



MACROPROYECTO: INVESTIGAR PARA TRANSFORMAR

TÍTULO

LA RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, MÉTODOS DE EVALUACIÓN Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN “ASIGNATURAS CLAVE DEL PROGRAMA DE NEGOCIOS INTERNACIONALES

DEPARTAMENTO

CIENCIAS EMPRESARIALES
KAROL MARTINEZ CUETO
KMARTINE8@CUC.EDU.CO

PROGRAMA(s)

NEGOCIOS INTERNACIONALES
DIANA MARCELA GARCÍA TAMAYO
DGARCIA34@CUC.EDU.CO

RESPONSABLES DE LIDERAR EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

1. DANIELLE NUNES POZZO
dnunez8@cuc.edu.co
2. KATHERINE REALES CORREA
kreales@cuc.edu.co
3. CARLOS RONDÓN RODRÍGUEZ
crondon1@cuc.edu.co

4..
e-mail

RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito analizar la relación entre las estrategias de enseñanza, métodos de evaluación y resultados de aprendizaje en “asignaturas-clave del Programa de Negocios Internacionales. Para tal fin, fueron seleccionadas las asignaturas de Introducción a los Negocios Internacionales y Gestión Intercultural. Este estudio de carácter cualitativo se desarrolla a partir del análisis documental y entrevistas para caracterizar las estrategias de enseñanza utilizadas en las asignaturas seleccionadas, comparar las estrategias declaradas en plan de asignatura con la práctica en aula en las asignaturas seleccionadas y describir los métodos de evaluación sumativa y formativa utilizados en las asignaturas seleccionadas. Es esperado que con esta investigación se pueda comprender las principales estrategias de enseñanza y evaluación practicadas en las asignaturas del programa, sus



potenciales consecuencias para el aprendizaje, así como también desarrollar propuestas para perfeccionamiento de los procesos pedagógicos en el Programa de Negocios Internacionales.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA -FORMULACIÓN

El aprendizaje es el resultado de la manera en la que los estudiantes interpretan y responden a sus experiencias (Díaz, 2006). La discusión del aprendizaje en la literatura de educación es vasta y basa el desarrollo de diferentes estrategias de enseñanza (García Ferrandis et al., 2018). La relación enseñanza-aprendizaje se refuerza como un desafío cuando se considera como objetivo el desarrollo de competencias, más complejas que las dinámicas con propósito de habilidad, técnica o conocimiento simple (Gutiérrez Tapias, 2018). Las estrategias de enseñanza son los medios y procedimientos aplicados para el éxito del aprendizaje (Díaz, 2006, Unicosta, 2020) y poseen múltiples tipologías que deben ser aplicadas de acuerdo con las características del contexto, área de conocimiento y agentes involucrados en el proceso (Sonia, 2015). El éxito del proceso de aprendizaje también pasa por los métodos de evaluación, pues es a partir de ellos que se verifica y evidencia la validez y la efectividad del aprendizaje (Díaz, 2006, MEN, 2013). Los esfuerzos pedagógicos para la construcción de una estrategia pertinente se complementan con un método adecuado de evaluación, que proporciona coherencia y consolidación de la estructura de aprendizaje (García Ferrandis et al., 2018, Martínez & González, 2019). Ambos aspectos son antecedentes de los resultados de aprendizaje, que son básicamente el producto del proceso de aprendizaje proporcionado por los esfuerzos en la dinámica de enseñanza (Martínez & González, 2019, García-Peñalvo, 2020).

Además de las variables de manera aislada, es fundamental la comprensión de la relación entre los tres constructos en una dinámica integrada y de impacto sistémico en la construcción y aplicación de los modelos curriculares (CESU, 2020). En el mismo sentido, es un reto en la Universidad de la Costa el aseguramiento del aprendizaje significativo, de manera que la mejora continua y las buenas prácticas son pilares constantes para los cuales se hace necesario analizar los resultados ya alcanzados (Unicosta, 2020). En negocios internacionales, la literatura acerca del tema es todavía restricta y se evidencia significativo potencial de contribución, en especial en Latinoamérica y en países emergentes (Kogut et al., 2020, Alexander, 2020). A partir de este escenario se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre las estrategias de enseñanza, métodos de evaluación y resultados de aprendizaje en “asignaturas-clave del Programa de Negocios Internacionales?”

OBJETIVOS

Objetivo General

Analizar la relación entre las estrategias de enseñanza, métodos de evaluación y resultados de aprendizaje en “asignaturas clave del Programa de Negocios Internacionales”



Objetivos específicos

- Caracterizar las estrategias de enseñanza utilizadas en las asignaturas seleccionadas
- Comparar las estrategias declaradas en plan de asignatura con la práctica en aula en las asignaturas seleccionadas
- Describir los métodos de evaluación sumativa y formativa utilizados en las asignaturas seleccionadas

MARCO DE REFERENCIA

La educación superior en Colombia es reglamentada por la Ley 30 de 1992 que define el carácter y autonomía de las Instituciones de Educación Superior -IES-, que con sustento en el Ministerio de Educación Nacional sirve de marco a las acciones que desde las IES se emprende. El Ministerio de Educación Nacional Colombiano desde el año 2008 hasta la actualidad, ha emprendido acciones tendientes a la formulación de competencias genéricas, o transversales a todos los núcleos de formación en educación superior, que posibiliten un monitoreo de la calidad de la educación de este nivel en el país y que pueda constituirse en el elemento articulador de todos los niveles educativos: inicial, básica, media y superior. La apuesta por competencias genéricas que sean transversales a todos los niveles educativos y a los diferentes énfasis y programas de formación es una respuesta a las necesidades de la sociedad actual.

El aprendizaje para toda la vida, la comprensión de contextos y situaciones que exige la toma de decisiones argumentada, las posibilidades de análisis y de crítica ante diversos enunciados, se han identificado como competencias que deben ser fuertemente desarrolladas ante el cambiante estado de las tecnologías de la información y la comunicación y el vertiginoso avance de los conocimientos sobre aquellos aspectos que demanda la sociedad de los futuros profesionales. Es así como, para el MEN una competencia es el conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socio-afectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores. Por lo tanto, la competencia implica conocer, ser y saber hacer. Varios son los autores que se han especializado en el tema citado y múltiples también son las fuentes de consulta a las que se puede recurrir para dar una idea certera de lo que son las competencias, cuáles son sus componentes, cómo se desarrollan y otras tantas apreciaciones al respecto. Para iniciar se podría mencionar a Zavala y Arnaud (2008) al retomar las definiciones de competencia que hacen algunos de los autores más reconocidos y organizaciones con autoridad sobre el tema y analizar los puntos comunes y los complementarios de cada una de las definiciones.

Entre las citas que hacen los autores está la de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) lanzó el proyecto denominado DeSeCo (Definition and Selection of Competencies). Cuyo objetivo fue proporcionar un marco conceptual sólido que establece los objetivos que debía alcanzar cualquier sistema educativo que pretendiera fomentar la educación a lo largo de toda la vida. El proyecto buscó dar respuesta al siguiente cuestionamiento: ¿qué competencias personales se consideran imprescindibles para poder afrontar los retos de la sociedad del S. XXI? En este sentido, el proyecto DeSeCo define las competencias básicas como un conjunto complejo de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación. De tal manera que, en el marco de este proyecto, una competencia es la capacidad para responder a las



exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea (...) Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (...), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de una manera eficaz. (OCDE, proyecto DeSeCo, 2002, p. 8). Esta misma orientación, es la que presenta la Comisión Europea (2004), quien determina que ser competente supone «utilizar de forma combinada los conocimientos, destrezas, aptitudes y actitudes en el desarrollo personal, la inclusión social y el empleo». El programa PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos) (2006) plantea, igualmente, que la competencia se demuestra cuando «se aplican los conocimientos adquiridos a las tareas y retos cotidianos y a los entornos extraescolares, previa valoración de distintas opciones y toma de decisiones». En tal sentido, las competencias son, pues, imprescindibles en la sociedad actual. No cabe duda, que el desarrollo de competencias juega un papel preponderante en los procesos de formación, en este sentido, las sociedades requieren desarrollar en sus ciudadanos competencias claves que les permitan participar constructiva y responsablemente en el mundo de hoy.

Para la UNESCO (2007), las competencias describen los atributos específicos que los individuos necesitan para la acción y la autonomía en distintos contextos y situaciones complejas, incluyen elementos cognitivos, afectivos, volitivos y motivacionales. Por lo tanto, son una interacción entre el conocimiento, las capacidades y las habilidades, los intereses y las disposiciones afectivas. Por tanto, la elección de la competencia como principio organizador del currículum es una forma de trasladar la vida real al aula (Jonnaert, P. et al, Perspectivas, UNESCO, 2007). Se trata, por tanto, de dejar atrás la idea de que el currículum se lleva a cabo cuando los estudiantes reproducen el conocimiento teórico y memorizan hechos (el enfoque convencional que se basa en el conocimiento). Por lo anterior, esta organización define unas competencias claves para la sostenibilidad, unas competencias necesarias para todos los alumnos de todas las edades a nivel mundial (desarrolladas a distintos niveles según la edad). Las competencias claves pueden ser entendidas como transversales, multifuncionales e independientes del contexto. Ahora bien, un aporte importante en la propuesta de la formación por competencias, lo constituye la trascendencia de las fronteras Europeas mediante el trabajo realizado por el Proyecto Tunning, que posteriormente se extiende a Latinoamérica, bajo la denominación Proyecto Tunning–América Latina, que contó con la participación de 190 universidades latinoamericanas y varias entidades comprometidas con la educación superior de 19 países; la experiencia del Proyecto Tunning, contó además, con el apoyo decidido de organismos multinacionales como la Comunidad Andina de Naciones, CAN y MERCOSUR. Como resultado de este proyecto, Tuning (2004-2007) el tema de la formación por competencias es un desafío identificado como reto de las tendencias internacionales, cuya intención es compartir respetando la diversidad de elementos comunes en torno a cuatro grandes líneas de trabajo planteadas desde este estudio: Competencias Genéricas y Específicas, Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias, Créditos académicos y Calidad de los programas académicos. Con estos lineamientos, las competencias genéricas se constituyen en una de las estrategias más importantes para consolidar las ofertas de educación superior en nuestro país con pertinencia y calidad, de cara a los desafíos del mundo contemporáneo. En esta línea, el 25 de septiembre de 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), este nuevo marco mundial para redirigir a la humanidad hacia un camino sostenible fue creado después de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible en Río de Janeiro, Brasil en junio de 2012, proceso de tres años que involucró a Estados miembros de las Naciones Unidas, durante el cual millones de personas y miles de actores de todas las partes



