como en la autoevaluación los estudiantes mencionaron comportamientos que para ellos evidenciaban iniciativa en ellos mismos, como en sus compañeros, entre ellos tenemos: la organización, la integración del trabajo, ser cumplido, ser puntual con la entrega de los encargos, proponer y asistir a reuniones de trabajo, reunir información y proponer ideas nuevas. Además, en la coevaluación se menciona a la disposición para realizar las tareas encargadas como un comportamiento que evidencia iniciativa también.

En lo referido a la subcategoría aportes y cumplimiento, tanto en la autoevaluación, como en la coevaluación se registró como el comportamiento más valorado por los estudiantes, el compartir la experiencia laboral o empresarial con otros estudiantes del grupo.

Asimismo, en la coevaluación, se mencionan otros aspectos considerados de importancia para los estudiantes, respecto a los aportes, se presentan los siguientes: la

calidad de la información y la retroalimentación brindada por otros compañeros.

Respecto al cumplimiento, se presentan: la puntualidad, la planificación.

Por otra parte, en lo referido a la subcategoría comunicación efectiva, tanto en la coevaluación, como en la ficha de observación, se menciona como un comportamiento negativo la falta de apertura de algunos estudiantes frente a otros puntos de vista.

No obstante, en la coevaluación también se mencionan, como comportamientos positivos relacionados con la comunicación a los siguientes: escucha las intervenciones y da su punto de vista, retroalimenta los aportes de otros compañeros, comparte sus ideas con otros integrantes del grupo.

Asimismo, en la ficha de observación se registran temas referidos a la comunicación escrita, como los siguientes: errores ortográficos, errores de sintaxis, falta de vocabulario, uso deficiente de conectores, dificultades para expresar ideas de forma escrita. Aparte de ello, como medios de comunicación se mencionan: el correo institucional, el correo personal, *Whatsapp*®, así como *Facebook*®.

En lo referido al trabajo en equipo, en la coevaluación los estudiantes mencionaron al egoísmo como una actitud negativa frente al trabajo en equipo, mientras que en la ficha de observación se mencionó la disposición a colaborar por parte de los integrantes del equipo, como algo que favorecía el trabajo en equipo.

Además, en la coevaluación también se menciona como una actitud positiva para el trabajo en equipo al respeto, mientras que en la ficha de observación se menciona a la iniciativa, la organización y la planificación.

En cambio, en la coevaluación de estudiantes se menciona como actitudes negativas al desinterés, la impuntualidad, la falta de disposición para el trabajo, mientras

que en la ficha de observación se menciona el caso de los estudiantes que trabajan y se indica que muchas veces presentan dificultades para participar activamente del trabajo en equipo.

Al comparar la valoración diagnóstica del plan de negocio con la ficha de observación, en ambos instrumentos se registran dificultades de los estudiantes frente al uso de los recursos de aprendizaje, como las siguientes: la capacidad de diferenciar las fuentes de información con validez académica de las que no la tienen y el uso del formato APA para citar y referenciar las fuentes.

Por otra parte, en la valoración diagnóstica del plan de negocio, se identificaron como fortalezas referidas al uso de los recursos de aprendizaje a las siguientes: el conocimiento de una variedad de fuentes de información, la aplicación de estas al trabajo. Asimismo, entre las dificultades se mencionó que algunos estudiantes presentan deficiencias respecto al uso de la tecnología.

Aparte de ello, en la ficha de observación se mencionó que generalmente los estudiantes que presentan estudios previos, aunque estos sean inconclusos, presentan conocimientos sobre el análisis de la información bibliográfica.

En conclusión, la aplicación de la metodología ABP promueve el ejercicio de competencias como el liderazgo, la comunicación efectiva, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas, generando las interacciones y el ambiente necesario para su aplicación.

En este sentido, el ejercicio de dichas competencias mediante la metodología ABP permite al estudiante que adquiriera un conjunto de herramientas que lo conducirán a la mejora de su trabajo y a facilitar su adaptación al mundo real. (Morales y Landa, 2004).

Tabla 17

Resumen de la triangulación de datos

<b>Metodología ABP</b>				
<b>Categorías\ Instrumentos</b>	Observación a estudiantes	Entrevista semiestructurada a estudiantes	Autoevaluación para estudiantes	Coevaluación para estudiantes
<b>Aprendizaje contextualizado</b>	Los estudiantes integran su experiencia laboral al proceso de aprendizaje, la teoría investigada les brinda herramientas para la definición de situaciones problemáticas.	Los estudiantes valoran el uso de la información teórica como insumo para el planteamiento del problema. El plan de negocio desarrollado favoreció la transferencia de conocimiento a situaciones reales.		
<b>Trabajo colaborativo</b>			La organización, la integración del trabajo, el cumplimiento, la puntualidad, las propuestas y la creatividad evidencian iniciativa.	La disposición, la aplicación de la experiencia laboral, la búsqueda de información de calidad, la retroalimentación a compañeros.
<b>Autoaprendizaje</b>		Los estudiantes se valen del uso de organizadores de información, información de internet y redes sociales para aprender cosas nuevas.	Algunos estudiantes consultan a expertos y usan videos para aprender solos. Generalmente estudian en las noches o fines de semana.	

Tabla 18

Resumen de la triangulación de datos

<b>Competencias</b>			
<b>Categorías\ Instrumentos</b>	<b>Observación a estudiantes</b>	<b>Coevaluación para estudiantes</b>	<b>Valoración diagnóstica de la elaboración del plan de negocio</b>
<b>Componentes de orden cognitivo</b>	Los estudiantes con estudios previos, presentan conocimientos sobre análisis de la información.		Los estudiantes tienen dificultades para: distinguir fuentes de información válidas, utilizar el formato APA. Presentan facilitada para ubicar fuentes de información.
<b>Componentes actitudinales</b>	Los estudiantes presentan dificultades en el uso del lenguaje escrito como oral. Se comunican a través de redes sociales. Se mencionó que el trabajo en equipo se favorecía con la planificación, la organización y la iniciativa.	La falta de apertura a opiniones se percibe como negativa para el trabajo en equipo. Se mencionan como actitudes positivas, a la escucha, el respeto entre otras.	



### **4.3 Interpretación de resultados**

Como se mencionó en apartados anteriores la investigación se basó en dos constructos, estos fueron: el método de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y las competencias; a su vez estos se dividieron en categorías y sub categorías.

En el caso del constructo ABP, la información fue analizada mediante las siguientes categorías: diseño instruccional, aprendizaje contextualizado, trabajo colaborativo y autoaprendizaje.

Respecto al diseño instruccional los resultados indican que el orden de la temática del curso tuvo lógica para los estudiantes, ya que era fácilmente identificable con la etapas del proceso administrativo. Por otra parte, éstos también manifestaron que la información producto de la investigación teórica, así como otras actividades planteadas en el curso, les fue de utilidad para la elaboración del plan de negocio, el cual fue el principal objetivo para los grupos de trabajo de los estudiantes. Asimismo, en algunos casos el diseño del curso facilitó la transferencia de los temas tratados a situaciones laborales reales.

