



## **MACROPROYECTO: INVESTIGAR PARA TRANSFORMAR**

### **TÍTULO**

ALINEAMIENTO CONSTRUCTIVO Y DESEMPEÑO DEL ESTUDIANTE EN ASIGNATURAS DISCIPLINARES FOCALIZADAS DEL PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS MODALIDAD PRESENCIAL Y VIRTUAL DE LA UNIVERSIDAD DE LA COSTA

### **DEPARTAMENTO**

CIENCIAS EMPRESARIALES

Karol Martinez Cueto  
Kmartine8@cuc.edu.co

### **PROGRAMA(s)**

ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS

Martha García Samper  
Mgarcia20@cuc.edu.co

### **RESPONSABLES DE LIDERAR EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**

1. Martha García Samper  
Mgarcia20@cuc.edu.co
2. Diego Báez Palencia  
diegobaezp@gmail.com
3. Reynier Ramírez Molina  
Rramirez13@cuc.edu.co
4. Evaristo navarro manotas  
enavarro3@cuc.edu.co
5. Cristian picon viana  
cpicon@cuc.edu.co
6. Aida Vargas Lugo  
Avargas40@cuc.edu.co
7. Luis Bolaño Melo  
Lbolano1@cuc.edu.co
8. Diva Mendoza Ocasal  
Dmendoza32@cuc.edu.co

### **RESUMEN**

La investigación tiene como objetivo analizar la incidencia del alineamiento constructivo en el desempeño del estudiante al interior de las asignaturas disciplinares focalizadas del Programa de Administración de Empresas modalidad presencial y virtual, mediante la caracterización del estado actual de las variables de alineamiento constructivo bajo la mirada del profesor y del proceso de planificación curricular así como la descripción del desempeño del estudiante a la



luz de la evaluación de competencias disciplinares y genéricas, componentes que en conjunto permitirán dar cumplimiento al objetivo general. En el desarrollo del proyecto y para el cumplimiento del fin trazado se realizará un estudio de las variables resultados de aprendizaje, estrategias de enseñanza y estrategias de evaluación enmarcadas en el concepto de alineamiento constructivo, así como del desempeño reflejado en los procesos de evaluación. En términos metodológicos la investigación se situará en el paradigma positivista y post-positivista, alcance correlacional explicativo; el método de estudio será cuanti-cualitativo con diseño no experimental, transeccional, descriptivo; las fuentes de información a utilizar serán de carácter primario y secundario utilizándose para ello la encuesta como técnica para la recolección de datos, y como instrumento un cuestionario, así como la lista de chequeo, instrumento para la observación de documentos que nos permitan conocer el estado del alineamiento constructivo desde la etapa de planificación. A partir del desarrollo de la investigación se pretende generar insumos para identificar oportunidades de mejora en la planificación y práctica del currículo, estrategias de gestión curricular que impacten en el desempeño y el desarrollo de competencias contribuyendo al aseguramiento del aprendizaje como principio institucional. Como impactos esperados del proyecto se plantea el contribuir al estudio de la variable alineamiento constructivo en su relación con el desempeño del aprendizaje en el marco de la formación administrativa y de las ciencias empresariales, la generación de estrategias de mejoramiento de gestión curricular y sus consiguientes contribuciones al desempeño de los estudiantes en su fase práctica y de relacionamiento con el sector real.

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA -FORMULACIÓN**

El desarrollo de competencias ha adquirido gran relevancia en la agenda de la educación superior y en la política de Estado; el Ministerio de Educación Nacional de Colombia ha establecido lineamientos para la adopción y desarrollo de las competencias en los estudiantes con el propósito de que estas sean adoptadas en los modelos curriculares y de formación de las Instituciones de educación Superior (IES), con miras a garantizar la adopción de las mismas por parte de la comunidad estudiantil (Ministerio de Educación Nacional, 2007; 2008). No obstante, la aplicación y los resultados que se derivan de la práctica del enfoque dependen en gran medida de la concepción, comprensión y operacionalización que cada institución en el marco de la autonomía propone y que se hace manifiesta en el grado de articulación de actores (profesores y estudiantes) y componentes al interior del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación como factor fundamental para el desarrollo coherente del currículo y su consecuentes puesta en escena en el aula. En tal sentido, la competencia, como componente que integra el saber, saber-hacer y saber ser, mediante el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, que le permiten al individuo desempeñarse en el contexto, resolver problemas y generar acciones que deriven en resultados con impacto en su quehacer y contexto (Rodríguez Esteban & Vieira Aller, 2009; Ganga, González, & Smith Velásquez, 2018), encuentra en diferentes posturas teóricas que explican la dinámica de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque constructivista fundamentos claros para promover su desarrollo. Entre las teorías del corte mencionado se destaca la de alineamiento constructivo propuesto por Biggs,