del mundo participaron en estudios nacionales. En el centro de la Agenda 2030 se encuentran los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Los ODS universales, transformadores e inclusivos, describen los principales desafíos de desarrollo para la humanidad. La finalidad de estos objetivos es garantizar una vida sostenible, pacífica, próspera y justa en la tierra para todos, ahora y en el futuro. Por tanto: Se necesita un cambio fundamental en la forma en que pensamos sobre el rol de la educación en el desarrollo mundial, porque tiene un efecto catalizador en el bienestar de los individuos y el futuro de nuestro planeta. ...Ahora más que nunca, la educación tiene la responsabilidad de estar a la par de los desafíos y las aspiraciones del siglo XXI, y de promover los tipos correctos de valores y habilidades que llevarán al crecimiento sostenible e inclusivo y a una vida pacífica juntos. Bokova 2015 Sumado a lo anterior, según el informe HORIZON 2017, un análisis sobre la Educación Superior y sus desafíos entre (2017-2021). Uno de los objetivos primordiales de este nivel educativo es proporcionar a los estudiantes las habilidades necesarias para tener éxito en el mundo laboral y generar impacto a largo plazo. Y es que, desde hace una década, las instituciones de educación superior están dejando a un lado las clases y los libros de texto tradicionales, a favor de actividades de aprendizaje basadas en proyectos, en las que los estudiantes, en grupos, abordan problemas y ofrecen soluciones.

Esta tendencia, sustenta el desarrollo de un modelo de formación en competencias para alinear el servicio educativo institucional con la intención de formar ciudadanos integrales de acuerdo a las exigencias contextuales, ya que, según este mismo informe, los objetivos de aprendizaje del siglo XXI ponen énfasis tanto en las competencias académicas como en las de tipo inter e intrapersonales para el éxito completo del estudiante y para evaluar la adquisición de esas competencias, las estrategias de evaluación de próxima generación ya tienen el potencial de medir una gran variedad de habilidades cognitivas, el desarrollo social y emocional, y el aprendizaje profundo, ofreciendo tanto a estudiantes como a docentes feedback para un progreso y un crecimiento continuo. Con relación ahora, al término competencia, este tiene sus orígenes en el verbo latín *competere*, (ir una cosa al encuentro

de otra, encontrarse, coincidir,) el cual evoluciona en dos verbos: *competere* adquiere el significado de pertenecer a, incumbir da lugar al sustantivo competencia y al adjetivo competente cuyo significado es apto o adecuado. Y *competere* se usa con el significado de pugnar con, rivalizar con, contender con, da lugar al sustantivo competición, competencia, competidor, competitividad, así como al adjetivo competitivo. Ahora bien, algunos autores importantes que han trabajado en torno al desarrollo de competencias especifican planteamientos importantes que se constituyen en referentes fundamentales del presente modelo de Formación en competencias. Es así como, Philippe Perrenoud. (2004) citado por Trujillo-Segoviano (2014) ha expresado que las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamientos, las cuales permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra. En este sentido, Díaz Barriga & Rigo (2009) plantean que la educación basada en competencias, intenta promover un saber funcional, dinámico, que trascienda la pedagogía esencialmente teorizante y memorista. No debe limitarse a una visión pragmática o eficientista. En lo fundamental consiste, más bien, en conferirle una importancia mayor que la tradicionalmente otorgada a la enseñanza de contenidos procedimentales, al desarrollo de capacidades de acción y actuación en su sentido



extenso. Esto no implica, de ninguna manera, la subestimación o el menosprecio hacia los contenidos teóricos o actitudinales, pero sí implica articularlos de manera eficiente para el logro de la formación integral. Por otra parte, Tobón, Pimienta & García (2010) en el tema de competencias han planteado que alguien es competente cuando puede integrarse en una tarea con los demás; es decir, aprender a ser competente es formarse en la concepción personal, cultural y socio-laboral; por tanto, la formación basada en competencias no puede referirse a la competitividad de quien sólo se forma competentemente para tener mayor poder o dominar sobre los otros, sino formarse competentemente para hacer el bien de manera cooperativa, esto se relaciona con lo que es formación integral. De esta manera, consideran que las competencias no son un concepto abstracto: se trata de las actuaciones que tienen las personas para resolver problemas integrales del contexto, con ética, idoneidad, apropiación del conocimiento y puesta en acción de las habilidades necesarias. Por su parte, Antoni Zabala (2014) ha planteado que las competencias son aquellas habilidades que le permiten al ser humano dar respuesta a los problemas que les plantea la vida: situaciones personales, en contextos profesionales, en las relaciones sociales, etc. Para entender las competencias se debe tener en cuenta también que se estructuran por componentes factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales, lo que lleva a evidenciar que el reto que plantea una enseñanza de competencias para la vida presenta dos desafíos: el de la necesidad de que los contenidos de aprendizaje sean aprendidos de manera funcional y el de la introducción de contenidos relacionados con el ámbito personal, interpersonal y social. En esta misma línea de competencias, Vidal, Salas, Fernández & García (2016) expresan en sus estudios que la educación basada en competencias promueve herramientas y soluciones para los docentes en el contexto de un aprendizaje activo, interdisciplinario e integral, en un mundo en constante cambio, que responda a las “necesidades del contexto, como la construcción de mecanismos para comparar, relacionar, seleccionar, evaluar y escoger información adecuada, enfrentar nuevos lenguajes científicos y tecnológicos; resolver problemas complejos”, por lo cual debe ser un proceso abierto y flexible de “desarrollo de aptitudes laborales donde, a partir de su identificación y normalización, se establecen los diseños curriculares, que posibilitan garantizar un desempeño laboral más efectivo y pertinente en correspondencia con las necesidades de la población y no solo con las del mundo laboral. Se sustenta en el desarrollo y valoración de diferentes actuaciones, una planificación innovadora y exige el inicio de cambios en las estrategias pedagógicas, los enfoques curriculares y en el papel tradicional asignado a docentes y educandos. Requiere la utilización de situaciones de aprendizaje combinadas con la orientación del aprendizaje hacia la solución de problemas”. Siguiendo con el despliegue teórico que sustenta este modelo, López, Benedito & León (2016) han planteado en sus estudios que el enfoque por competencias, es una oportunidad para redefinir el sentido y finalidad de la educación universitaria, reforzar su compromiso con aprendizajes más ligados a la práctica profesional, y dotar al alumnado de un mayor protagonismo en los procesos de formación. Sin embargo, cuestionan el excesivo valor conferido a los resultados de aprendizaje y el hecho de que éstos se definan, exclusivamente, en términos de competencias profesionales. Consideran que la institución universitaria debe adoptar perspectivas más procesuales y holísticas de los procesos formativos, cultivar aprendizajes más integrales y vitales que incorporen las competencias profesionales pero que también las trasciendan, permitiendo a las personas vivir plenamente su ciudadanía. Ahora bien, Muñoz, Sobrino, Benítez, Coronado (2017) El punto diferenciador de las competencias en sostenibilidad del corpus de competencias genéricas en educación, estaría en la incorporación de su característica esencial que es la dimensión de la acción para la transformación. Sobre todo, en lo referido a la configuración de los sistemas educativos como un todo, porque también, en relación al abordaje holístico, se ha de trabajar para un cambio, no



solo en la educación para el desarrollo sostenible, sino en la transformación de la educación en sí misma. También, Martínez & González (2019) demuestran en sus investigaciones que la alternancia de contextos formativos durante la trayectoria universitaria supone una experiencia formativa entre la esfera educativa y profesional que propicia la continuidad de formación en una discontinuidad de espacios y de tiempo, como afirma Tejada (2012), con repercusiones directas en la profesionalidad de los egresados. Todo ello favorece un nuevo espacio en el que resulta necesario adaptar los procesos e itinerarios formativos considerando la formación en competencias transversales como un eje imprescindible para una favorable inserción socio laboral. De acuerdo a los referentes anteriormente mencionados, la Universidad de la Costa asume las competencias profesionales como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores de una persona desarrolladas en el nivel superior de la educación que le permite desempeñarse en contextos socio-laborales específicos con calidad y eficiencia. Los aprendizajes se hacen más significativos cuando tienen como apoyo los aprendizajes previos y, además, logran su desarrollo con métodos y estrategias dinámicas, participativas y propiciadoras de reflexión, comprensión, creatividad y autogestión.