En cuanto a la categoría aprendizaje contextualizado, los resultados indican que los temas desarrollados en el curso fueron de utilidad para los estudiantes debido a que les permitió hacer propuestas en sus centros laborales. Por otra parte, los resultados indican que el intercambio de las experiencias laborales de los estudiantes facilita la generación de ideas para la elaboración del plan.

En lo relativo al trabajo colaborativo su puede comentar que se identifican tres roles en la interacción de los estudiantes entre ellos están: el estudiante que integra al

grupo, el que controla en cumplimiento de los plazos, y el que aporta nueva información, estos roles van cambiando de acuerdo a la situación que se presenta.

Respecto al Autoaprendizaje, los resultados indicaron que la percepción de utilidad o aplicabilidad de los contenidos fue una fuerte fuente de motivación, otra fuente de motivación para el aprendizaje, identificada de los resultados, fue el reconocimiento. Asimismo, los resultados también indican que los estudiantes hacen uso frecuente de organizadores gráficos de información y de la investigación en internet como estrategia de aprendizaje. Algo que llamó la atención fue el uso de las redes sociales para planificar las actividades relacionadas al curso.

Respecto al constructo competencias, la información fue analizada mediante las siguientes categorías: Componentes de orden cognitivo, habilidades y componentes actitudinales.

En lo relativo a los componentes de orden cognitivo, los resultados indican que la investigación por parte de los estudiantes les permitió conocer lo necesario para cumplir con los objetivos del curso, además propició el desarrollo de otras habilidades como el análisis, la síntesis y el juicio crítico respecto a la información investigada.

En cuanto a las habilidades, los resultados indican que éstas se desarrollan en la práctica y resaltan la importancia de la evaluación formativa y la retroalimentación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, respecto a los componentes actitudinales, los resultados muestran la importancia de las habilidades de comunicación asertiva en el trabajo en equipo, además en relación a éste último, la responsabilidad y la participación activa por parte de los integrantes del grupo de trabajo fue muy valorada por los estudiantes.

## **Capítulo 5. Conclusiones**

En este capítulo se integran las conclusiones y recomendaciones de la investigación. En este sentido Hernández et al. (2010) menciona que al elaborar las conclusiones es aconsejable verificar que estén los puntos necesarios y que sean congruentes con los datos.

Para esto, se analizan los principales hallazgos obtenidos producto de la aplicación de los instrumentos definidos en el capítulo 3, los cuales tuvieron como objetivo determinar la incidencia del uso de la metodología ABP sobre el nivel de logro obtenido en la elaboración de un plan de negocios por parte de los estudiantes del curso Gestión del Proceso Administrativo en la Carrera de Administración de Negocio.

Asimismo, se desarrollan conclusiones en torno a las preguntas de investigación y a los objetivos establecidos en el primer capítulo.

Finalmente, en base a los resultados obtenidos, se plantean recomendaciones en lo académico, en lo práctico y en lo teórico.

### **5.1 Hallazgos**

En esta sección se presentan los hallazgos descubiertos a través de la aplicación del Método ABP en el periodo 2015- II a los estudiantes del curso Gestión del Proceso Administrativo, el cual pertenece al primer ciclo de la carrera de Administración de Negocios.

Para tal efecto, se utilizaron seis instrumentos, los cuales fueron aplicados a los estudiantes del curso, cabe mencionar que algunos de ellos fueron autoadministrados y otros administrados a través del docente del curso.

Entre los instrumentos autoadministrados tenemos: el cuestionario de coevaluación, el cuestionario de autoevaluación, mientras que entre los administrados por el docente del curso tenemos: la entrevista semiestructurada, la valoración diagnóstica del conocimiento y del plan de negocio, así como la ficha de observación.

La información obtenida a través de la aplicación de estos instrumentos fue confrontada con la teoría e investigaciones previas, lo que permitió aclarar o reafirmar dicha información, así como realizar nuevos aportes en algunos casos.

Entre los principales hallazgos, se encontró que las habilidades de diagnóstico, análisis y toma de decisiones, de los estudiantes, están relacionadas con el desarrollo de la investigación que estos realizaron a través del curso.

Al respecto Morales y Landa (2004) indicaron que los problemas diseñados para el desarrollo de un curso, con el método ABP, deben llevar a los estudiantes a tomar decisiones o hacer juicios basados en hechos, en información lógica y fundamentada.

En concordancia con lo sugerido por los mismos autores, se concluye que la investigación realizada, producto de la aplicación del método ABP, aporta al desarrollo de las habilidades de diagnóstico, análisis y toma de decisiones, y que el desarrollo de éstas se da en paralelo con el avance del curso.

Por otro lado, llama la atención que los estudiantes identificaron a la definición de la situación problemática, como la etapa más importante del proceso que se sigue en el método ABP, asimismo indicaron que una de las decisiones más importantes tomadas dentro del desarrollo del método, fue definir el tipo de empresa a constituir.

En coherencia con lo anterior Morales y Landa (2004) sugieren que en el método ABP los problemas constituyen el principal estímulo y el centro de la organización para el aprendizaje.

Debido a que la actividad a desarrollar era la elaboración del plan de negocio, en este caso la definición del problema estuvo a cargo de los mismos estudiantes, al determinar el tipo de empresa a constituir, el rubro y otras variables que delimitaban la situación.

Otro hallazgo fue que los estudiantes utilizaron frecuentemente su experiencia laboral para resolver los problemas que se les planteaba; además, manifestaron que la metodología ABP les ayudó a entender mejor situaciones laborales cotidianas y a implementar propuestas de mejora en sus centros de trabajo.

En ese sentido, Sánchez y Ramis (2004) indican que el método ABP es un modelo alternativo al tradicional, en donde los estudiantes son protagonistas y adquieren conceptos, los cuales posteriormente son aplicados a nuevas situaciones, mediante el uso de diversas fuentes y recursos. En la misma línea, Morales y Landa (2004) sugieren que el ABP promueve que los estudiantes se identifiquen con los contenidos del curso y los relacionen con la realidad.

En consistencia con lo señalado por los autores, el método ABP favorece la transferencia de los conocimientos a situaciones laborales.

Respecto a la retroalimentación brindada por el docente del curso, los estudiantes indicaron valorar esta etapa del proceso de evaluación, debido a que manifestaron que la retroinformación contribuyó a mejorar significativamente la calidad de su trabajo.

Al respecto Mc Donald et al. (2000) indicó que el propósito de la evaluación formativa es brindar retroalimentación a los estudiantes, también indicó que ésta juega un rol importante en el aprendizaje de los estudiantes, además Poot-Delgado (2013) afirmó que uno de los objetivos del ABP es desarrollar en los estudiantes competencias de evaluación crítica y la adquisición de nuevos conocimientos.

De lo anterior se deduce que la retroalimentación juega un rol muy importante en el desarrollo del aprendizaje mediante la metodología ABP.

En cuanto al trabajo grupal, los estudiantes manifestaron que el investigar, compartir la información con el grupo y luego poner en práctica dicha información, facilitaba su proceso de aprendizaje.

Al respecto Morales y Landa (2004) indicaron que el trabajo en grupos pequeños y la exposición del aprendiz a puntos de vista alternativos al suyo, promueven la comprensión, además también indicaron que el ABP promueve la adquisición de aprendizajes y no la memorización de los mismos.

Por lo que la información sugiere que el análisis grupal de la información favorece el aprendizaje.