(2005), a partir de la cual el desarrollo de competencias se hace posible desde la planeación académica desde los elementos que definen el desempeño de los estudiantes, permitiendo que estudiantes y profesores asuman la responsabilidad de los procesos de enseñanza- aprendizaje desde cada uno de sus roles con una mirada continua de mejoramiento a través de la identificación de fortalezas y debilidades en el proceso formativo desde la perspectiva de los dos actores, esto considerando igualmente que el enfoque que asume un estudiante hacia el aprendizaje esta influenciado por sus concepciones sobre el conocimiento, sus emociones y la capacidad de gestionar su aprendizaje. Desde la propuesta de Biggs, el alineamiento constructivo es una estrategia que favorece el proceso de enseñanza aprendizaje, vinculando la planeación curricular y su práctica en el contexto de formación, contribuyendo al aprendizaje efectivo al desarrollar actividades y métodos adecuados de enseñanza y evaluación para alcanzar los objetivos curriculares y estimular un enfoque profundo de aprendizaje en el estudiante (Biggs, 2005; Soler, 2014; Soler, Cárdenas, Hernández-Pina & Monroy, 2017) . El alineamiento constructivo plantea un ejercicio coherente de planificación-acción bajo el modelo de las 3Ps (presagio, proceso, producto), que parte de los contenidos como aspecto asociado al desarrollo de una competencia para corresponder los objetivos o resultados de aprendizaje, las actividades de enseñanza-aprendizaje, y la evaluación con miras a logra una aprehensión profunda por parte del estudiante (Alvarado y Varela, 2012; Bain, 2012), A partir de allí, uno de los elementos esenciales del alineamiento es la evaluación, que funge como actividad de doble vía en la asimilación de conocimiento y retroalimentación a los contenidos de aprendizaje. El proceso de evaluación bajo el enfoque de competencias cambia su lógica común de aspecto meramente de control, hacia una perspectiva de mejora y parte constitutiva del momento de aprendizaje (López, Benedito, & León, 2016). Esto es, se transforma en un instrumento de tipo reflexivo de la formación y de la práctica docente. Alineado al planteamiento de Park y Oliver (2007) del modelo de conocimiento de contenido pedagógico, el desarrollo del adquisición de conocimiento requiere de la evaluación como uno de los seis pilares fundamentales en la estructuración didáctica de la enseñanza-aprendizaje y, de esa manera, el logro de la competencia en el estudiante. En el contexto colombiano se ha implementado, desde hace más de una década, la evaluación de competencias genéricas y disciplinares, a través de las pruebas Saber Pro (Calderón, Parra, & Piñeros, 2009). En el tronco común de competencias se consideran aspectos de lectura, comunicación, razonamiento cuantitativo, construcción de contenidos, ciudadanía y segunda lengua, constituyéndose en un eje de trabajo de los colegios superiores para fortalecer la base genérica, además de aquellas de la profesión de estudio del aprehendiente, no obstante, los resultados parecen incipientes, encontrándose una baja valoración para la mayoría de los aplicantes (Observatorio de Competencias. Universidad de la Costa, 2020). La Universidad de la Costa como parte de este sistema de evaluación de orden nacional y comprometida con la formación de competencias de cara al desempeño profesional de sus estudiantes ha planteado modelos de orden curricular, formación por competencias y evaluación que soportan el proceso académico y articulan elementos teleológicos, académicos, de gestión institucional, relacionamiento y formación complementaria, los cuales permiten concebir el proceso de enseñanza aprendizaje desde una