Para la materialización de estos lineamientos, el Programa cuenta con estrategias de enseñanza aprendizaje definidas en su PEP, las cuales son coherentes con el Modelo de Formación por Competencias, el Modelo de Evaluación del aprendizaje y además responden a las políticas contempladas en el Proyecto Educativo Institucional que tiene como una de sus máximas “El aseguramiento del aprendizaje”, a través de procesos de formación articulados e integrales, coherentes con la propuesta pedagógica y de formación en competencias asumidas por la Universidad, que faciliten la verificación del aprendizaje del estudiante de manera permanente y guiada por medio de la implementación de estrategias pertinentes e innovadoras, teniendo en cuenta atmósferas creativas de aprendizaje. De acuerdo con lo anterior, los enfoques asumidos por el programa de Negocios Internacionales que se enmarcan en el Modelo pedagógico como estrategias importantes para el aseguramiento del aprendizaje son: Primero, el ABPr, aprendizaje basado en proyectos que consiste en resolver un problema de aplicación práctica, motivando a los estudiantes a aprender pues les permite seleccionar temas de su interés haciendo uso de las TIC’s en forma más efectiva siendo útiles para ejecutar las tareas de investigación, la escritura de informes y presentaciones electrónicas; Segundo, ABP aprendizaje basado en problemas que es un método de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante en el que éste adquiere conocimientos, habilidades y actitudes a través de situaciones de la vida real; y Tercero, ABR aprendizaje basado en retos el cual involucra activamente al estudiante en una situación problemática real, significativa y relacionada con su entorno, lo que implica definir un reto e implementar para éste una solución. Estos enfoques pedagógicos incluyen estrategias didácticas y evaluativas que son implementadas en el proceso de aprendizaje del Programa de Negocios Internacionales. A continuación se detallan algunas de ellas: 1. Proyectos de aula: es una estrategia pedagógica que propicia espacios de interacción del estudiante con el contexto profesional, para desarrollar acciones de indagación, reflexión y análisis de problemáticas propias de su entorno y brindar alternativas de solución a éstas, desde los saberes teóricos aprehendidos en el proceso de formación. 2. Juego de roles, o simulación de audiencias: donde los estudiantes asumen representaciones de diferentes cargos dentro de una diligencia, donde exponen sus argumentos de un caso particular seleccionado por el profesor de la asignatura 3. Salidas de campo (incluidas las visitas a empresas), entendidas como una estrategia que acerca de manera consciente al individuo con la realidad, es una oportunidad de enseñanza-aprendizaje valiosa para el profesor y el estudiante, al potenciar el proceso de observación, recolección de información, interpretación, planteamiento de conjeturas, explicaciones y proyecciones que les posibilitan leer, pensar y reconstruir su



entorno social 4. Atmosferas creativas de aprendizaje concebidos como como un escenario de interacción que favorecen la creatividad, la innovación y la motivación, facilitando el desarrollo de competencias mediante la articulación de herramientas psicosociales, pedagógicas y físicas que promueven el aseguramiento del aprendizaje. 5. Estrategias orales: son procedimientos dirigidos a fortalecer las competencias de expresión oral y discursiva de los estudiantes, promueven el trabajo en equipo, la autodisciplina y responsabilidad, la empatía entre congéneres y la asimilación de los diferentes puntos de vista. Son ejercicios de socialización para la promoción de hábitos de escucha y respeto por las opiniones y el trabajo conjunto. Para estas estrategias aplica la metodología individual, en parejas o grupales. En este tipo de estrategias, las preguntas que se formulan buscan el desarrollo del pensamiento crítico; por lo cual su objetivo es evaluar la información del texto, identificar la intención del autor, evaluar la validez de los documentos, reflexionar acerca de los argumentos del texto e identificar el sesgo político del mismo. Dentro de las estrategias en este grupo, el Programa utiliza:

- Sustentaciones: Es una presentación individual o colectiva por parte de los estudiantes, ante unos jurados, sus compañeros u otro público de un tema sobre el cual se ha investigado y se tienen resultados investigativos que compartir. Esta estrategia es rigurosa en el manejo de referencias y fundamentada en una completa revisión del estado del arte.
- Exposiciones: La exposición oral tiene el propósito de informar acerca de un hecho a través de la manera más rigurosa posible. Una exposición consta de tres partes fundamentales: la introducción, el desarrollo y la conclusión.
- Mesa Redonda: Reunión de personas (profesor/estudiantes/invitados) cuyo fin es el de confrontar las reflexiones hechas frente a los argumentos de un texto base que posean el tema, es decir debatir sobre el mismo.
- Discusión de casos: Es un modo de doble articulación (enseñanza y aprendizaje), en el que los estudiantes construyen su aprendizaje a partir del análisis y discusión de experiencias y situaciones de la vida real. Busca dar a los estudiantes la oportunidad de relacionar los conocimientos teóricos con ambientes de aplicación práctica.

6. Estrategias escritas: son medios planificados para consolidar las competencias escriturales de los estudiantes en conformidad con los temas estudiados, está orientada a la organización y ejecución de la confrontación del estudiante consigo mismo, con los otros y con su entorno laboral. Son aquellas estrategias específicas, que señalan los pasos, las técnicas, las formas y los momentos que se deben desarrollar para lograr que los estudiantes desarrollen la producción textual y entre otras competencias la argumentativa. La composición escrita es un proceso cognitivo complejo, que consiste en traducir el lenguaje representado (ideas, pensamientos, sentimientos, impresiones de tipo episódico que posee el sujeto) en discurso escrito coherente, en función de contextos comunicativos y sociales determinados. Dentro de las estrategias en este grupo, el Programa utiliza:

- Artículos: es un texto escrito autónomo y con existencia propia que se publica junto a otros textos dentro de un periódico, libro o revista. En este sentido puede representar la postura de quien lo escribe frente a algún acontecimiento ocurrido, problemas o simplemente temas de interés general. En este caso el texto es argumentativo y se inicia con un planteamiento de la situación, motivación o problema, luego se analizan los hechos y se interpretan a la luz de la opinión propia y de otros, para finalmente dar una conclusión.
- Ensayos: es un escrito en el cual un autor desarrolla sus ideas. En la literatura es una composición escrita en prosa, generalmente breve y en el cual se expone la interpretación personal sobre un tema.
- Esquemas y mapas: herramientas que sirven para representar ideas/resúmenes/propuestas en forma de gráfico. Puede ser una estrategia de control del aprendizaje porque revela la forma en que los conocimientos se encuentran organizados en la estructura mental del estudiante.

7. De experimentación y práctica: son procedimientos que posibilitan el conocimiento concreto del medio, de un fenómeno o concepto y el estudiante logra acercarse a la realidad circundante. Se



apropia en forma directa de los conocimientos, estimula el trabajo investigativo, confronta la teoría con la práctica, se corroboran los conceptos y se construyen otros, de ahí que exija un trabajo interdisciplinario. El problema o tema se puede abordar desde diferentes aspectos, bajo la perspectiva de las diferentes ciencias para lograr una aproximación y comprensión del fenómeno o hecho a estudiar. Dentro de las estrategias en este grupo, el programa utiliza:

- Métodos de casos: Es importante para inducir al estudiante a reflexionar y razonar acerca de las decisiones, debido a que requiere de la investigación y estudio exhaustivo de un tema, un hecho, un problema o una situación, para generar una solución. En ésta se entrega al estudiante un caso con diversas situaciones para que lo estudie y proporcione una solución.
- Talleres/Ejercicios Prácticos: Es la práctica metodológica por excelencia. Enseñar al estudiante a que aprenda por experimentación, el aprender “haciendo”, tomando las decisiones, interpretando y participando en ejercicios de simulación.
- Consulta de bases de datos especializadas: Estrategia que fortalece el acceso y búsqueda exitosa de artículos científicos pertinentes a los tópicos tratados en clases. Esta búsqueda se realiza en las bases de datos especializadas que posee la institución.

ESTADO DEL ARTE

Se considera importante vislumbrar el objeto de estudio mediante teorías o conclusiones generadas por investigaciones previas realizadas por expertos en el tema de estrategias de enseñanza, métodos de evaluación y resultados de aprendizajes. Por tanto, a continuación, se destacarán aquellas más representativas y que mayor aporte hagan a esta investigación. En cuanto a estrategias de enseñanza, es necesario analizar los planteamientos realizados por (Gutiérrez Tapias, 2018) cuyo análisis central en su investigación, Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y aprender a aprender Explica como los Estilos de Aprendizaje se han convertido en elementos de gran importancia para favorecer una enseñanza de calidad. Considera que el hecho de conocer la predominancia de los Estilos de Aprendizaje que tienen los alumnos con los que trabajan es fundamental para adaptar las metodologías docentes a las características que presentan los mismos, y así contribuir a elevar sus niveles de rendimiento educativo.

Es fundamental analizar la investigación de (Simon, 2017), titulado Estrategias de enseñanza en los entornos mediados: resultados de la experiencia de la performance virtual educativa, mencionando la importancia de Las performances educativas relacionados con contenidos sobre roles docentes y estereotipos en educación, donde parte del contenido programático de las asignaturas sirvió de fundamento para la búsqueda de las explicaciones asociadas al desarrollo técnico de las performances, esta investigación centra su experiencia en la universidad nacional de educación a distancia, y en la universidad nacional de Quilmes, enfocado en carreras de posgrados, analizadas desde la tecnología educactiva, comunicación virtual educativa, caracterizando estas variables como una experiencia sincrónica innovadora en la educación superior. A manera de contextualizar esta variable, analizaremos la investigación de (García Ferrandis, García Ferrandis, & Moreno Latorre, 2018) titulada, Percepción de alumnado universitario sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje activas: El objetivo del estudio es analizar la percepción del alumnado sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje activas, Los resultados señalan que el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje entre iguales son las mejores valoradas por el alumnado. Se pone de manifiesto que la introducción de estrategias didácticas activas que abran espacios de participación puede transformar una clase magistral tradicional en una clase magistral participativa, que puede resultar más atractiva y motivadora para los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



En lo referente al proceso de métodos de evaluación se consideran los planteamientos de (Inda Caro & Álvarez González, 2008) en el trabajo de investigación titulado: métodos de evaluación en la enseñanza superior, La evaluación y las metodologías docentes empleadas son dos instrumentos que van unidos en la enseñanza universitaria. El objetivo de esta investigación fue determinar hasta qué punto la metodología docente y el sistema de evaluación influye en el rendimiento de los estudiantes de educación superior. La muestra la formaron alumnos de la Universidad de Oviedo de diferentes titulaciones los cuales cursaban la asignatura de francés. La materia empleaba para su docencia la técnica del role-playing y era evaluada desde una triple perspectiva: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Los resultados muestran como el rendimiento fue más óptimo en las personas que siguieron la materia mediante la metodología innovadora en instrucción y evaluación frente a los alumnos que optaron por la enseñanza aprendizaje del francés de la manera tradicional. Por otra parte, se hace interesante mencionar los aportes realizados por (Calatayud, 2002) en su trabajo de investigación titulado, La cultura autoevaluativa, piedra filosofal de la calidad en educación, cuya idea central fue la evaluación del estudiante de su propio rendimiento individual (autoevaluación). Dicha evaluación puede contribuir a desarrollar su capacidad crítica y favorecer su independencia y creatividad. La autoevaluación es la estrategia por excelencia para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual. En este mismo orden de idea y como investigaciones contemporáneas, (Andonegui, 1989) en su investigación Motivación al logro y la Evaluación Formativa.