Respecto a las competencias relacionadas con la comunicación, se observó que los estudiantes que presentan falencias en su comunicación oral, también las presentan a nivel de comprensión lectora y redacción de textos. Por otro lado, esto también afecta su capacidad para exponer y argumentar ideas y genera en ellos rechazo hacía las actividades que impliquen la lectura de textos.

Al respecto, Font et al. (2009) señalaron que las principales dificultades en los estudiantes al aplicar el método ABP fueron las siguientes: la capacidad de análisis

crítico de la información recolectada o el grado de evaluación de su propio aprendizaje y la capacidad de síntesis de la información recabada, además Sánchez y Ramis (2004) indican que la enseñanza basada en problemas demanda de los estudiantes, entre otras competencias, el uso de la comunicación efectiva, en forma oral y escrita.

En este sentido, los resultados del estudio sugieren que las competencias de comunicación están relacionadas con la capacidad de análisis crítico.

Respecto al uso de recursos de aprendizaje, la mayoría de los estudiantes manifestaron al inicio del curso, no estar familiarizados con el uso de recursos de aprendizaje, como es el caso del centro de información y la investigación, a través de internet, en esta última la mayor dificultad estuvo relacionada a la competencia de seleccionar la información con validez académica, estas competencias fueron desarrollándose a lo largo del curso.

Al respecto Dueñas (2001) comentó que en el método ABP se busca generar un ambiente propicio para desarrollar en los estudiantes la capacidad de utilizar las diversas fuentes de información, además Morales y Landa (2004) indicaron que el ABP favorece en todo momento que los estudiantes aprendan a aprender, de tal forma que estos desarrollen consciencia metacognitiva, es decir, que tomen consciencia de su propio aprendizaje.

En este sentido, hay evidencia de que el método ABP desarrolla en los estudiantes la capacidad de utilizar diversas fuentes de información.

Finalmente, algo que llamó la atención fue el uso de medios digitales para la planificación y organización del trabajo grupal. Los estudiantes manifestaron utilizar las

redes sociales y el correo electrónico para realizar coordinaciones, así como el uso de calendarios *online* para la planificación del trabajo.

Al respecto Ormrod (2005) indicó que los estudiantes que planifican las tareas relacionadas con su aprendizaje y emplean su tiempo de forma eficaz son aprendices autorregulados.

Los resultados sugieren que el método ABP promueve la autorregulación de los aprendizajes por parte de los estudiantes.

### *5.1.1 Conclusiones en torno de las preguntas de investigación*

*5.1.1.1 Pregunta principal.* ¿Cómo la aplicación de la metodología ABP incide en el nivel de logro obtenido en la elaboración del plan de negocio por los alumnos de la materia Gestión del proceso administrativo, de la carrera de Administración de Negocios de IPAE Escuela de Empresarios?

Se concluye que el método ABP tiene una incidencia positiva en el logro de aprendizaje relacionado a la elaboración de un plan de negocio, debido a que se verificó que los estudiantes que experimentaron esta metodología alcanzaron el nivel de logro esperado.

Asimismo, la aplicación del método ABP sirvió para que los estudiantes pudieran superar las dificultades presentadas al inicio del curso, como: la poca familiaridad con el lenguaje propio de la administración, el desconocimiento de la teoría básica relacionada con esta área y el uso de recursos para la investigación.

Además, el uso de esta metodología ejercitó y desarrolló en los estudiantes competencias como: el trabajo en equipo, la comunicación, el liderazgo y la solución de problemas.



### *5.1.1.2 Preguntas Subordinadas*

1. ¿Qué elementos se pueden evaluar para demostrar el nivel de logro de la competencia asociada con la elaboración de un plan de negocios?

Mediante la información recogida, a través de los instrumentos de la investigación, se identificaron los elementos que podrían ser evaluados al aplicar la metodología ABP en la elaboración de un plan de negocios. Los elementos son los siguientes: (i) el dominio teórico y la aplicación del proceso administrativo, (ii) la comunicación efectiva en sus dimensiones oral y escrita, (iii) el trabajo en equipo, (iv) el liderazgo, (v) la resolución de problemas y (vi) el uso de recursos de investigación.

2. ¿En qué forma se puede manifestar el nivel de logro obtenido en la comprensión y aplicación de los conceptos básicos que intervienen en la elaboración de un plan de negocios?

Se concluye que los estudiantes del curso Gestión del Proceso Administrativo elaboraron un plan de negocio de forma satisfactoria sobre las empresas que diseñaron, mediante el método ABP.

Mediante las valoraciones diagnósticas tanto del conocimiento de los estudiantes, como de la elaboración del plan de negocio se pudo evidenciar que éstos alcanzaron el nivel de desempeño esperado en lo que corresponde a la comprensión de conceptos y a la elaboración del plan de negocio.

3. ¿Cuáles son las competencias que pueden desarrollar los alumnos con el uso del ABP?

Se concluye que mediante la aplicación del método ABP los estudiantes desarrollaron sus competencias de comunicación, trabajo en equipo y liderazgo.

Respecto a las competencias de comunicación, la lectura de la bibliografía necesaria para la realización de la investigación que los estudiantes tenían que realizar en el marco de la aplicación del método ABP mejoró las competencias de redacción de los estudiantes, esta evolución se pudo evidenciar mediante la revisión de los avances parciales del plan de negocio.

Por otro lado las competencias de trabajo en equipo y liderazgo fueron aplicadas por los estudiantes durante el desarrollo de todo el curso y se evidenció mediante la información recogida a través de la autoevaluación, coevaluación y la entrevista semiestructurada aplicada a los estudiantes.

4. ¿Cuál es la percepción de los alumnos relacionada a la experiencia del uso de la metodología?

Los estudiantes mostraron una actitud positiva respecto al uso de la metodología, incluso indicaron que la metodología aprendida durante el curso les fue de utilidad para aplicarla en otros cursos, además, también indicaron que el método ABP les ayudó a entender mejor situaciones laborales cotidianas y mejoras en sus centros de trabajo.

#### *5.1.2 Conclusiones en torno de los objetivos de investigación*

*5.1.2.1 Objetivo general.* Analizar la incidencia del uso de la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) sobre el nivel de logro obtenido en la elaboración de un plan de negocios por parte los alumnos de la asignatura Gestión del

Proceso Administrativo del primer semestre de la carrera de Administración de Negocios en IPAE.

Se logró analizar la incidencia de la implementación de la metodología ABP sobre el nivel de logro en la elaboración de un plan de negocio, el cual fue el proyecto en base al que se generó la problemática para los estudiantes.

Se identificaron las competencias necesarias para realización de dicho plan, además a través del desarrollo de cada una de las etapas propuestas en la metodología, se recogió información sobre las interacciones de los estudiantes con sus equipos de trabajo y la forma en que estos desarrollaban competencias como: trabajo en equipo, comunicación, liderazgo y resolución de problemas.

Por otro lado, también se identificaron competencias críticas para el desarrollo de la metodología ABP como las relacionadas con el uso de recursos educativos y de investigación.

#### *5.1.2.2 Objetivos específicos.*

a) Describir los elementos que se pueden evaluar para demostrar el nivel de logro de la competencia asociada con la elaboración de un plan de negocios.