mirada constructivista y desarrollista que se fundamenta en el alineamiento constructivo para articular el desarrollo de un sistema de gestión del aprendizaje que garantice el cumplimiento del perfil de egresoaseguramiento del aprendizaje ( Universidad de la Costa, 2020) Desde esta mirada, la institución ha venido desarrollando desde el año 2018 un proyecto macro denominado “Investigar para transformar...”, bajo el cual se busca entender y modelar acciones pertinentes y necesarias que aseguren el aprendizaje en el estudiante; esto mediante el uso y análisis de los resultados de evaluación, tanto de las competencias genéricas como específicas (Universidad de la Costa, 2021). El anterior se adhiere a la estrategia académica y sistema de evaluación que ha implementado la institución, con una focalización progresiva de asignaturas para la implementación de un modelo de evaluación basado en evidencia que se adscribe al principio de alineamiento, al conectar la valoración de resultados de aprendizaje con las competencias y resultados de aprendizaje propuestos a partir de contenidos específicos, así como la calificación global del componente genérico. Dando alcance específico al programa de Administración de Empresas, en cuanto a las competencias genéricas, su evaluación ha mostrado una leve mejora a partir del 2018, momento en que se dio inicio al nuevo modelo de evaluación; . Si bien existe un crecimiento en la valoración promedio del Departamento de Ciencias Empresariales, aún se encuentra en un nivel preocupante, particularmente en la medición del periodo 2020-2 situada en 3,09, nivel cercano al límite de no aprobación, y con una disminución respecto al primer semestre de ese año; es de aclarar que las condiciones de desarrollo de clases fueron diferentes durante el último ciclo académico de 2020, así como el primero de 2021 (Universidad de la Costa, 2021). Entre estas competencias, la correspondiente a lectura crítica es uno de los aspectos de particular observación, pues durante los seis momentos que se ha evaluado, sólo en uno de ellos ha logrado superar el umbral de aprobación; situación similar se tiene con el razonamiento cuantitativo, que puntuó un poco mejor pero sin alcanzar un nivel aceptable. En adición, con vista total, no se alcanza un 70% de aprobación global de la evaluación de competencias genéricas. En el panorama disciplinar, los resultados han sido más favorables (Universidad de la Costa, 2021). La calificación promedio durante los seis periodos de evaluación se ha ubicado en el intervalo de aprobación, específicamente entre 3,0 – 4,0, que si bien se acerca al umbral mínimo, da cuenta de una apropiación de las competencias direccionadas en los espacios académicos profesionales. Además, esto se refuerza con el hecho del incremento en el número de cursos con prueba focalizada, lo cual no generó una disminución en la valoración promedio, sino que mantuvo e incrementó la calificación, dando cuenta de la apropiación de los resultados de aprendizaje; inclusive con porcentaje de aprobación global por encima del 90%. En atención a todos los rasgos y situaciones propuestas, el problema de investigación se concentra en el desempeño frente al proceso evaluativo y las necesidades manifiestas de garantizar el alineamiento constructivo para asegurar el aprendizaje (Observatorio de competencias,2020), evidenciándose igualmente una tendencia a lo no aprehensión y desarrollo de las competencias genéricas en los estudiantes del programa de Administración de Empresas, así como un nivel de aprobación mínimo para las competencias disciplinares (Unidad de evaluación, 2021), situación que nos conduce a estudiar el desempeño del proceso de planeación curricular y puesta en escena en la práctica



de enseñanza aprendizaje desde la perspectivas los objetivos del aprendizaje dispuestos en los planes de asignatura-Syllabus, o actividades de enseñanza y evaluación que desarrollan los docentes en el espacio académico. En concordancia con lo expresado, se plantea la siguiente pregunta de investigación que aborda el análisis del anterior problema y orienta el presente estudio: ¿Cuál es la incidencia del alineamiento constructivo en el desempeño del estudiante al interior de las asignaturas focalizadas del programa de Administración de Empresas modalidad presencial y virtual de la Universidad de la Costa?

## **OBJETIVOS**

### Objetivo General

Analizar la incidencia del alineamiento constructivo en el desempeño del estudiante al interior de asignaturas disciplinares focalizadas del Programa de Administración de Empresas modalidad presencial y virtual de la Universidad de la Costa.

### Objetivos específicos

- Caracterizar la situación actual sobre la utilización del alineamiento constructivo de la enseñanza por el profesor en asignaturas disciplinares focalizadas del programa de Administración de empresas modalidad presencial y virtual de la Universidad de la Costa.
- Describir el desempeño del estudiante en la evaluación del aprendizaje al interior de asignaturas disciplinares focalizadas del programa de Administración de empresas modalidad presencial y virtual de la Universidad de la Costa.
- Definir la incidencia del alineamiento constructivo de la enseñanza en el desempeño en la evaluación del aprendizaje al interior de asignaturas disciplinares focalizadas del programa de Administración de empresas modalidad virtual y presencial de la Universidad de la Costa.

## **MARCO DE REFERENCIA**

Teoría del constructivismo. El constructivismo ha sido ampliamente acogido como referente en la investigación, el desarrollo curricular y las recomendaciones en el área de la pedagogía científica. Es un paradigma muy influyente en pedagogía desde la década de los 70s con base en los desarrollos presentados por Piaget (1929, 1959, 1970) y caracterizado por una preocupación por comprender el pensamiento del estudiante y su entendimiento sobre diferentes áreas (Driver & Easley, 1978). Según Piaget (1970), los estudiantes pasarían por etapas deterministas de desarrollo cognitivo que dan forma y limitan los potenciales de aprendizaje. De particular relevancia para la pedagogía, el trabajo de Piaget indicó que las facultades de aprendizaje obedecían a edades específicas y etapas de desarrollo. Esto implicaba que muchos estudiantes en edad escolar, incluso en los grados secundarios, no estaban provistos de facultades para dominar muchos de las ideas científicas abstractas y comunes en los contenidos de la época (Shayer y Adey, 1981). Por ende, un rasgo de la obra de Piaget es