Menciona que la coevaluación es la evaluación cooperativa por excelencia debido a que la evaluación de un grupo de estudiantes de su rendimiento como grupo (coevaluación). Dicha evaluación favorece la negociación entre los distintos miembros del grupo. Por medio de la coevaluación, el alumno participa en la recogida de datos, en su análisis y valoración, lo que la convierte en un instrumento claramente formativo. A manera de contextualización, los aportes de (Begoña Álvarez Álvarez, 2008) menciona cómo una motivación adecuada y una revisión de los métodos de evaluación utilizados pueden favorecer el logro de un aprendizaje

significativo de los estudiantes. En este mismo contexto y contemplando los diferentes métodos actuales es pertinente cerrar esta variable con los aportes realizados en la investigación de (García-Peñalvo, 2020) titulada, La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. Que hace referencia en el ámbito universitario la transformación urgente de las clases presenciales a un formato online se ha llevado a cabo de una forma que se puede calificar como aceptable en términos generales, si bien las medidas tomadas se han ajustado a la urgencia y no a una planificación pensada a priori para impartir una asignatura con una metodología completamente online. Afrontar una evaluación online masiva es algo a lo que las universidades de corte presencial no se habían enfrentado nunca desde una perspectiva institucional. El profesorado y el estudiantado, por tanto, tienen que colaborar para dar una respuesta que integre decisiones metodológicas y tecnológicas, a la vez que garantice la equidad, la seguridad jurídica y la transparencia para todos los actores, internos y externos. En lo referente al proceso de resultados de aprendizaje es fundamental mirar los conceptos establecidos en la investigación titulada, los resultados de aprendizajes en competencias genéricas de los autores (Pedro Ricardo Álvarez Pérez, 2017), mencionando que desde la implementación del perfil de las titulaciones universitarias se estructura en torno a una serie de competencias, entre ellas las genéricas y transversales, de ahí que un estudiante graduado debe demostrar el dominio de este tipo de competencias. Sin embargo, se viene evidenciado que en la universidad, las competencias genéricas tienen un escaso desarrollo, lo cual revierte negativamente en la formación integral del alumnado egresado. Por eso, en este proyecto, se plantea la necesidad de mejorar los resultados de aprendizaje en competencias genéricas. La



información recogida a través de un análisis cualitativo de una muestra representativa de guías docentes de cuatro títulos de la Universidad de La Laguna permitió tener un conocimiento más preciso sobre el tratamiento que tenían los resultados de aprendizaje en competencias genéricas. En este mismo orden de ideas los aportes de los autores (Londoño-Ciro, De La Rosa-Isaza, Gutiérrez-Ángel, & Benjumea-Garcés, 2020) en su trabajo de investigación titulado Propuesta de Implementación de Resultados de Aprendizaje en la Institución Universitaria Digital de Antioquia, quienes propone un modelo que contempla unas fases de desarrollo, para la implementación de los resultados de aprendizaje en la Institución Universitaria Digital de Antioquia. Se presentan algunas bases conceptuales provenientes de autores que han escrito sobre el tema y consideraciones al respecto del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Estas bases conceptuales se analizan con el fin de determinar la viabilidad de la implementación del modelo, identificando sus ventajas potenciales, los mecanismos de aplicación y sus alcances.

PROCESO METODOLÓGICO

Este estudio se caracteriza por ser de carácter mixto y longitudinal, con rango limitado a disponibilidad de los datos. Se define este como un estudio exploratorio (Sampieri et al., 2011) a partir de 2 asignaturas – Introducción a los Negocios Internacionales y Gestión Intercultural.

Las asignaturas fueron seleccionadas a partir de los criterios a continuación: Criterios de selección de asignaturas: primeras focalizadas, mismos docentes (lo que reduce vieses), abarca gran cantidad de estudiantes del programa y trata de los contenidos más representativos de la malla.

La recolección de datos fue conducida a partir de datos primarios y secundarios. Para la recolección documental, fueron utilizados datos secundarios, siendo los documentos de referencia los planes de asignatura del periodo 2019-2021/1, las tablas finales de calificación de notas por semestre, incluyendo división sumativa y formativa por corte (para este estudio, se descartaron los datos de la prueba de competencias genéricas, que corresponde a 10% de la nota final, siendo el análisis concentrado en los 90% relativo a competencias específicas).

De manera complementaria, se ha utilizado el formato de seguimiento de clase (documento diligenciado durante el semestre por el docente y validado por el coordinador con la descripción de las actividades y estrategias efectivamente utilizadas en cada clase) para cruce confirmatorio de información y profundización de los hallazgos.

Para el análisis de datos primarios, se aplicó método Delphi adaptado (Linstone & Turoff, 2002) con 2 preguntas estructuradas: (1) “describa las 3 estrategias de enseñanza que usted considera más relevantes y pertinentes para esta asignatura” y (2) “describa las 3 estrategias de evaluación que usted considera más relevantes y pertinentes para esta asignatura”.

El Cuadro 1, a continuación, detalla los materiales y análisis aplicados.

Cuadro 1. Materiales y métodos

Material	Análisis correspondiente
----------	--------------------------

Planes de asignatura - versiones	Cambios e incrementos en lo que se refiere a la metodología de aprendizaje y evaluación
Calificaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamiento de los datos a lo largo del tiempo • Correlación de métodos y resultados de los estudiantes • Análisis de diferencias entre calificaciones sumativas y formativas
Delphi + Reporte métodos 2020	Panorama, incrementos y énfasis en las metodologías A/E
Ranking	Comparativo del ranking con la tendencia de uso de la metodología a los largos de los semestres

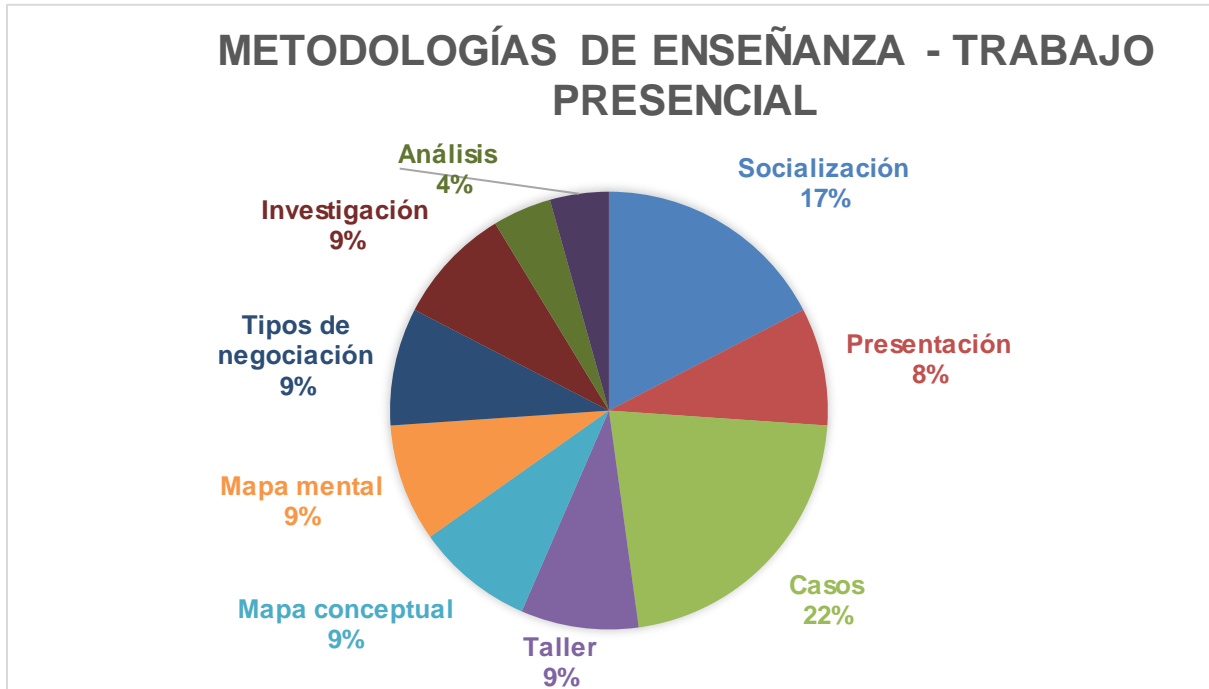
Fuente: elaboración propia.

El análisis de datos siguió el perfil de los datos, siendo utilizada estadística descriptiva y análisis bivariado (Hair et al., 2009) para las calificaciones y análisis de contenido por categorías predeterminadas para los demás datos (Bardin, 2009), siendo las categorías de referencia las estrategias de enseñanza previamente discutidas en la literatura y presentes en el modelo institucional (CUC, 2021).

PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Los resultados inician con la presentación de las metodologías por asignatura, seguidas del comparativo entre estrategias mencionadas en el plan de asignatura y consideradas más relevantes por los profesores.

Gráfico 1. Metodologías de enseñanza – Trabajo presencial de la asignatura Gestión Intercultural

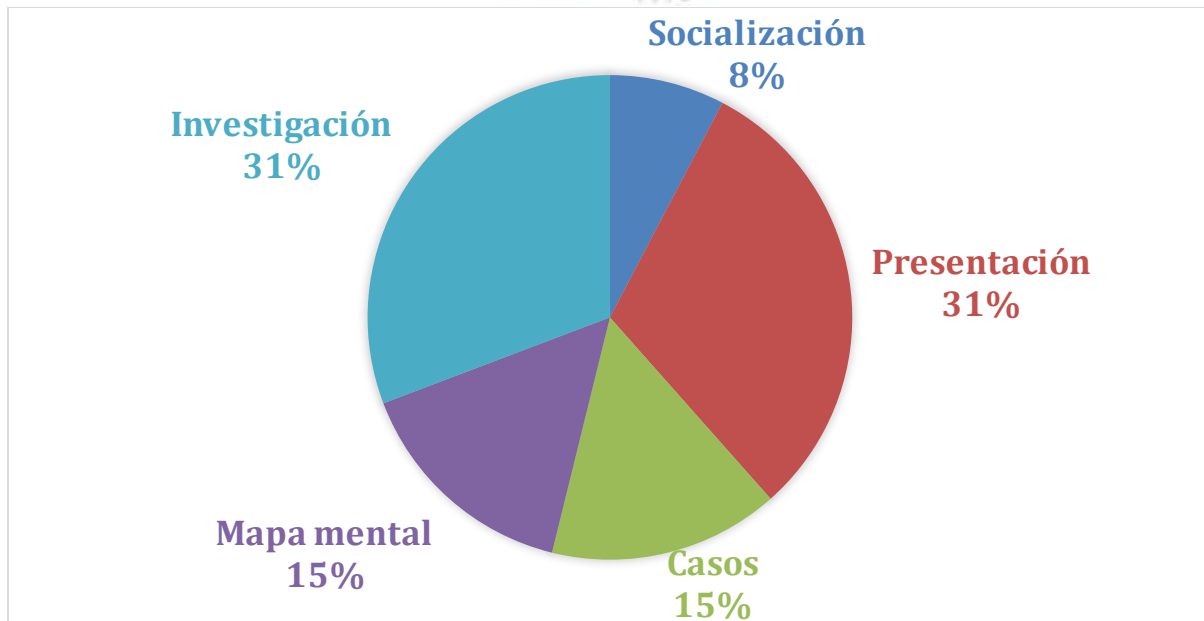


Fuente: elaboración propia (mayo, 2021)

Gráfico 2. Metodologías de enseñanza – Trabajo Independiente de la asignatura Gestión Intercultural

En la anterior gráfica se puede observar las diferentes metodologías de enseñanza que se utilizan en trabajo presencial para impartir la asignatura de Gestión Intercultural. A partir de la misma, se puede evidenciar que el 22% corresponde a estudio de casos el 17% socializaciones en el aula, y en cinco tipos de metodologías se encuentra en igualdad porcentual con un 9% y por ultimo se Encuentra el análisis con un 4%

Según lo descrito anteriormente, se puede inferir que las principales metodologías de enseñanza utilizadas en el salón de clases corresponden a: Estudios de casos que representa el 22%, Socialización con una participación del 17% y 5 temáticas diferentes representadas con una participación del 9% por cada temática. De acuerdo a lo estudiado por (García Ferrandis, García Ferrandis, & Moreno Latorre, 2018) menciona que el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje entre iguales son las mejores valoradas por el alumnado. Se pone de manifiesto que la introducción de estrategias didácticas activas que abran espacios de participación puede transformar una clase magistral tradicional en una clase magistral participativa, que puede resultar más atractiva y motivadora para los alumnos



Fuente: elaboración propia (mayo, 2021)

Gráfico 3. Metodologías de evaluación de la asignatura Gestión Intercultural

La siguiente gráfica describe las diferentes metodologías de enseñanza que se utilizan en el trabajo independiente para impartir la asignatura de Gestión Intercultural. A partir de la misma, se puede evidenciar que el 31% corresponde a investigación, el 31% a análisis, el 15% a mapa mental, el 15% a casos y el 8% a socialización.

Según lo descrito anteriormente, se puede inferir que las principales metodologías de enseñanza utilizadas en el trabajo independiente corresponden a: Presentación que representa el 31%, Investigación con una participación del 31% y Análisis de casos con una participación del 15%. en este orden de idea la grafica muestra gran relación con la referencia de (Inda Caro & Álvarez González, 2008) en el trabajo de investigación titulado: métodos de evaluación en la enseñanza superior, La evaluación y las metodologías docentes empleadas son dos instrumentos que van unidos en la enseñanza universitaria. El objetivo de esta investigación fue determinar hasta qué punto la metodología docente y el sistema de evaluación influye en el rendimiento de los estudiantes de educación superior.



Fuente: elaboración propia (mayo, 2021)

La anterior gráfica describe las diferentes metodologías de evaluación que se utilizan para impartir la asignatura de Gestión Intercultural. A partir de la misma, se puede evidenciar que el 26% corresponde a presentación, el 18% a mapa mental, el 9% a exposición, el 9% a salida de campo, el 9% a entregas, el 9% a evaluación sumativa y el 4% a Tour Mundial, mesa redonda, simulación, examen, en igual proporción cada una.

Según lo descrito anteriormente, se puede inferir que las principales metodologías de evaluación utilizadas corresponden a: Presentación que representa el 26%, mapa mental con una participación del 18% y exposición con una participación del 9%.

Tabla 1. Comparativo metodologías de enseñanza de la asignatura Gestión Intercultural

Ranking Percepción docente (entrevista)	Ranking resultado de análisis documental 2020
1° Proyecto de Aula	1° Proyecto de Aula
2° Estudio de Caso	2° Lectura crítica
3° Comunicación escrita	3° Mapa mental

Fuente: elaboración propia (mayo, 2021)

La anterior tabla realiza un comparativo entre las diferentes metodologías de enseñanza que se utilizan para impartir la asignatura de Gestión Intercultural. A partir de la misma, se puede evidenciar que, de acuerdo con el ranking de percepción docente, obtenido a través de la entrevista personal, los tres primeros lugares corresponden a: Proyecto de aula, estudio de caso y comunicación escrita. De igual manera, al observar el ranking arrojado de acuerdo con



el análisis documental, los tres primeros lugares corresponden a: Proyecto de aula, lectura crítica y mapa mental.

Según lo descrito anteriormente, se puede inferir que el Proyecto de aula ocupa el primer lugar en cuanto a metodología de enseñanza utilizada tanto en la percepción del docente como en el análisis documental. Sin embargo, existen diferencias en el segundo y tercer lugar, de cada ranking, debido a que el estudio de caso, la comunicación escrita, la lectura crítica y el mapa mental no coinciden entre sí

Tabla 2. Comparativo metodologías de evaluación de la asignatura Gestión Intercultural

Ranking Percepción docente (entrevista)	Ranking resultado de análisis documental 2020
1° Rubrica	1° Proyecto de Aula
2° Disertaciones académicas	2° Exposición
3° Análisis de artículos científicos	3° Ensayo

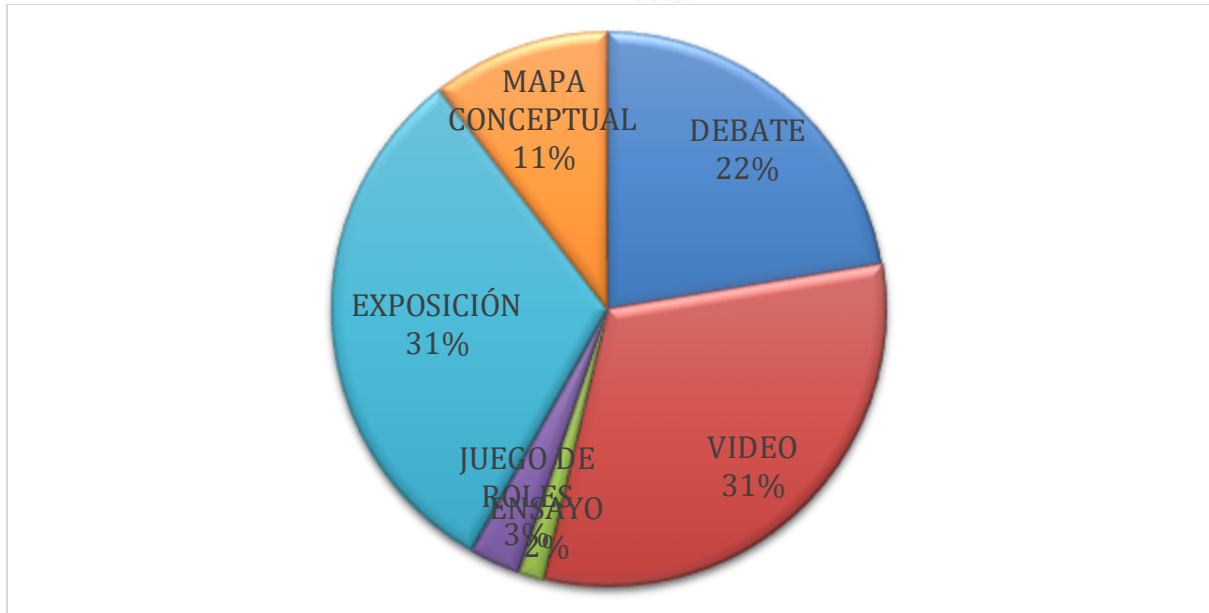
Fuente: elaboración propia (mayo, 2021)

Gráfico 4. Metodologías de enseñanza – Trabajo presencial de la asignatura Introducción a los Negocios Internacionales

La anterior tabla realiza un comparativo entre las diferentes metodologías de evaluación que se utilizan para impartir la asignatura de Gestión Intercultural. A partir de la misma, se puede evidenciar que, de acuerdo con el ranking de percepción docente, obtenido a través de la entrevista personal, los tres primeros lugares corresponden a: Rubrica, disertaciones académicas y análisis de artículos científicos. De igual manera, al observar el ranking arrojado de acuerdo con el análisis documental, los tres primeros lugares corresponden a: Proyecto de aula, exposición y ensayo.