Mediante los instrumentos planteados para esta investigación se recolectó información que permitió caracterizar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes al desarrollar un plan de negocio.

De esta forma, al identificar las necesidades de aprendizaje, se determinó que elementos se deberían tomar en cuenta para una evaluación integral de la elaboración de un plan de negocio. Entre ellas se mencionan: el fundamento teórico, la comunicación

efectiva, el trabajo en equipo, el liderazgo, la resolución de problemas y el manejo de los recursos de aprendizaje e investigación.

b) Verificar la forma como se puede manifestar el nivel de logro obtenido en la comprensión y aplicación de los conceptos básicos que intervienen en la elaboración de un plan de negocios.

Se verificó el nivel de logro obtenido en la comprensión y aplicación de los conceptos que intervienen en la elaboración de un plan de negocio mediante la aplicación de una valoración diagnóstica del conocimiento de los estudiantes y otra respecto a la elaboración del plan de negocio mediante las cuales se detectaron fortalezas y oportunidades de mejora de los estudiantes en ambos aspectos.

Se considera que los estudiantes alcanzaron el nivel de logro esperado debido a que en la revisión de los planes de negocio se evidenció el correcto uso de los conceptos asociados al proceso administrativo, además estos conceptos fueron aplicados a los negocios propuestos por cada grupo de trabajo.

c) Identificar las competencias que pueden desarrollar los alumnos con el uso del ABP.

El perfil de Egreso de IPAE Escuela de Empresarios establece como competencias transversales a la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la resolución de problemas.

Mediante la información recogida a través de los instrumentos de investigación se evidenció que la metodología ABP aportó al desarrollo de cada una de las competencias propuestas en el perfil de egreso del estudiante.

d) Explorar la percepción de los estudiantes, relacionada a la experiencia del uso de la metodología ABP.

Se exploró la percepción de los estudiantes respecto al uso de la metodología ABP mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada, asimismo, esta información fue complementada con la aplicación de una autoevaluación, coevaluación a los estudiantes y la observación realizada por el docente del curso.

Según la información registrada en la ficha de observación, en un principio los estudiantes se mostraron poco motivados, probablemente debido a la costumbre de aprender mediante metodologías tradicionales; sin embargo, al avanzar con el curso se evidenció un cambio de actitud al experimentar los beneficios de la metodología.

A través de las entrevistas, los estudiantes manifestaron que la metodología ABP les permitió poner en práctica lo aprendido en su entorno laboral, además indicaron que la metodología aprendida les fue de utilidad para afrontar actividades de aprendizaje en otros cursos de la carrera.

*5.1.3 Conclusiones en torno de los supuestos.* Se confirma que la aplicación de la metodología ABP tiene una incidencia positiva en el nivel de logro que los alumnos alcanzan en la elaboración de un plan de negocio, debido a que dicha metodología, contribuye al desarrollo de competencias como: resolución de problemas, trabajo en equipo y comunicación efectiva, las cuales son enunciadas como transversales en el perfil de egreso de la carrera de Administración de Negocios, en la cual se desarrolla esta investigación.

## **5.2 Recomendaciones**

En este apartado se desarrollan las recomendaciones que se desprenden de los principales hallazgos de esta investigación:

### *5.2.1 En lo académico*

Se recomienda a IPAE Escuela de Empresarios el considerar la implementación de la metodología ABP en otros cursos de la carrera, debido a que, como se ha expuesto en esta investigación, el ABP no solamente se ocupa de desarrollar aspectos teóricos, sino que ejercita en los estudiantes otras competencias actitudinales necesarias al momento de acceder al mercado laboral.

Por otro lado, queda abierta la posibilidad de abordar el tema de esta investigación desde una perspectiva cuantitativa, a fin de complementar la información obtenida, para ello recomendaría aplicar un diseño experimental en el que se mida el nivel de competencias con el que los estudiantes inician el curso y finalmente el nivel de competencias con el que estos terminan a fin de determinar a qué competencia aporta más este tipo de intervención o cómo se correlacionan estos resultados con el desempeño académico global del estudiantes.

### *5.2.2 En lo práctico*

Uno de los principales puntos a tomar en cuenta al aplicar el método ABP, es la planificación de los tiempos y de las actividades de aprendizaje a trabajar con los estudiantes.

Se recomienda compartir con los estudiantes un calendario de actividades, de tal forma que los grupos tengan la oportunidad de planificar y organizar el trabajo grupal

con holgura, esto debido a que a veces la carga de los demás cursos puede presionar a los estudiantes ocasionando en ellos estrés y generando una experiencia negativa respecto al uso de la metodología.

Por otro lado, un elemento que los estudiantes toman como referencia a la hora de elaborar los entregables curso es la rúbrica de evaluación, por lo que es importante que los estudiantes tengan acceso a ella desde el inicio del curso de tal forma que estos tengan conocimiento de los criterios bajo los cuales serán evaluados y puedan tomar en cuenta este documento al momento de elaborar el plan de negocio.

Finalmente, los estudiantes valoran mucho el recibir retroalimentación oportuna por parte del docente del curso, esto además de servirles como información para mejorar su desempeño, también cumple una función motivadora al indicarles a los estudiantes la manera como mejorar.

### *5.2.3 En lo teórico*

Se recomienda promover en IPAE Escuela de Empresarios la investigación de la metodología ABP, como una línea de investigación dentro de la institución, a fin de perfeccionar su práctica y generar una fuente de información contextualizada y válida que otros docentes de la institución puedan consultar, y como parte del proceso de innovación educativa de la institución.

### **5.3 Futuras investigaciones**

Con la presente investigación se logró analizar la incidencia del uso de la metodología ABP sobre el nivel de logro obtenido en la elaboración de un plan de negocios, no obstante se recomiendan los siguientes temas para futuras investigaciones:

- Las competencias de comunicación y su relación con el desempeño académico de los estudiantes.
- El uso de las redes sociales y su relación con la organización del trabajo en equipo de los estudiantes.
- El uso de recursos de aprendizaje y su impacto en el desempeño académico de los estudiantes.
- Creencias de los estudiantes y docentes sobre el proceso de retroalimentación como parte de la evaluación formativa.



## Referencias

- Alonso, C. M., Gallego, D. J. (2008). CHAEA: Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje. Instrumento publicado. Recuperado de <http://www.estilosdeaprendizaje.es/menuprinc2.htm>
- Baume, B. (2009). *Writing and using good learning outcomes*. Leeds, UK: Leeds Metropolitan University. Recuperado de [https://www.leedsbeckett.ac.uk/publications/files/Learning\\_Outcomes.pdf](https://www.leedsbeckett.ac.uk/publications/files/Learning_Outcomes.pdf)
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá, Colombia: El Manual Moderno.
- Borello, A. (2000). *El Plan de Negocios*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Camarero, F., Martín, F., Herrero, J. (2000). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622. Recuperado de <http://156.35.33.98/reunido/index.php/PST/article/view/7769/76331>
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (3), 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875011>
- Carrió, M., Calafell, F., Pérez, J., Larramona, P. y Baños, J. (2005). Experiencia de aprendizaje basado en problemas (ABP) en la titulación de biología de la universidad Pompeu Fabra. *Red Estatal de Docencia Universitaria (REDU)*. Recuperado de [http://www.medfamco.fmed.edu.uy/Archivos/pregrado/Ciclo\\_Introductorio/Materiales/ABP%20octubre%202008/387abp.pdf](http://www.medfamco.fmed.edu.uy/Archivos/pregrado/Ciclo_Introductorio/Materiales/ABP%20octubre%202008/387abp.pdf)
- Castro, A., De los Ángeles, M., Coria, R. y García Y., Gutiérrez M. (2003). Experiencia en la aplicación del método del aprendizaje basado en problemas en una asignatura de libre elección. *Revista de la Facultad de Medicina UNAM*, 46(6), 246-250. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/facmed/un-2003/un036i.pdf>
- Chiavenato, I. (2012). *Introducción a la teoría general de la administración*. Distrito Federal, México: McGraw Hill.