la identificación de la etapa de pensamiento formal como superior dentro del desarrollo cognitivo humano. Actividades de deducción matemática y comprobación de hipótesis científicas basada en pruebas suficientes y claras formaban parte de los requerimientos finales del desarrollo esperado. Esta posición ha sido blanco de críticas a lo largo de los años. Por ejemplo, se ha argumentado que la resolución de problemas del mundo real rara vez es ordenada lógicamente e involucra y requiere de otras habilidades más intuitivas o basadas en la experiencia o sentido común (Arlin, 1975; Kramer, 1983; Sternberg, 2009). Otras críticas propendían por la necesidad de incluir factores éticos dentro del desarrollo cognitivo e incluir estudios sobre el desarrollo cognitivo hasta la edad adulta (Kohlberg y Hersh, 1977; Maslow, 1970; Perry, 1970). Si bien la teoría de las etapas de Piaget siguió siendo influyente, se ha utilizado cada vez en menor medida como referente clave para el trabajo en enseñanza. No obstante, algunos aspectos diferentes del trabajo de Piaget han logrado impactar en mayor medida esta disciplina. Principalmente, la idea de que el aprendizaje conceptual era iterativo, de modo que la comprensión conceptual actual actúa como un base para interpretar nuevos aprendizajes (J. K. Gilbert y Watts, 1983). Estos, y posteriores avances, han dado origen a lo que se conoce actualmente como constructivismo en pedagogía científica. En este orden de ideas, aunque el término constructivismo se ha utilizado de diferentes maneras en la literatura científica (Bickhard, 1998; Bodner, Klobuchar, & Geelan, 2001), siempre es asociado con una postura epistemológica en desacuerdo con la ciencia tradicional positivista que pretende un conocimiento objetivo de un mundo externo que existe independientemente de las mentes humanas (Glaserfeld, 1989). Por lo tanto, se plantea que la realidad es construida por la mente humana o por lo menos le da un papel preponderante a la misma. En cuanto a la investigación científica, el constructivismo se asocia con un paradigma dentro de investigación social que recopila y analiza datos cualitativos (Guba y Lincoln 2005). Por lo que se una ontología relativista de la realidad. Sin embargo, pueden emplearse metodologías mixtas de investigación e inclusive, positivistas (Taber, 2014a).

Este eclecticismo puede explicar la gran divergencia de enfoques y resultados desde este enfoque. Muchas veces contradictorio o no replicable (Taber, 2013c). Sin embargo, pese a estas divergencias epistemológicas sobre el concepto, las formas de constructivismo que se adoptaron en la pedagogía se fundamentaron principalmente en la psicología cognitivista y, por lo tanto, se basaron en los aspectos constructivistas propuestos por Piaget (1929/1973). Sobre todo, en lo referente a la conceptualización sobre un sujeto dicente individual que construye estructuras de conocimiento para interpretar su realidad. Estas posturas, fueron ampliamente influenciada por los posteriores aportes Kelly (1963) quien propone que un individuo desarrolla un sistema único de construcciones personales que dan sentido a los datos perceptivos. A esta propuesta se le ha denominado "alternativismo constructivo". Otro pensador de gran influencia en pedagogía fue (Glaserfeld 1989), quien gracias a supropuesta denominada "constructivismo radical", propone, desde un punto de vista psicologista, explicar los fenómenos mentales que construyen la comprensión del mundo externo. En la misma línea, autores como (Ausubel 1968), investigaron sobre las condiciones para el aprendizaje significativo en términos de la capacidad de un alumno para relacionar la enseñanza con el



material ya disponible en su conocimiento cognitivo existente. Por otra parte, los roles de las interacciones sociales en el aprendizaje fueron reconocidas en los programas de investigación de (Vygotsky y Bruner 1986), cuyo enfoque fue siempre el analizar cómo la actividad social estructuró los procesos cognitivos aprendían aspectos culturales. De esta manera, el enfoque constructivista empleado en pedagogía científica puede considerarse cognitivista en el sentido de que los procesos para que el docente dé sentido al mundo, se entienden mediante el filtro de su sistema cognitivo (Taber, 2013c). Por lo cual, el constructivismo en la educación científica enfatizó los aspectos del procesamiento de la información y de la cognición que sustentaba la construcción del conocimiento. Lo anterior, fue particularmente cierto en el trabajo de (Osborne y Wittrock 1983,) quienes desarrollaron lo que llamaron un modelo de “generación de aprendizajes. En resumen, según (Taber, 2006) el núcleo central del constructivismo en pedagogía se caracteriza por afirmar que el aprendizaje es un proceso activo de construcción de conocimiento personal, por lo que los estudiantes llegan al aprendizaje con ideas existentes sobre los temas a aprender. Según lo anterior, las ideas existentes del alumno tienen consecuencias para el aprendizaje y es posible enseñar de manera más eficaz si se tienen en cuenta las ideas existentes del alumno debido a que el conocimiento se representa en el cerebro como una estructura conceptual y las estructuras conceptuales de los alumnos exhiben tanto puntos en común como discrepantes. Finalmente, al moldear las estructuras conceptuales del alumno pueden lograrse aprendizajes exitosos (Biggs 1993).