Según lo descrito anteriormente, se puede inferir que no existe coincidencia entre el ranking de las metodologías de evaluación arrojadas en entrevista con el docente y el resultado del análisis documental

Dentro del abanico de estrategias metodológicas que posee el cuerpo de docente del programa de Negocios internacionales en la asignatura Gestión Intercultural, se evidencia una predilección hacia la implementación del proyecto de aula en el proceso de enseñanza, en segundo lugar, el estudio de caso y, en tercer lugar, la comunicación escrita. En cuanto a las metodologías de evaluación la tendencia se enfoca en las rubricas, las disertaciones académicas y el análisis de artículos científico.

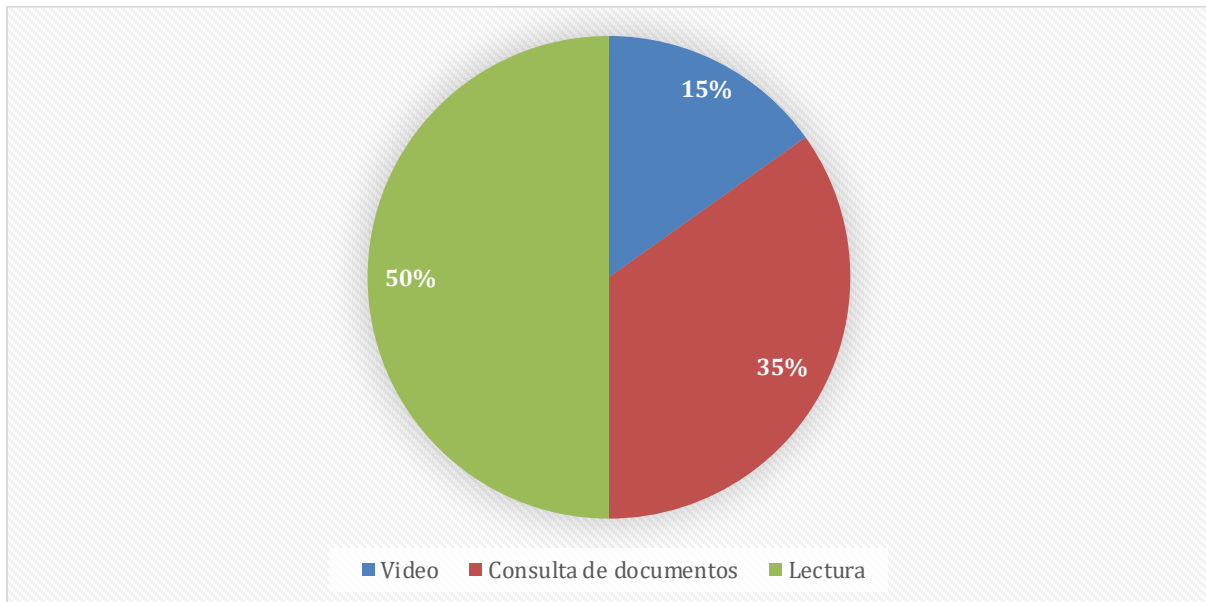


Fuente: elaboración propia (mayo, 2021)

En la anterior gráfica se puede observar las diferentes metodologías de enseñanza que se utilizan en trabajo presencial para impartir la Introducción a los Negocios Internacionales. A partir de la misma, se puede evidenciar que el 31% corresponde a video, el 31% a exposición, el 22% a debate, el 11% a mapa conceptual, el 3% a juego de roles, y finalmente 2% a ensayo.

Según lo descrito anteriormente, se puede inferir que las principales metodologías de enseñanza utilizadas en el salón de clases corresponden a: Vídeo que representa el 31%, Exposición con una participación del 22% y debate con una participación del 11%. En este sentido, Díaz Barriga & Rigo (2009) plantean que la educación basada en competencias, intenta promover un saber funcional, dinámico, que trascienda la pedagogía esencialmente teorizante y memorista

Gráfico 5. Metodologías de enseñanza – Trabajo Independiente de la asignatura Introducción a los Negocios Internacionales

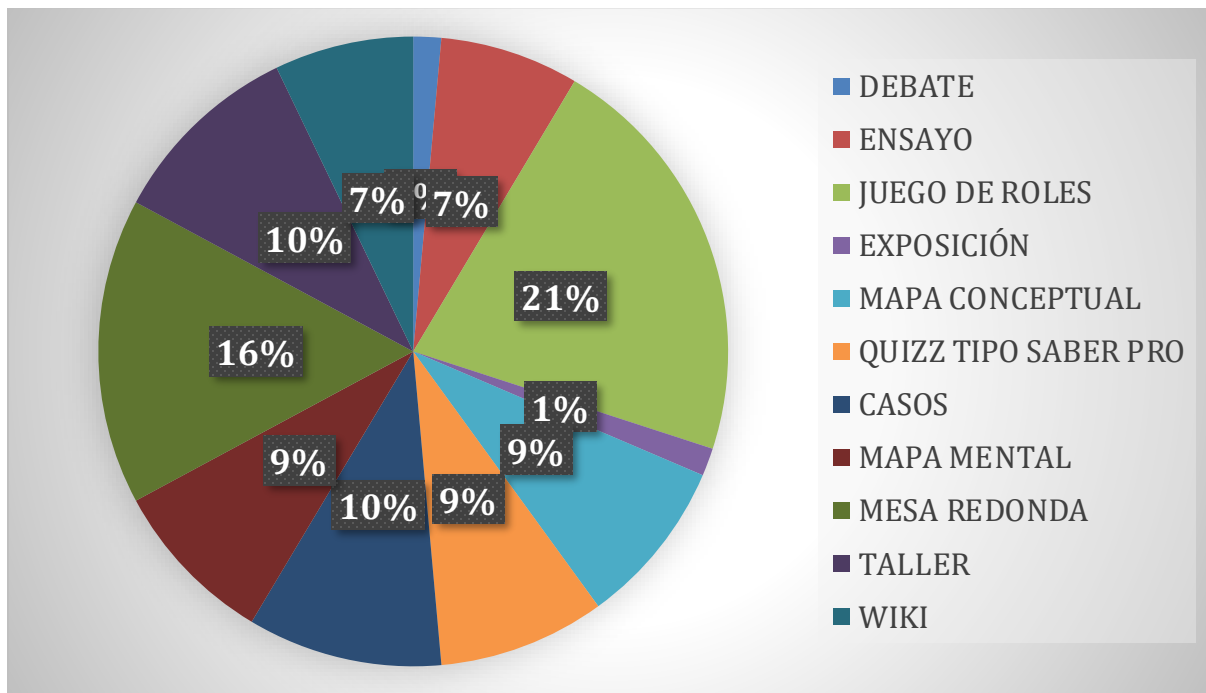


Fuente: elaboración propia (mayo, 2021)

La siguiente gráfica describe las diferentes metodologías de enseñanza que se utilizan en el trabajo independiente para impartir la asignatura de Introducción a los Negocios Internacionales. A partir de la misma, se puede evidenciar que el 50% corresponde a lectura, el 35% a consulta de documentos y el 15% a mapa mental.

Según lo descrito anteriormente, se puede inferir que las principales metodologías de enseñanza utilizadas en el trabajo independiente corresponden a: Lectura que representa el 50% y Consulta de documentos con una participación del 35%. El programa PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos) (2006) plantea, igualmente, que la competencia se demuestra cuando «se aplican los conocimientos adquiridos a las tareas y retos cotidianos y a los entornos extraescolares, previa valoración de distintas opciones y toma de decisiones.

Gráfico 6. Metodologías de evaluación de la asignatura Introducción a los Negocios Internacionales



Fuente: elaboración propia (mayo, 2021)

La anterior gráfica describe las diferentes metodologías de evaluación que se utilizan para impartir la asignatura de Introducción a los Negocios Internacionales. A partir de la misma, se puede evidenciar que el 21% corresponde a juego de roles, el 16% a mesa redonda, el 10% a taller, el 10% a debate, el 9% a mapa mental, el 9% a quiz tipo saber pro, el 9% a mapa conceptual, el 7% a Casos, y el 1% a Wiki.