- Chirino, V, (2013). *Elementos centrales de teoría relacionada con la línea de investigación: Aprendizaje Activo*. Documento de trabajo. Escuela de Graduados en Educación. Universidad TecVirtual. Tecnológico de Monterrey. México.
- Cruz, F. y Quiñones, A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona próxima*, 1(16), 96-104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85323935009>
- Delfino, M. (2006). Aprendizaje basado en problemas (ABP) aplicado a la enseñanza de administración en la licenciatura de enfermería. *Revista Uruguaya de Enfermería*, 1(1), 28-36. Recuperado de [http://www.medfamco.fmed.edu.uy/Archivos/pregrado/Ciclo\\_Introductorio/Materiales/ABP%20octubre%202008/1\\_art03\\_admin%20Enfermeria%20ABP.pdf](http://www.medfamco.fmed.edu.uy/Archivos/pregrado/Ciclo_Introductorio/Materiales/ABP%20octubre%202008/1_art03_admin%20Enfermeria%20ABP.pdf)
- Díaz, E. (2012). Estilos de aprendizaje. *EIDOS*, 1(5), 5-11. Recuperado de <http://pruebas.ute.edu.ec/portal/posgrados/eidos5.pdf#page=5>
- Dueñas, V., (2001). El aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico en la educación en salud. *Colombia Médica*, 32(4), 189-196. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/283/28332407.pdf>
- Escribano, A. y del Valle, A. (2008). *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid, España: Narcea S.A de ediciones.
- Font, A. (2004). Líneas maestras del Aprendizaje por Problemas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 79 -95. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1057106>
- Font, A., Caballol, L., Gual, M., Guash, R., Gómez, S. Morales, J. Pont, C. Enzler, A. (2009). Las dificultades del aprendizaje autónomo en un contexto de ABP. *Revista de educación y derecho*, 1(1), 1-26. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/44316/1/571072.pdf>
- Gagné, R. (1979). *Las condiciones del aprendizaje*. Distrito Federal, México: Interamericana.

- Gallardo, K. (2013). *Evaluación del aprendizaje: retos y mejores prácticas*. Monterrey, México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.
- Gento, S. y Vivas, M. (2013). El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. *Acción Pedagógica*, 12(2), 16-27. Recuperado de [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17108/2/articulo\\_2.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17108/2/articulo_2.pdf)
- Gil, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación*, 21(10), 83-106. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601006>
- Gómez, I. (2005). Competencias profesionales: una propuesta de evaluación para las facultades de ciencias administrativas. *Educación y Educadores*, 8(1), 45-66. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400805>
- González, S., Martín, T., Pastor, J., Payo, I., Rodríguez, J. y Sobrino, J. (2007). Desarrollo de competencias básicas: una experiencia piloto de ABP en el campus de Toledo. Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de [http://www.uclm.es/organos/vic\\_docencia/ue/intercampus/intercampusIV/simp/sios/TRABAJOS/TRABAJO3.pdf](http://www.uclm.es/organos/vic_docencia/ue/intercampus/intercampusIV/simp/sios/TRABAJOS/TRABAJO3.pdf)
- Gorbaneff, Y., Cancino, A., (2009). Mapa conceptual para el aprendizaje basado en problemas. *Estudios Gerenciales*, 25(110), 111-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/212/21219323006.pdf>
- Günter, L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de educación*, 1(1), 59-81. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008\\_04.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_04.pdf)
- Hawes, G. (2012). *El perfil de egreso. Chile: Departamento de Educación en Ciencias de la Salud. Facultad de Medicina*, Universidad de Chile. Recuperado de <http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2010Perfil%20de%20egreso.pdf>
- Hawes, G. (2004). Evaluación: estándares y rúbricas (Proyecto Mecsup TAL101). Talca, Chile: Universidad de Talca. Recuperado de <http://www.freewebs.com/gustavohawes/Educacion%20Superior/2004EstandaresRubricas.pdf>

- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5a. ed.). Distrito Federal, México: McGraw Hill.
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de educación*, 1(1), 59-81. Recuperado de [http://www.neuland-alca.com/pdf/aprendizaje\\_activo\\_metodologias\\_educativas\\_2008.pdf](http://www.neuland-alca.com/pdf/aprendizaje_activo_metodologias_educativas_2008.pdf)
- IPAE Escuela de empresarios (2013). *Proyecto educativo institucional*. Lima, Perú.
- Jané, M., (2005). Evaluación del aprendizaje: ¿problema o herramienta? *Revista de Estudios Sociales*, 1(20), 93-98. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/815/81502007.pdf>
- Jiménez, Y., González, M. y Hernández, J. (2010). Modelo 360° para la evaluación por competencias (enseñanza- aprendizaje). *Innovación Educativa*, 10(53), 43-53. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420770003>
- Kennedy, D. (2007). Redactar y Utilizar Resultados de Aprendizaje un manual práctico. Irlanda: University College Cork. Recuperado de [http://www.mecesup.cl/usuarios/MECESUP/File/2014/publicaciones/Resultados\\_Aprendizaje2007.pdf](http://www.mecesup.cl/usuarios/MECESUP/File/2014/publicaciones/Resultados_Aprendizaje2007.pdf)
- Lanz, M. (2006). Aprendizaje Autorregulado: El lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios pedagógico*. 32 (2), 121-132. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-07052006000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-07052006000200007&script=sci_arttext)
- Lorenzo, R., Fernández, P., y Carro A. (2011). Experiencia en la Aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas en la Asignatura Proyecto de Licenciatura en Química. *Formación Universitaria*, 4(2), 37-44. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062011000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062011000200005&script=sci_arttext)
- Lozano, A. y Herrera, J. (2013). Diseño de programas educativos basados en competencias. Monterrey, México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.