### 2.2. Alineamiento constructivo.

Una de las propuestas constructivistas de mayor influencia es la desarrollada por John Biggs, denominada alineamientos constructivos. Biggs (2006) describe el alineamiento constructivo como un conjunto de elementos estrechamente vinculados que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje para producir en los alumnos un aprendizaje profundo. Por ende, el objetivo de la pedagogía y del quehacer del docente debe ser comprender estos elementos e incorporarlos a la práctica diaria, es decir, en cada una de las sesiones pedagógicas. Con un correcto alineamiento constructivo, se promueve el exitoso aprendizaje en los alumnos, para lo cual, el docente tendrá encontrar coherencia entre los objetivos, los contenidos de aprendizaje, las actividades de enseñanza aprendizaje y la evaluación (Biggs, J. 2001).

Biggs propone construir un modelo de enseñanza a partir de los anteriores principios, donde el estudiante se convierte en el punto de partida para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para lograrlo, se deben aclarar los objetivos de aprendizaje. Una vez establecidos, se debe decidir cómo conseguir que lo hagan, por último, la evaluación tiene como propósitos comprobar la calidad del aprendizaje y definir lo aprendido (Biggs, J, 1999) En cuanto a los objetivos, la comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes tiene diferentes facetas y niveles, por lo que se tiene que identificar el nivel deseado que se pretende alcanzar. Según Biggs, comprender un contenido incluye, por lo tanto, comportarse de manera diferente en contextos que involucran este contenido. Comprender de verdad es cambiar la forma de ver la realidad después del proceso de enseñanza aprendizaje. En esta línea, al diseñar los objetivos del currículo siempre existe un trade-off entre la cobertura educativa y la profundidad de comprensión. Por lo tanto, se debe distinguir entre el conocimiento que se puede exponer y el conocimiento que se puede poner en práctica. Sin embargo, a menudo se enseña para obtener



conocimientos declarativos cuando la enseñanza apunta a conocimientos funcionales (Biggs, J. 2006). Para lo anterior es recomendado usar verbos coherentes con lo que el estudiante debe alcanzar y así poder especificar las actividades que deben realizar. Debido a que algunas actividades muestran mejores niveles de comprensión que otros, los objetivos de la enseñanza deben estructurarse jerárquicamente. En un sistema alineado constructivamente los verbos apropiados deben nominarse en los objetivos, deben ser alcanzables e integrados en las tareas de evaluación (Walsh, A. 2007). Por otra parte, se deben seleccionar actividades de enseñanza aprendizaje que alienten a los estudiantes a alcanzar los logros especificados a través de la escogencia de los verbos.

En este sentido, las actividades son controladas por el maestro incluyen la mayoría de situaciones formales de enseñanza como conferencias, tutoriales, laboratorios entre otros. Las actividades controladas por los pares van desde las formales, iniciadas por el maestro, como varios tipos de trabajo en grupo o instrucciones para usar compañeros de aprendizaje, a la colaboración informal y espontánea de estudiantes fuera del aula. Por último, Las actividades de autocontrol incluyen estrategias específicas para extraer el significado del texto, como resumir y tomar notas y habilidades generales de estudio (Biggs y Tang 2007). Por último, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes es propuesto como el componente más importante puesto que una evaluación incorrecta conllevará inevitablemente a errores en todo el proceso. Por lo tanto, se debe tener claro qué, por qué y cómo se evaluar y quiénes participarán en la de esta etapa. El modelo de evaluación, distingue la evaluación analítica de la holística y a la calificación de la evaluación. Por tanto, no toda evaluación es calificable y se priorizan los aspectos cualitativos de estos procesos (Biggs y Tang 2007).

## **PROCESO METODOLÓGICO**

### **Diseños de instrumentos y recolección**

Se especifica el paradigma, tipo, diseño, población, técnicas e instrumento de recolección de datos, validez y confiabilidad del instrumento de recolección de datos y plan de análisis de datos, a fin de analizar la incidencia del alineamiento constructivo de la enseñanza en el desempeño del estudiante en asignaturas disciplinares focalizadas del programa de administración de empresas modalidad presencial y virtual de la Universidad de la Costa. Los enfoques de la investigación en curso serán orientadas por una investigación positivista y post positivista, de acuerdo con el método cuanti-cualitativo. Hernández, Fernández y Baptista (2014). Según su profundidad, se constituyó en una investigación correlacional-explicativo, que se llevó a efecto tomando en cuenta las realidades de los hechos que surgieron durante la investigación y tuvo como manejo definir la incidencia del alineamiento constructivo de la Enseñanza en el desempeño del estudiante fundamentado en los resultados de la evaluación del aprendizaje, Para Hernández, Fernández y Baptista (2014), este tipo de situación asocia variables mediante un patrón predecible para un grupo de población. la investigación presenta un diseño transeccional descriptivo, el cual es concebido por Hernández, Fernández y Baptista (2014), como aquel que presentan un panorama del estado de una o más variables, su relación en uno o más grupos de personas, objetos e indicadores en determinado momento. En este