Según lo descrito anteriormente, se puede inferir que las principales metodologías de evaluación utilizadas corresponden a: Juego de roles que representa el 21%, mesa redonda con una participación del 16% y debate con una participación del 10%. la UNESCO (2007), las competencias describen los atributos específicos que los individuos necesitan para la acción y la autonomía en distintos contextos y situaciones complejas, incluyen elementos cognitivos, afectivos, volitivos y motivacionales. Por lo tanto, son una interacción entre el conocimiento, las capacidades y las habilidades, los intereses y las disposiciones afectivas. Por tanto, la elección de la competencia como principio organizador del curriculum es una forma de trasladar la vida real al aula



Tabla 3. Comparativo metodologías de enseñanza de la asignatura Introducción a los Negocios Internacionales

Ranking Percepción docente (entrevista)	Ranking resultado de análisis documental 2020
1° Clase magistral	1° Taller
2° Exposiciones	2° Exposición
3° Análisis de videos	3° Clases magistrales

Fuente: elaboración propia (mayo, 2021)

La anterior tabla realiza un comparativo entre las diferentes metodologías de enseñanza que se utilizan para impartir la asignatura de Introducción a los Negocios Internacionales. A partir de la misma, se puede evidenciar que, de acuerdo con el ranking de percepción docente, obtenido a través de la entrevista personal, los tres primeros lugares corresponden a: Clase magistral, exposiciones y análisis de vídeos. De igual manera, al observar el ranking arrojado de acuerdo con el análisis documental, los tres primeros lugares corresponden a: Taller, Exposición y Clase magistral.

Según lo descrito anteriormente, se puede inferir que existe coincidencia en la clase magistral y la exposición en cuanto a las diferentes metodologías de enseñanza utilizadas por el profesor y el análisis documental. Sin embargo, existe diferencia en el análisis de videos y el taller las cuales son metodologías de enseñanza arrojadas por separado, de acuerdo con cada ranking.

Tabla 4. Comparativo metodologías de evaluación de la asignatura Introducción a los Negocios Internacionales

Ranking Percepción docente (entrevista)	Ranking resultado de análisis documental 2020
1° Quiz tipo Kahoot	1° Exposición
2° Rubrica	2° Taller
3° Participación en clases	3° Quiz tipo Kahoot

Fuente: elaboración propia (mayo, 2021)

La anterior tabla realiza un comparativo entre las diferentes metodologías de evaluación que se utilizan para impartir la asignatura de Introducción a los Negocios Internacionales. A partir de la misma, se puede evidenciar que, de acuerdo con el ranking de percepción docente, obtenido a través de la entrevista personal, los tres primeros lugares corresponden a: Quiz tipo Kahoot, Rubrica y participación en clases. De igual manera, al observar el ranking arrojado de acuerdo con el análisis documental, los tres primeros lugares corresponden a: Exposición, taller y quiz tipo Kahoot.

Según lo descrito anteriormente, se puede inferir que el quiz tipo Kahoot es la metodología más utilizada de acuerdo con ambos rankings. Sin embargo, existe diferencia en



el taller, rubrica, participación en clases y exposición las cuales son metodologías de evaluación arrojadas por separado, de acuerdo con cada ranking.

Para la asignatura de Introducción a los Negocios Internacionales las metodologías de trabajo presencial con mayor representación en la enseñanza de los Negocios se encuentran las exposiciones y los videos interactivos con un 31% de participación cada una, en tercer lugar, se encuentran los debates con un 22% de participación. En relación con las metodologías de trabajo independiente implementadas las lecturas ocupan el primer lugar con un 50% de participación.

El programa de Negocios Internacionales se fundamenta en el Modelo Pedagógico Institucional (Desarrollista), el cual es concebido como un conjunto sistemático de constructos que basados en conceptos filosóficos, epistemológicos y psicopedagógicos resaltan el progreso constante y permanente del conocimiento, las habilidades, las destrezas y las actitudes del ser humano, por lo que se evidencia a través de los resultados preliminares que el programa cumple con el modelo institucional en la implementación de las estrategias metodológicas para la enseñanza y evaluación de los negocios internacionales en las asignaturas de Gestión intercultural e Introducción a los Negocios Internacionales.

Análisis comparativo de los resultados

A manera de resultado global del estudio realizado, se analizan de forma general las derivaciones obtenidas en cada una de las gráficas, integrando las variables Métodos de enseñanza y métodos de evaluación en las asignaturas Gestión intercultural e introducción a los negocios internacionales del programa de negocios internacionales de la universidad de la costa, en cuanto a lo concerniente asignatura de gestión intercultural se puede observar los resultados de las metodologías de enseñanza utilizadas para el trabajo presencial en aula y el trabajo independiente, existe una semejanza porcentual en los los métodos, socialización y estudios de caso, comparando el trabajo presencial e independiente, que de acuerdo a las estrategias de aprendizajes definidas por el programa de negocios internacionales son coherentes con el aprendizaje basado en problemas, método de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante en el que éste adquiere conocimientos, habilidades y actitudes a través de situaciones de la vida real. En el mismo análisis comparativo entre los métodos presenciales e independiente se observa una gran diversidad de metodologías utilizadas entre la estrategia de enseñanza 22% corresponde a estudio de casos el 17% socializaciones en el aula, y en cinco tipos de metodologías se encuentra en igualdad porcentual con un 9% apuntando directamente a las competencias genéricas del estudiante, como lo plantea López, Benedito & León (2016) que el enfoque por competencias, es una oportunidad para redefinir el sentido y finalidad de la educación universitaria, reforzar su compromiso con aprendizajes más ligados a la práctica profesional, y dotar al alumnado de un mayor protagonismo en los procesos de formación. En este mismo orden de ideas es necesario observar los metodologías de enseñanza ya descritos y los resultados de la metodología de investigación que como tendencia muestra un gran porcentaje orientado al proyecto de aula y representaciones, que al comparar con los métodos de enseñanza guardan una relación estrecha entre lo trabajado en el aula y lo que independientemente debe trabajar el estudiante, la relación existente es soportada por los métodos utilizados como la socialización, presentación, estudios de caso e investigación, así como lo sustenta Vidal, Salas, Fernández & García (2016) que la educación basada en competencias promueve herramientas y soluciones para los docentes en el contexto de un aprendizaje activo, interdisciplinario e integral, en un mundo en constante cambio, que



responda a las “necesidades del contexto, como la construcción de mecanismos para comparar, relacionar, seleccionar, evaluar y escoger información adecuada, una planificación innovadora y exige el inicio de cambios en las estrategias pedagógicas, los enfoques curriculares y en el papel tradicional asignado a docentes y educandos. Requiere la utilización de situaciones de aprendizaje combinadas con la orientación del aprendizaje hacia la solución de problemas”.

En cuanto al análisis de resultados comparados en la asignatura Introducción a los negocios internacionales se evidencia que los métodos de enseñanza presencial utilizados son diferentes a los utilizados en gestión intercultural, estos métodos corresponden en un alto porcentaje al análisis de videos, y presentaciones, que al compararlo con los métodos de enseñanza independiente son totalmente diferentes y están orientados a lectura y análisis de documentos, la utilización de estos diferentes métodos van orientados a una formación integral del estudiante, de acuerdo a lo planteado por Tobón, Pimienta & García (2010) en el tema de competencias han planteado que alguien es competente cuando puede integrarse en una tarea con los demás; es decir, aprender a ser competente es formarse en la concepción personal, cultural y socio-laboral; por tanto, la formación basada en competencias no puede referirse a la competitividad de quien sólo se forma competentemente para tener mayor poder o dominar sobre los otros, sino formarse competentemente para hacer el bien de manera cooperativa, esto se relaciona con lo que es formación integral.

En cuanto a los métodos de evaluación las principales metodologías de evaluación utilizadas corresponden a: Juego de roles que representa el 21%, mesa redonda con una participación del 16% y debate con una participación del 10%. Estas estrategias son acorde a lo mencionado por (Inda Caro & Álvarez González, 2008) en el trabajo de investigación titulado: métodos de evaluación en la enseñanza superior, La evaluación y las metodologías docentes empleadas son dos instrumentos que van unidos en la enseñanza universitaria. El objetivo de esta investigación fue determinar hasta qué punto la metodología docente y el sistema de evaluación influye en el rendimiento de los estudiantes de educación superior. La materia empleaba para su docencia la técnica del *role-play* y era evaluada desde una triple perspectiva: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación lo analizado en este texto es coherente con los métodos utilizados en la asignatura de introducción a los negocios internacionales.

Análisis de calificaciones

El propósito del análisis de calificaciones fue averiguar si las notas sumativas estaban vinculadas a las formativas y su nivel de interrelación. Es decir: con este análisis estadístico se revisó el comportamiento de las notas a investigar posibles conexiones. Considerando el tipo de variable, se tenía la intención de desarrollar el T-test para la comprobación de que los grupos de notas de los mismos estudiantes se comportan como muestras independientes. La estadística descriptiva mostró que los resultados – evaluados individualmente por semestre, como fenómenos distintos, tenían comportamiento de no normalidad. Las notas presentaban tendencia al positivo, con concentración más intensa a partir de la nota 4.

Por esta razón, se substituyó el T-Test por el test de Walcoxon, como presentado en las tablas a continuación.



Tabla 5. Análisis de calificaciones de la asignatura Introducción a los Negocios Internacionales - Promedio por tipo de evaluación

Período	SUMATIVA	St. Dev.	Wilcoxon*	Skewness	FORMATIVA	St. Dev.	Wilcoxon*	Skewness
2019/1	3,79	0,81	W=0.822031	1.027.633	4,17	0,74	W=0.889961	0.841878
			P-value				P-value	
			4,44E-11				2,22E-11	
2019/2	3,33	0,94	W=0.833379	0.916933	3,99	1,02	W = 0.921082	0.552433
			P-value				P-value	
			2,12E-09				8,74E-06	
2020/1	3,67	0,86	W=0.833379	0.916933	4	0,82	W = 0.921082	0.891718
			P-value				P-value	
			1,11E-10				4,67E-09	
2020/2	3,29	0,88	W=0.871576	0.916933	4,2	0,77	W = 0.921082	0.797727
			P-value				P-value	
			1,10E-10				3,57E-07	
2021/1	3,78	0,92	W=0.89967	0.916933	4,11	0,75	W = 0.8759426	0.857442
			P-value				P-value	
			1,33E-07				6,73E-10	

* Sig $p\text{-value} > 0,05$, incluyendo todos los datos y outliers

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con las tablas, la prueba de Walcoxon fue significativa para todos los semestres, indicando que las notas sumativas de los estudiantes se comportan de manera independiente de las formativas.