- Manríquez, L. (2012). ¿Evaluación en competencias?. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 367-380. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173524158023>
- McDonald, R., Boud, D., Francis, J. y Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín cinterfor*, 1(149), 41-72. Recuperado de [http://www.oei.es/etp/nuevas\\_perspectivas\\_evaluacion.pdf](http://www.oei.es/etp/nuevas_perspectivas_evaluacion.pdf)
- Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13(1), 145-157. Recuperado de: [http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS\\_METODOLOGIAS/ABP/13.pdf](http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/ABP/13.pdf)
- Ormrod, J. E. (2005). Aprendizaje Humano 4º edición. Madrid, España: Pearson Educación.
- Okuda, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos de investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118- 124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>
- Paineán, O., Aliaga, V., Torres, T., (2012). Aprendizaje basado en problemas: evaluación de una propuesta curricular para la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 161-179. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1735/173524158010.pdf>
- Palacios, M. y Paz, M. (2011). Aprendizaje basado en problemas: una experiencia en la enseñanza de la salud en el trabajo. *Revista de la Facultad de Medicina UNAM*, 49(4), 146-150. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/facmed/un-2006/un064e.pdf>
- Poot-Delgado, C., (2013). Retos del aprendizaje basado en problemas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 307-314. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/292/29228336007.pdf>
- Prieto, A., Barbarroja, J., Reyes, E., Moserrat, J., Díaz, D., Villarroel, M., y Álvarez-Mon, M. (2006). Un nuevo modelo de aprendizaje basado en problemas, el ABP 4x4, es eficaz para desarrollar competencias profesionales valiosas en asignaturas con más de 100 alumnos. *Aula Abierta*, 1(87), 171- 194. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2583970>

- Ramírez, M. S. (2012). *Modelos y Estrategias de Enseñanza para Ambientes Innovadores*. Monterrey, México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.
- Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP). *Pedagogía universitaria*, 8(1), 9-19. Disponible en <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/562/654>
- Revans, R. W. (1979). *Action Learning Its terms and Character*. Manuscrito inédito, Revans Center, USA.
- Robbins, S. y Coulter, M. (2005). *Administración (8va edición)*. Distrito Federal, Mexico: Pearson Educación.
- Rojas, G., Salas, R., Jiménez, C. (2006). Estilos de aprendizaje y Estilos de pensamiento entre estudiantes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 49-75. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514132004>
- Saiz, C. (2002). Enseñar o aprender a pensar. *Escritos de Psicología*, 6(1), 53–72. Recuperado de <http://www.esritosdepsicologia.es/descargas/revistas/num6/escritospsicologia6revision1.pdf>
- Sánchez, I. y Ramis, F. (2004). Aprendizaje significativo basado en problemas. *Horizontes Educativos*, 1(9), 101-111. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/979/97917171011.pdf>
- Sánchez, J. C. (2013). *Métodos de investigación educativa*. Sevilla, España: Punto Rojo Libros.
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M. y García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Valenzuela, J. R. y Flores, M. (2012). *Fundamentos de investigación educativa (vol.2)*. Monterrey, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

- Varela, M. (2006). Estilos de aprendizaje. *Mensaje bioquímico*, 30(1), 1-9. Recuperado de [http://bq.unam.mx/wikidep/uploads/MensajeBioquimico/Mensaje\\_Bioq06v30p1\\_11\\_Margarita\\_Varela.pdf](http://bq.unam.mx/wikidep/uploads/MensajeBioquimico/Mensaje_Bioq06v30p1_11_Margarita_Varela.pdf)
- Walker, A., Leary, H., Hmelo-Silver C. E. y Ertmer, P. A. (2015). Essential readings in problem- based learning. Indiana, United States of America: Purdue University Press.
- Zuber-Skerritt, O. (2002). The concept of action learning. *The Learning Organization*, 9(3), 114-124. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1108/09696470210428831>

## Apéndice A: Fotografías del estudio de campo

Equipos de trabajo antes de exponer los planes de negocio terminados.





## Apéndice B : Ficha de observación de Estudiantes

Es siguiente instrumento tiene como finalidad registrar información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes del curso Gestión del Proceso Administrativo en su modalidad ABP con la finalidad de obtener retroalimentación para mejorar las prácticas docentes, y el diseño del mismo.

### I. Información

Unidad: \_\_\_\_\_ Tema: \_\_\_\_\_

Nº de sesión: \_\_\_\_\_ Aula: \_\_\_\_\_

Turno: \_\_\_\_\_ Docente: \_\_\_\_\_

Aspecto	Si	No	Observaciones
<b>Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)</b>			
Indicador: Aprendizaje contextualizado			
1.- ¿Los contenidos desarrollados en clases facilita la identificación y diagnóstico de situaciones problemáticas por parte del estudiante?			
2.- ¿Los problemas planteados a los estudiantes demandan del uso de los contenidos desarrollados en clases?			
Indicador: Autoaprendizaje			
3.- ¿Los estudiantes se observan motivados en el salón de clases?			
<b>Evaluación de las competencias</b>			
Indicador: Componentes de orden cognitivo			
4.- ¿El estudiante identifica los motivos y razones por las cuales se originan las situaciones problemáticas durante el curso?			
5.- ¿El estudiante plantea soluciones para las situaciones problemáticas propuestas tomando en cuenta los principales elementos que la ocasionan?			
6.- ¿El estudiante asume una posición y la sustenta considerando las ventajas y desventajas de las propuestas de solución presentadas al grupo de trabajo?			
<b>Aspecto</b>			
Indicador: Habilidades:			
7.- ¿Los estudiantes demuestran habilidades para evaluar y usar apropiadamente los recursos de aprendizaje?			
8.- ¿Los estudiantes realizan diagnósticos adecuados teniendo en cuenta todas las variables del problema?			
9.- ¿Las propuestas de los estudiantes involucran algún componente innovador?			
10.- ¿Los estudiantes tienen en cuenta el impacto de las decisiones tomadas para la resolución de los problemas?			
Indicador: Componentes actitudinales			
11.- ¿Los estudiantes demuestran una escucha empática para con sus interlocutores?			
12.- ¿Los estudiantes son capaces de verbalizar sus ideas sin dificultad?			
13.- ¿Los estudiantes demuestran habilidades para redactar correctamente?			

14.- ¿Los estudiantes utilizan medios virtuales para comunicarse y coordinar?			
15.- ¿Se identifican roles de liderazgo dentro de los integrantes de los equipos?			
16.-¿ Se observa disposición a colaborar entre los integrantes del equipo?			
17.-¿Los equipos de trabajo manejan eficientemente la diversidad de sus integrantes ( sexo, edad, ocupación, nivel académico)?			

Observaciones generales:

---



---



---



---

## Apéndice C: Entrevista semiestructurada a estudiantes

### GUÍA DE ENTREVISTA

El siguiente instrumento tiene como objetivo conocer diversos aspectos sobre el diseño del curso Gestión del Proceso Administrativo en su modalidad ABP mediante una entrevista semiestructurada que sirva como apoyo para la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en dicha materia.

#### I. Datos Generales

Fecha: \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Lugar : \_\_\_\_\_

Entrevistador: \_\_\_\_\_

Nombre del entrevistado: \_\_\_\_\_

Carrera: \_\_\_\_\_ Ciclo: \_\_\_\_\_

#### II. Preguntas

Indicador: Diseño instruccional:

1. ¿La organización de los contenidos es adecuada para favorecer el aprendizaje?
2. ¿Las actividades desarrolladas en clase son coherentes con los objetivos del curso?
3. ¿Durante el curso existen espacios para aplicar lo aprendido?
4. ¿Existen espacios en los cuales es necesario argumentar a favor o en contra para tomar decisiones efectivas a fin de solucionar situaciones problemáticas?