mismo orden de ideas, se cataloga como transeccional, en atención a los postulados de Hurtado (2010), debido a que la línea del tiempo es en el período 2018-2 al 2020-2 respecto al calendario académico de la Universidad de la Costa, recolectándose los datos en un sólo momento, en un tiempo único; su propósito fue el analizar las variables en un momento dado, para luego procesar los resultados a través de procesos de codificación y tabulación por parte del investigador, tratamiento estadístico de los datos con el programa IBM SPSS Statistics V.25 y procesamiento de la información a través de estadística descriptiva e inferencial dando origen a las conclusiones y recomendaciones. Se analizarán fuentes de información primarias y secundarias, teniendo como población objeto de estudio el conjunto de asignaturas disciplinares focalizadas y los actores (profesores-estudiantes), involucrados en ellas, utilizándose para ello la encuesta como técnica para la recolección de datos, y como instrumento un cuestionario, el cual consiste en una lista de preguntas con escala de selección múltiples estructurado por ítems, con una escala ordinal, mediante opciones de respuestas, (S): siempre, (CS): casi siempre, (AV): a veces, (CN): casi nunca, (N): nunca. Bavaresco (2008), lo define como un instrumento, herramienta o medio que recoge información directa, así como, la lista de chequeo, instrumento para la observación de documentos que nos permita conocer el estado del alineamiento constructivo desde la planificación del mismo, dichos instrumentos serán validados a través del juicio de diez (10) expertos, quienes determinaran la pertinencia de los ítems en relación con la variable, los objetivos, dimensiones e indicadores; de igual forma se determinara la confiabilidad de los mismos a través del calculo del coeficiente Alfa de Cronbach para instrumentos con escala Likert a partir de los resultados de una prueba piloto aplicada a diez sujetos con características similares a la población objeto de estudio

## **PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

### **RESULTADOS**

Los resultados en esta etapa de la investigación para el periodo 2018-2 a 2020-2, permitieron identificar la estabilización de los puntajes en una escala de desempeño satisfactoria para las competencias genéricas y específicas mediadas por el uso de estrategias de enseñanzas aprendizaje y evaluativas alineadas a los objetivos e indicadores de formación, aspecto que se evalúa mediante la herramienta VAC y la correspondencia de los componentes al interior del syllabus.

De igual forma se observa una tendencia a disminuir el desempeño de competencias genéricas en las pruebas TIPO D, aspecto que llama la atención al ser este el modelo de prueba aplicado a estudiantes de niveles superiores, requiriendo un estudio de este comportamiento a la luz de diferentes variables.

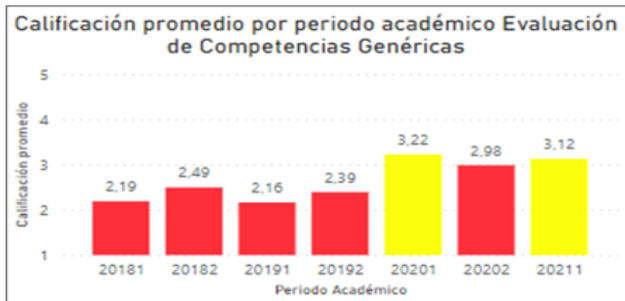
El análisis del alineamiento constructivo y su incidencia en el desempeño se complementa mediante el diseño de un instrumento para medir la perspectiva Profesor aplicable para los periodos 2021-1 y 2021-2, así como el análisis de estrategias como el aprendizaje basado en



retos y la investigación en aula (Proyectos de aula) y su incidencia en el desempeño en asignaturas disciplinares focalizadas del Programa.

### Resultados de la investigación/Desempeño de la evaluación.

#### Desempeño Competencias genéricas



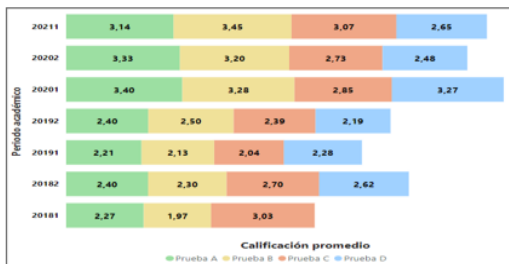
Fuente. Microsoft Power BI, Universidad de la Costa.