Tabla 6. Análisis de calificaciones de la asignatura Gestión Intercultural - Promedio por tipo de evaluación

Período	SUMATIVA	St. Dev.	Wilcoxon*	Skewness	FORMATIVA	St. Dev.	Wilcoxon*	Skewness
2019/1	3,81	0,78	W=0.847488 P-value 2.22045e-16	0.980004	4,21	0,72	W=0.892436 P-value 7.641223e-16	0.838394
2019/2	3,68	0,97	W=0.847875 P-value 4.44089e-16	0.831477	4,14	0,87	W=0.906043 P-value 5.29184e-15	0.577598
2020/1	3,77	0,88	W=0.891778 P-value 8.44813e-13	0.865547	4,17	0,78	W=0.93423 P-value 6.124569e-14	0.782412
2020/2	3,88	0,86	W=0.871826 P-value 4.568943e-12	0.861915	4,20	0,83	W=0,8675 P-value 3.586271e-18	0.692916
2021/1	3,58	0,78	W=0.844433 P-value 5.552912e-15	0.881956	4,23	0,76	W=0.844433 P-value 4.44089e-15	0.781724

* Sig $p\text{-value} > 0,05$, incluyendo todos los datos y outliers

Fuente: elaboración propia

Se evidencia, por lo tanto, que las notas formativas tienen tendencia significativa superior a las sumativas y que estudiantes tienen resultados muy distintos en los dos métodos de evaluación. Repetida la prueba con análisis por corte, los resultados se mantienen, mostrando una tendencia a mejor desempeño en la evaluación formativa, en la cual, como ya revisado anteriormente, se hace uso de múltiples estrategias de enseñanza, incluyendo alternativas en las cuales la enseñanza y la evaluación ocurren simultáneamente. El factor emocional de los



estudiantes y el control restricto de tiempo en la prueba sumativa también puede explicar la diferencia entre los dos métodos de evaluación, lo que necesita ser profundizado en estudios futuros.

CONCLUSIONES

El presente proyecto tuvo como objetivo general analizar la relación entre las estrategias de enseñanza, métodos de evaluación y resultados de aprendizaje en “asignaturas-clave” del Programa de Negocios Internacionales. En esta investigación, se propuso un estudio para generar contribución al segundo objetivo del macroproyecto institucional llamado “Alineamiento constructivo: resultados de aprendizaje, estrategias de enseñanza y evaluación, una coherencia necesaria”. Complementariamente, se puede indicar que, además de la relación entre los elementos de enseñanza, evaluación y los correspondientes resultados de aprendizaje, los datos y reflexiones pueden servir de insumo para las discusiones del objetivo 3 del macroproyecto institucional, lo cual se enfoca en “resultados de aprendizaje y el uso de rúbricas”.

Los resultados indican que, en la muestra analizada, se evidencia mezcla de metodologías, como orientado en el modelo de formación por competencias de Vidal et al. (2016). En el mismo sentido, el proceso de desarrollo y actualización de metodologías de enseñanza y evaluación son coherentes con los niveles de Saskatchewan (1985).

Como hallazgos, se destaca que los resultados de la muestra permiten inferir diferencias de desempeño entre las evaluaciones formativas y sumativas, con estudiantes teniendo mejor performance en las formativas, que presentan diferentes estrategias de evaluación. Esto se muestra válido en los diferentes semestres analizados, con diferentes métodos de enseñanza.

Estos resultados generan nuevas preguntas a los investigadores, abriendo las puertas para la oportunidad de profundización para comprender los diferentes estímulos y variables que afectan los diferentes métodos de evaluación y el proceso de ejecución de las actividades por los estudiantes.

Otro punto de destaque de los datos de la muestra es que las estrategias dichas preferidas por los docentes no poseen correspondencia directa en los métodos más citados en los planes de asignatura. Esta constatación puede estar relacionada a dos hipótesis que se recomienda investigar como continuación de este estudio: (H1) la posibilidad de que la distribución de los contenidos lleve al docente a escoger otras estrategias que no sus favoritas, pues prioriza las más adecuadas para cada tipo de tópico que pide el plan y no su preferencia y (H2) la posibilidad que el efectivo uso de la estrategia en clase no concuerde con lo que es previsto en el inicio del semestre, pues el docente subestima su intensidad de uso cuando construye la planeación. Hay elementos en el formato de seguimiento de clase que soportan H2, pero más datos son necesarios para realizar afirmaciones concretas. En esta discusión, es todavía relevante mencionar que la existencia de múltiples versiones del plan de asignatura en cada semestre muestra que la actualización no es un punto de debilidad y por esta razón no se presenta la oportunidad futura de estudiarla como H3.



Por fin, se destaca que este es un estudio de carácter exploratorio y que viene a presentar resultados introductorios acerca del contexto estudiado sin la intención de generar conclusiones definitivas sobre el tema, sino lanzar mano de los recursos investigativos para abrir las puertas a nuevos estudios.

Adicionalmente a las posibilidades de continuación ya mencionadas, se complementa destacando que la muestra estudiada puede servir de estudio de caso de profundización para averiguar cualitativamente el comportamiento de los hallazgos y su dinámica. Posteriormente, la intención manifestada es la ampliación del estudio para más asignaturas, incluso pudiendo ser replicado en otros programas y en otras instituciones. Además de la estrategia de estudio de caso, se propone como posible fase futura el diseño de un experimento para comparativo de desempeño acerca de diferentes estrategias de enseñanza, métodos de evaluación y aprendizaje.

Aunque preliminar, el acceso a datos empíricos y los resultados consolidados en este estudio ya posibilitan generar contribución para la literatura de negocios internacionales y de metodologías de enseñanza universitaria en Colombia, en especial debido a alta carencia de estudios en la temática y la inexistencia de aplicación de metodología similar en las publicaciones especializadas de alto impacto.

REFERENCIAS

Andonegui, J. (1989). Motivación al logro y la Evaluación Formativa. Instituto formativo de Caracas. Begoña Álvarez Álvarez, C.G. (2008). a motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo.

Revista de Docencia Universitaria., 1-13. Calatayud, A. (2002). La cultura autoevaluativa, piedra filosofal de la calidad en educación. Educadores, 357-375.

García Ferrandis, I., García Ferrandis, X., & Moreno Latorre, E. (2018). Percepción de alumnado universitario sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje activas. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias., 642-663. García-Peñalvo, F. J.-G. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19.

Education in the Knowledge Society,. Gutiérrez Tapias, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y aprender a aprender. Tendencias Pedagógicas, 87-96. Inda Caro, M., & Álvarez

González, S. &. (2008). Metodos de evaluacion en la enseñanza superior. Revista de Investigación Educativa., 26(2), 539-552.

Londoño-Ciro, L.-A., De La Rosa-Isaza, J. A., Gutiérrez-Ángel, C. M., & Benjumea-Garcés, J. S. (2020). Propuesta de Implementación de Resultados de Aprendizaje en la Institución Universitaria Digital de Antioquia. Revista Innovación Digital y Desarrollo Sostenible.



Pedro Ricardo Álvarez Pérez, D. L. (2017). Los resultados de aprendizaje en competencias genéricas, guía práctica. VII Jornadas de Innovación Educativa de la Universidad de la Laguna, 189-204.

Simon, A. I. (2017). Estrategias de enseñanza en los entornos mediados: resultados de la experiencia de la performance virtual educativa. *Revista de Educación a Distancia*, 1-14.

DIAZ Barriga, F. y. M., Riga Formación docente y educación basada en competencias, Universidad Nacional Autónoma de México Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación 2009 http://www.matedu.cinvestav.mx/~proyectocecyt4/lecturas/form-comp_p03.pdf

Documento Modelo Curricular, Unicosta (2020)

Documento Modelo de Evaluación del aprendizaje, Unicosta (2020)

Documento Proyecto Educativo Institucional, Unicosta (2020)

López, Benedito & León (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 Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Universitario Cartuja s/n, 18011, Granada, España. (2) Universidad de Barcelona. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona. Campus Vall d'Hebron, Edificio de Migdia, Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035, Barcelona, España. Recibido Dic. 11, 2015; Aceptado Ene. 27, 2016; Versión final Mar. 19, 2016, Publicado Ago. 2016

<https://www.redalyc.org/pdf/3735/373546601003.pdf> Martínez&González (2019) El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, e188436, 2019./ <http://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e188436.pdf> MEN, Ministerio de Educación Nacional (2010). Sistema de

Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

<http://web.mineduacion.gov.co/EsuperiorDOC/aseguramiento.htm>

MEN, Ministerio de Educación Nacional, Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello (2013). Diálogos sobre Educación Superior [Memorias]. MEN, Secab. MEN, Ministerio de Educación Nacional (2014a).

Modelo de Aseguramiento Interno de la calidad para las instituciones de educación superior en el marco del mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior en Colombia. Servigráficos MEN, Ministerio de Educación Nacional (2014b).

Desarrollo de descriptores del Marco Nacional de cualificaciones. MEN. MEN, Ministerio de Educación Nacional (2019). Decreto 1330. Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la



Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-387348.html?_noredirect=1 Muñoz, Sobrino,

Benítez, Coronado (2017) Revisión sistemática sobre competencias en desarrollo sostenible en educación superior/

Universidad Complutense de Madrid, España. recibido / recebedo: 02/12/2016; aceptado / aceite: 14/12/2016 <https://rieoei.org/historico/documentos/rie73a04.pdf> Sonia, S. C. (2015).

Metodología didáctica en entornos virtuales de aprendizaje. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento, 1-9.

Aspectos generales

El trabajo debe responder a la presente métrica y ajustado a normas APA