Indicador: Aprendizaje contextualizado

5. ¿Los problemas planteados responden a las necesidades del contexto del estudiante?
6. ¿Lo que se aprende en clases, facilita al estudiante identificar y diagnosticar las causas de situaciones problemáticas nuevas?
7. ¿Los conocimientos adquiridos en el curso son de utilidad en contextos fuera del aula de clases?
8. ¿La formulación de las situaciones problemáticas a las que se enfrenta el estudiante, demandan del uso de lo aprendido en clases?

Indicador: Autoaprendizaje

9. ¿Cuándo necesitas aprender algo nuevo utilizas alguna estrategia para lograrlo?
10. ¿Planificas tus recursos para tener éxito en las tareas que se te encargan en el curso?
11. ¿Sabes de qué forma aprendes mejor las cosas?

#### III. Observaciones:

---

---

---

---

---

Agradezco de tu colaboración con esta investigación, recuerda que la información brindada es de carácter confidencias.

## Apéndice D: Autoevaluación para estudiantes

El siguiente cuestionario tiene como objetivo complementar la evaluación de tu desempeño durante el desarrollo del curso tomando en cuenta tu propia percepción del mismo. Es muy importante responder el cuestionario con toda sinceridad ya que de esta forma podrás identificar tus principales oportunidades de mejora.

### Datos generales

Nombres y apellidos: \_\_\_\_\_ N° de DNI: \_\_\_\_\_

Carrera: \_\_\_\_\_ ciclo: \_\_\_\_\_

Turno: \_\_\_\_\_ Aula: \_\_\_\_\_

### I.- Preguntas

1. Comenta, por lo menos, sobre tres situaciones en las que hayas demostrado iniciativa e involucramiento con el cumplimiento de las tareas encomendadas.

---

---

---

2. Comenta sobre cuantas veces compartiste con tu grupo de trabajo información que tú investigaste para el desarrollo de la tarea. Indica también de qué forma lo hiciste y cuáles fueron los temas.

---

---

---

3. Comenta de qué forma contribuyeron tus aportes al desarrollo del trabajo encargado en el curso.

---

---

---

4. ¿Qué estrategias utilizas para mantenerte motivado durante el desarrollo de las tareas del curso?

---

---

---

5. ¿Cuándo necesitas aprender algo nuevo utilizas alguna estrategia para lograrlo?

---

---

---

6. ¿Cómo planificas tus recursos (tiempo, materiales, etc.) para tener éxito en las tareas que se te encargan en el curso?

---

---

---

7. Comenta ¿De qué forma aprendes mejor las cosas?

---

---

---

---

Comentarios Adicionales:

---

---

---

---

## Apéndice E: Coevaluación para estudiantes

El objetivo de este cuestionario es complementar la evaluación del desempeño de los integrantes de tu equipo de trabajo en el curso Gestión del Proceso Administrativo (modalidad ABP). Es importante que respondas con sinceridad, así ayudarás a tus compañeros de equipo a identificar sus principales oportunidades de mejora.

### Datos Generales

Nombre del integrante evaluado: \_\_\_\_\_

Equipo N°: \_\_\_\_\_ Aula: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Responde a las afirmaciones comentando sobre la participación de tus compañeros.

Pregunta	Comentarios
1. ¿Mi compañero de equipo demuestra involucramiento con relación al cumplimiento de la tarea?	
2. ¿Mi compañero comparte con el equipo la información que investiga y aporta al desarrollo de la tarea?	
3. ¿Mi compañero demuestra compromiso con el cumplimiento de la tarea?	
4. ¿Los aportes de mi compañero son adecuados en tiempo y forma?	
5. ¿Mi compañero escucha atentamente los aportes de los demás miembros del equipo y brinda retroalimentación?	
6. ¿Mi compañero demuestra apertura ante puntos de vista diferentes al suyo?	
Comentarios generales:	

## Apéndice F: Valoración diagnóstica de la elaboración del plan de negocio

<b>Carrera:</b>	Administración de Negocios	<b>Curso:</b>	Gestión del proceso administrativo
<b>Profesor:</b>		<b>Semestre:</b>	I Semestre

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

Criterios de evaluación	NIVELES DE LOGRO				Observaciones
	Excelente 20	Satisfactorio 15	Insuficiente 10	Deficiente 0	
<b>Diseño de un plan estratégico (25%)</b>	Identifica y formula la misión, visión y objetivos de manera correcta y están en relación a la naturaleza del negocio propuesto.	Identifica y formula la misión y visión de manera correcta no formula objetivos.	No identifica la misión, visión, sólo formula objetivos de manera correcta y en relación a la naturaleza del negocio.	No identifica o formula la misión, visión y objetivos de manera correcta.	
<b>Diseño de una estructura organizacional (10%)</b>	La estructura organizativa propuesta es pertinente e incluye las Unidades funcionales básicas.	La estructura organizativa propuesta es pertinente e incluye algunas Unidades funcionales básicas.	La estructura organizativa propuesta incluye 1 o 2 Unidades funcionales.	La estructura organizativa propuesta incluye Unidades que no corresponden al negocio propuesto.	
<b>Diseño de un proceso de integración de personal (20%)</b>	El proceso propuesto considera las etapas e incluye descripción específica y material básico.	El proceso propuesto considera etapas e incluye descripción específica y algunos materiales básicos.	El proceso propuesto considera de 1 a 3 etapas e incluye descripción genérica, no propone material.	El proceso propuesto considera algunas etapas y no incluye descripción o material	
<b>Diseño de una estrategia de motivación para colaboradores (20%)</b>	Las propuestas de incentivos toman en cuenta los enfoques o teorías de la motivación y son incentivos viables.	Las propuestas de incentivos toman en cuenta 1 enfoque o teoría de la motivación pero son incentivos viables.	La propuesta de incentivos no toma en cuenta los enfoques o teorías de la motivación pero pueden ser viables.	La propuesta no corresponde a política de incentivos.	
<b>Diseña un sistema de control para el negocio (20%)</b>	Propone 4 mecanismos de control que garantizan el logro de objetivos propuestos.	Propone 3 mecanismos de control que garantizan logro de objetivos.	Propone 2 mecanismos de control relacionados a los objetivos propuestos.	Propone sólo 1 mecanismo de control y no está relacionado a los objetivos propuestos.	
<b>Uso de los recursos de aprendizaje (5%)</b>	Utiliza por lo más de una fuente de información diferente. Distingue la información válida y relevante para la tarea propuesta Utiliza los recursos de aprendizaje que tiene a disposición.			No utiliza fuentes de información. No distingue la información válida de la que no lo es y se dispersa con información irrelevante No utiliza los recursos de aprendizaje que tiene a disposición.	
<b>Total</b>					

### Apéndice G: Valoración Diagnóstica de conocimientos

<b>Carrera:</b>	Administración de Negocios	<b>Curso:</b>	Gestión del Proceso Administrativo
<b>Profesor:</b>	Alexander López Barrios	<b>Semestre:</b>	I