#### Niveles de desempeño

INSUFICIENTE	(0) – (1,9)
MINIMO	(2,0) a (2,9)
SATISFACTORIO	(3,0) a (3,9)
AVANZADO	(4,0) a (4,5)
EXCELENTE	(4,6) - (5,0)

### Resultados de la investigación/Desempeño de la evaluación.

#### Desempeño Competencias genéricas- Tipo de Prueba



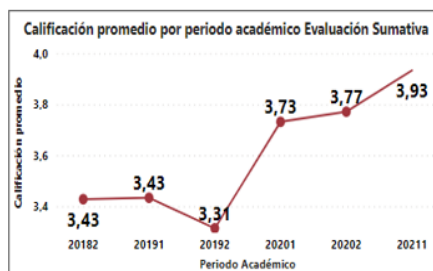
Fuente. Microsoft Power BI, Universidad de la Costa.

#### Niveles de desempeño

INSUFICIENTE	(0) – (1,9)
MINIMO	(2,0) a (2,9)
SATISFACTORIO	(3,0) a (3,9)
AVANZADO	(4,0) a (4,5)
EXCELENTE	(4,6) - (5,0)

### Resultados de la investigación/Desempeño de la evaluación.

#### Desempeño Competencias genéricas- Tipo de Prueba



Fuente. Microsoft Power BI, Universidad de la Costa.

#### Niveles de desempeño

INSUFICIENTE	(0) – (1,9)
MINIMO	(2,0) a (2,9)
SATISFACTORIO	(3,0) a (3,9)
AVANZADO	(4,0) a (4,5)
EXCELENTE	(4,6) - (5,0)



## CONCLUSIONES

Esta investigación permitió realizar el análisis de la incidencia entre el alineamiento constructivo de la enseñanza por el profesor en el desempeño del estudiante al interior de las asignaturas disciplinares focalizadas del programa de administración de empresas, realizando un aporte al estudio de esta variable con referencia a los antecedentes y el estado del conocimiento de la misma al considerar un amplio grupo de contenidos disciplinares como objeto de estudio de este proceso y las características particulares del contexto de estudio. Lo que demostró el impacto en la relación del alineamiento constructivo y el aprendizaje profundo a nivel disciplinar de cada una de las asignaturas focalizadas del programa de administración de empresas.

Así mismo, permitió definir una ruta en el proceso formativo acorde a los resultados de la evaluación de los aprendizajes, para la 2da fase del proyecto donde se realizó el diseño de un instrumento para medir la perspectiva Profesor aplicable para los periodos 2021-1 y 2021-2, así como el análisis de estrategias como el aprendizaje basado en retos y la investigación en aula (Proyectos de aula) y su incidencia en el desempeño en asignaturas disciplinares focalizadas del Programa.

## REFERENCIAS

- Biggs, J.B. (1993) From theory to practice: a cognitive systems approach, *Higher Education Research and Development*, 12: 73–86.
- Biggs, J.B. (1999). *What the student does: Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J.B. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 14, 221-238.
- Biggs, J.B. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 14, 221-238.
- Biggs, J. (2005). *Calidad en los aprendizajes universitarios*. España: Narcea. Ministerio de Educación Nacional. (2007).
- *Estándares Básicos de Competencias*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Ministerio de Educación Nacional. (2008).
- *Aportes en la definición de competencias genéricas*. Recuperado el 08 de 03 de 2021, de *Las competencias en la educación superior*: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357\\_archivo\\_pdf\\_introduccion.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_introduccion.pdf) Ministerio de Educación Nacional. (2008).
- *Competencias en Educación Superior*. Recuperado el 07 de 03 de 2021, de *Propuesta de lineamientos para la formación de competencias en educación superior*:



[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf)

[261332\\_archivo\\_pdf\\_lineamientos.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf) Tamayo y Tamayo, Mario. (2007).

- Técnicas de la Investigación. Editorial Panapo, Caracas (Venezuela).
- Biggs, J. B. (2006). Calidad del aprendizaje universitario. Narcea.
- Biggs, J. B. and Tang, C. (2007).
- Teaching for quality learning at university. 3th edition. Open University Press/Mc Graw-Hill Education Calderón, A., Parra, C. A., & Piñeros, M. A. (2009).
- Guía de orientación Saber Pro: Módulos de competencias genéricas. Bogotá: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes).
- Bain, K. (2012). What the Best College Students Do. Massachusetts, United States: Harvard University Press. Arias, Fidias. (2012).
- El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. Editorial Episteme, Caracas (Venezuela). Chávez, Nilda. (2012).
- Introducción a la investigación educativa. Ars Gráfica Editores, Maracaibo (Venezuela). Rodríguez Esteban, A., & Vieira Aller, M. J. (2009).
- La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología. Revista de investigación educativa, 27(1), 27-47. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283322804003> Park, S., & Oliver, S. (2007).
- Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. Res Sci Educ, June(38), 261-284. doi:10.1007/s11165-007-9049-6 Cruz, Cinthia; Olivares, Socorro y González, Martín. (2014).
- Metodología de la Investigación. Grupo Editorial Patria, DF (México). Del Cid, Alma; Méndez, Rosemary y Sandoval, Franco. (2014).
- Investigación, fundamentos y Metodología. Editorial Pearson Educación, México (México). Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2014).
- Metodología de la Investigación. Editorial McGraw-Hill, (México). Hurtado, Iván y Toro, Josefina. (2013).
- Paradigmas y Métodos de Investigación en Tiempos de Cambio. Editorial Episteme, Valencia (Venezuela). Hurtado, Jaqueline. (2010).
- Metodología de la Investigación. Guía para una comprensión holística de la ciencia. Ediciones Quirón, Caracas (Venezuela). Niño Rojas, Victor. (2011).
- Metodología de la Investigación diseño y ejecución. Ediciones de la U. Bogotá (Colombia). Palella, Santa y Martins, Feliberto. (2010).
- Metodología de la Investigación Cuantitativa. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas (Venezuela). López, C., Benedito, V., & León, M. J. (2016).
- El Enfoque de Competencias en la Formación Universitaria y su Impacto en la Evaluación. La Perspectiva de un Grupo de Profesionales Expertos en Pedagogía.



Formación Universitaria, 9(4), 11-22. doi:10.4067/S0718-50062016000400003

Ganga, F., González, A., & Smith Velásquez, C. (2018).

- Enfoque por competencias en la Educación Superior: algunos fundamentos teóricos y empíricos. En O. Leyva Cordero, F. Ganga Contreras, J. Tejada Fernández, & A. A. Hernández Paz, La formación por competencias en la educación superior. Alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile (págs. 38-56).
- Guanajuato, México: Tirant Humanidades. Obtenido de [https://www.researchgate.net/profile/Mariol-Virgili-2/publication/340940280\\_La\\_Formacion\\_por\\_Competiciones\\_en\\_la\\_Educacion\\_Superior\\_Alcances\\_y\\_Limitaciones\\_desde\\_Referentes\\_de\\_Mexico\\_Espana\\_y\\_Chile/links/5ea698c8a6fdcc79457fdc5/LaFormacion-por-Competenci](https://www.researchgate.net/profile/Mariol-Virgili-2/publication/340940280_La_Formacion_por_Competiciones_en_la_Educacion_Superior_Alcances_y_Limitaciones_desde_Referentes_de_Mexico_Espana_y_Chile/links/5ea698c8a6fdcc79457fdc5/LaFormacion-por-Competenci) Morselli, D. (2018).
- Teaching a sense of initiative and entrepreneurship with constructive alignment in tertiary non-business contexts. *Education+ Training*. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2017-0093> Wilhelm, S., Förster, R., & Zimmermann, A. B. (2019).
- Implementing competence orientation: Towards constructively aligned education for sustainable development in university-level teaching-and-learning. *Sustainability*, 11(7), 1891. <https://doi.org/10.3390/su11071891> Maxworth, A. (2019).
- An Extended Constructive Alignment Model in Teaching Electromagnetism to Engineering Undergraduates. *Education Sciences*, 9(3), 199. <https://doi.org/10.3390/educsci9030199>
- Buckley, J., Seery, N., Gumaelius, L., Canty, D., Doyle, A., & Pears, A. (2020). Framing the constructive alignment of design within technology subjects in general education. *International journal of technology and design education*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10798-020-09585-y>
- Observatorio de Competencias. Universidad de la Costa. (2020).
- Evaluación y enseñanza de competencias genéricas. Administración de Empresas. Barranquilla: Universidad de la Costa.
- Buckley, J., Seery, N., Gumaelius, L., Canty, D., Doyle, A., & Pears, A. (2020).
- Framing the constructive alignment of design within technology subjects in general education. *International journal of technology and design education*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10798-020-09585-y>
- Loughlin, C., Lygo-Baker, S., & Lindberg-Sand, Å. (2020). Reclaiming constructive alignment. *European Journal of Higher Education*, 1-18.
- Croft, D. (2020). Incorporación de una alineación constructiva de listas de lectura en el diseño del curso. *Revista de Bibliotecología y Ciencias de la Información*, 52 (1), 67–74. <https://ezproxy.cuc.edu.co:2067/10.1177/0961000618804004>
- Romero, M., & Kalmpourtzis, G. (2020). Constructive Alignment in Game Design for Learning Activities in Higher Education. *Information*, 11(3), 126. <https://www.mdpi.com/2078-2489/11/3/126>



- Romero, M., & Kalmpourtzis, G. (2020). Constructive Alignment in Game Design for Learning Activities in Higher Education. *Information*, 11(3), 126.  
<https://www.mdpi.com/2078-2489/11/3/126>
- Universidad de la Costa. (2021). Informe de pruebas sumativa y de competencias genéricas. Barranquilla: Universidad de la Costa.
- Universidad de la Costa. (2020). Modelo Curricular. Barranquilla, Departamento del Atlántico, Colombia.
- Universidad de la Costa. (2020). Modelo de Formación Por Competencias. Barranquilla, Departamento del Atlántico, Colombia