Criterios de evaluación	Descripción de los criterios	Puntaje	Observaciones
<b>Fuentes de información</b>	Las fuentes de información son variadas. La información recopilada tiene relación con el tema, es relevante y actualizada. Las fuentes son confiables. (2 puntos)		
<b>Estructura</b>	Las ideas se presentan en orden lógico. Cada párrafo presenta una idea distinta. Se abarcan todas las ideas necesarias para explicar el tema. ( 5 puntos)		
<b>Contenido</b>	No utilizó copiar y pegar ( <b>requisito para calificar el documento</b> ) Desarrolla las cinco etapas del proceso administrativo: Planificación, Organización, Integración de personal, Dirección y Control. Termina la redacción con un párrafo resumen de las principales ideas expuestas. ( 5 puntos)		
<b>Formato</b>	Utiliza las normas APA para el formato del documento. Utiliza citas y referencias dentro del documento. ( 3 puntos)		
Total			



## Apéndice H: Diseño del curso Gestión del Proceso Administrativo con la metodología Aprendizaje Basado en Problemas.

Logro del curso					Problema						
Al finalizar el curso, el estudiante desarrolla un plan de negocio básico que contenga en su estructura un plan estratégico para la empresa, una estructura organizacional, el diseño de los procesos de integración de personal, una estrategia de motivación y un sistema de control.					Usted acaba de ganar un concurso de ideas de negocio y, gracias a esto, un importante grupo empresarial está interesado en financiar su proyecto; sin embargo, para acceder al financiamiento, el grupo de inversionistas requiere tener claros algunos detalles de la gestión, por ello, necesitan que su equipo presente un plan de negocios que responda a todas sus interrogantes. Las preguntas se presentan a continuación:						
					Calendario de Actividades						
Unidades	Tema	Logro de unidad	Sesiones	Preguntas a resolver	Análisis del escenario (50 min)	Necesidades de aprendizaje (50 min)	Definición de problema (50 min)	Causas probables (50 min)	Búsqueda de información (150 min)	Propuesta de solución (150 min)	Presentación de resultados (30 min)
-	Introducción	-	1	Presentación del curso y la metodología							
Unidad 1	La Administración y el Proceso Administrativo	Al finalizar la unidad el estudiante identifica las diferentes fases del proceso administrativo.	2	Fundamentos							
Unidad 2	Planeación	Al finalizar la unidad el estudiante elabora la planificación básica para un negocio.	3,4,5	¿Cómo debería ser el plan estratégico de la empresa?	Sesión 3 Actividad en aula	Sesión 3 Actividad en aula	Sesión 4 Actividad en aula	Sesión 4 Actividad en aula	Actividad fuera de clases	Actividad fuera de clases	Sesión 5 Actividad en aula
Unidad 3	Organización	Al finalizar la unidad el estudiante diseña una estructura organizacional para la empresa.	6,7,8	¿Qué tipo de estructura organizacional debería tener la empresa? ¿Por qué?	Sesión 6 Actividad en aula	Sesión 6 Actividad en aula	Sesión 7 Actividad en aula	Sesión 7 Actividad en aula	Actividad fuera de clases	Actividad fuera de clases	Sesión 8 Actividad en aula
Unidad 4	Integración de personal	Al finalizar la unidad el estudiante diseña los principales procesos de integración de personal para la empresa.	9,10,11	¿Cómo debería ser el proceso que le permita a la empresa contratar a los mejores trabajadores?	Sesión 9 Actividad en aula	Sesión 9 Actividad en aula	Sesión 10 Actividad en aula	Sesión 10 Actividad en aula	Actividad fuera de clases	Actividad fuera de clases	Sesión 11 Actividad en aula
Unidad 5	Dirección	Al finalizar la unidad el estudiante elabora una estrategia de motivación para los colaboradores de	12,13,14	¿Cómo podría hacer la empresa para asegurarse de que sus trabajadores siempre estén motivados?	Sesión 12 Actividad en aula	Sesión 12 Actividad en aula	Sesión 13 Actividad en aula	Sesión 13 Actividad en aula	Actividad fuera de clases	Actividad fuera de clases	Sesión 14 Actividad en aula
Unidad 6	Control	Al finalizar la unidad el estudiante diseña un sistema de control para la empresa.	15,16,17	¿De qué forma los directivos de la empresa pueden asegurarse de que se cumplirán los objetivos?	Sesión 15 Actividad en aula	Sesión 15 Actividad en aula	Sesión 16 Actividad en aula	Sesión 16 Actividad en aula	Actividad fuera de clases	Actividad fuera de clases	Sesión 17 Actividad en aula
-	Presentación final	-	18	-							Sesión 18 Actividad en aula
Bibliografía básica:											
Robbins, S. y Coulter, M. (2005). Administración (8va edición). Distrito Federal, México: Pearson Educación.											
Koontz, H., Wehrich, H. y Cannice, M. (2012). Administración una perspectiva global empresarial (14va edición). Distrito Federal, México: Pearson Educación.											

## Apéndice I: Carta de consentimiento



Carta de consentimiento

### Carta de Consentimiento

**Asunto:** Realizar investigación cualitativa para tesis

Yo, Rodolfo Lir Alexander López Barrios por medio de la presente me permito pedir autorización de manera formal dado que, como estudiante de la Maestría en Educación con acentuación en Desarrollo Cognitivo del Tecnológico de Monterrey necesito realizar una investigación cualitativa para mi tesis de grado. Esta investigación es el producto final de mis estudios de posgrado, a través del cual debo evidenciar el desarrollo de una serie de competencias relacionadas con la educación.

Para poder llevar a cabo la investigación requiero básicamente autorización, para poder dictar un curso aplicando la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), aplicar algunas encuestas, registrar algunas observaciones y entrevistas con algunos estudiantes del aula, así como aplicar evaluaciones que me permitan verificar el nivel de logro alcanzado al aplicar dicha metodología con los alumnos.

Toda información obtenida será estrictamente confidencial. Ni los profesores ni las autoridades del Tecnológico de Monterrey tendrán acceso a la información que cada uno de los participantes proporcione en lo particular. Las charlas, entrevistas o cualquier otro mecanismo que use para obtener la información serán manejadas por mi persona.

Quedo a su disposición para cualquier consulta.

Carmen Mesinas Pachas

Directora de Calidad Educativa

29/04/15

.....  
Nombre de quien autoriza

.....  
Cargo

.....  
Fecha

Firma

## **Rodolfo Lir Alexander López Barrios**

alexalb448@gmail.com

Registro CVU 566602

Originario de Ica, Perú, Rodolfo Lir Alexander López Barrios realizó estudios profesionales en Ingeniería Química en la Universidad San Luis Gonzaga de Ica, así como también, de Administración de Negocios en el Instituto Peruano de Acción Empresarial (IPAE), la investigación titulada Aplicación del ABP en la elaboración de un plan de negocio, es la que se presenta en este documento para aspirar al grado de maestría en Educación con acentuación en Desarrollo Cognitivo.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, alrededor del campo de la Calidad Educativa, en áreas como Gestión Docente, Bienestar Estudiantil y Mejora Continua desde hace 7 años. Asimismo ha conducido proyectos relacionados a la acreditación de la calidad educativa, en sedes de IPAE, con las acreditadoras CINDA de Chile y SINEACE de Perú.

Actualmente, Rodolfo Lir Alexander López Barrios funge como Jefe Nacional de Calidad en IPAE Escuela de Empresarios y está encargado de dirigir todos los proyectos de acreditación y certificación de la calidad en las 6 sedes del país, así como también, es docente de la línea de Gestión en la misma casa de estudios y par evaluador certificado por SINEACE.