

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento, para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le dé crédito al trabajo de grado y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca



El presente formulario debe ser diligenciado en su totalidad como constancia de entrega del documento para ingreso al Repositorio Digital (Dspace).

| | |
|------------------|---|
| TITULO | DIAGNÓSTICO SOBRE LA CALIDAD DE LOS ENTORNOS DE APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS DE LA UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA |
| SUBTITULO | |

| | |
|---|---------------------------------|
| AUTOR(ES) Apellidos, Nombres (Completo) del autor(es) del trabajo | Oscar Mauricio Cifuentes Martin |
| | Fernando Alonso Gómez Carrillo |
| | |

| | | | |
|--|-------------------------|--|--------------------------|
| PALABRAS CLAVE (Mínimo 3 y máximo 6) | entornos de aprendizaje | | diseño instruccional |
| | calidad | | objetivos de aprendizaje |
| | competencias, | | unidades didácticas |

| | |
|---|---|
| RESUMEN DEL CONTENIDO (Mínimo 80 máximo 120 palabras) | <p>El proyecto busca diagnosticar mediante la evaluación de la calidad de los entornos de aprendizaje, la contribución de las actividades didácticas y los objetivos de aprendizaje en el desarrollo de competencias específicas en el currículo de un programa de educación superior. Para fines de la investigación se tiene en cuenta al programa de Administración de Empresas de la Universidad Piloto de Colombia (UPC). El proyecto aplica los estándares de evaluación de Diseño Instruccional de la Universidad Virtual de Michigan que definen los entornos de aprendizaje y sus atributos de calidad, permitiendo valorar como se desarrollan las unidades didácticas de las asignaturas y su aporte al desarrollo de 3 competencias específicas del programa de Administración de Empresas.</p> |
|---|---|

Autorizo (amos) a la Biblioteca Octavio Arizmendi Posada de la Universidad de La Sabana, para que con fines académicos, los usuarios puedan consultar el contenido de este documento en las plataformas virtuales de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

DIAGNÓSTICO SOBRE LA CALIDAD DE LOS ENTORNOS DE
APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE
PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL
PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS DE LA UNIVERSIDAD
PILOTO DE COLOMBIA

Mgs. Luzangela Aldana de Vega.

Oscar Mauricio Cifuentes Martín

Fernando Alonso Gómez Carrillo

Universidad de la Sabana

Facultad de Educación, Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones
Educativas

Chía, 2012

DIAGNÓSTICO SOBRE LA CALIDAD DE LOS ENTORNOS DE
APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE
PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL
PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS DE LA UNIVERSIDAD
PILOTO DE COLOMBIA

Eje de Profundización: Calidad de la Institución Educativa

Mgs. Luzangela Aldana. Asesora de trabajo de grado

Maestría en Dirección Universitaria Universidad de los Andes

Oscar Mauricio Cifuentes Martín, investigador
Especialista en Gerencia Estratégica Universidad de la Sabana

Fernando Alonso Gómez Carrillo, investigador
Ingeniero de Sistemas Universidad Piloto

Universidad de la Sabana

Facultad de Educación, Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones
Educativas

Chía, 2012

ACTA DE SUSTENTACIÓN



Universidad de
La Sabana

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

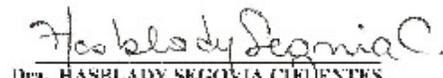
ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO DE GRADO

Reunida la mesa examinadora el día 02 de octubre de 2012, constituida por los jurados que suscriben la presente acta, los estudiantes expusieron y sustentaron el trabajo de grado titulado: "DIAGNÓSTICO SOBRE LA CALIDAD DE LOS ENTORNOS DE APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS DE LA UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA" bajo la dirección de la profesora Investigadora Dra. Luz Ángela Aldana de Vega.

Terminada la sustentación del trabajo de grado presentado por los estudiantes: **Fernando Gómez Carrillo** y **Oscar Mauricio Cifuentes Martín**, los jurados les otorgaron la calificación de:

NOTABLE (4.2)


Dra. **MÓNICA CASTILLA LUNA**
Jurado


Dra. **HASBLADY SEGOVIA CIFUENTES**
Jurado


Dra. **LUZ YOLANDA SNADOVAL ESTUPIÑÁN**
Directora Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

CONTENIDO

| | Págs. |
|---|-------|
| CONTENIDO | 4 |
| RESUMEN..... | 10 |
| INTRODUCCIÓN | 11 |
| ALCANCE Y DELIMITACIÓN..... | 12 |
| 1. EL PROBLEMA Y SU JUSTIFICACIÓN | 14 |
| 1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA..... | 14 |
| 1.2 JUSTIFICACIÓN..... | 15 |
| 1.3 OBJETIVOS..... | 16 |
| 2. MARCOS DE REFERENCIA..... | 17 |
| 2.1 MARCO ANTROPOLÓGICO..... | 17 |
| 3. MARCO TEÓRICO..... | 22 |
| 3.1 LA EDUCACIÓN Y EL CURRÍCULO COMO ELEMENTO PARA LA ACCIÓN EDUCATIVA..... | 22 |
| 3.2. EL DISEÑO CURRICULAR, DISEÑO INSTRUCCIONAL, CALIDAD DEL DISEÑO INSTRUCCIONAL..... | 29 |
| 3.4 ENTORNOS DE APRENDIZAJE Y SUS ATRIBUTOS DE CALIDAD .. | 48 |
| 4. MARCO CONCEPTUAL..... | 57 |

| | |
|---|-----|
| 4.1. LOS ESTÁNDARES DE DISEÑO INSTRUCCIONAL DE LA UNIVERSIDAD VIRTUAL DE MICHIGAN: CONTEXTO, COMPONENTES Y ATRIBUTOS..... | 57 |
| 4.2 LA UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA Y SU VISIÓN DE CALIDAD..... | 91 |
| 4.3 DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD PILOTO Y EL PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS..... | 92 |
| 4.4 MARCO LEGAL | 96 |
| 5. METODOLOGÍA | 97 |
| 5.1 UBICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN | 97 |
| 5.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN | 97 |
| 5.3 VARIABLES | 97 |
| 5.4 UNIVERSO Y POBLACIÓN | 98 |
| 5.5 METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DE DATOS | 102 |
| 6. RESULTADOS | 122 |
| 6.1 RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS. | 122 |
| 6.2. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS DE DATOS EN LOS RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS. | 124 |
| 7. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS. | 126 |
| 7.1. ANÁLISIS POR COMPETENCIA..... | 126 |
| 8. CONCLUSIONES | 170 |
| 8.1 CONCLUSIONES POR ASIGNATURA..... | 170 |
| 8.2 CONCLUSIONES GENERALES | 177 |
| 8.3 RECOMENDACIONES | 186 |

| | |
|---|-----|
| REFERENCIAS..... | 189 |
| ANEXOS | 197 |
| ANEXO A | |
| HERRAMIENTA I ENCUESTA PARA DOCENTES | 197 |
| ANEXO B | |
| HERRAMIENTA 2: ENCUESTA PARA ESTUDIANTES | 212 |
| ANEXO C | |
| MALLA CURRICULAR PROGRAMA ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS... | 218 |
| ANEXO D | |
| MICROCURRICULOS ASIGNATURAS EVALUADAS..... | 219 |
| ANEXO E | |
| AVAL DE LAS HERRAMIENTAS | 335 |
| ANEXO F | |
| MAPA CONCEPTUAL RESUMEN DE MARCOS..... | 337 |
| ANEXO G | |
| RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS A ESTUDIANTES Y DOCENTES..... | 339 |

LISTA DE TABLAS

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. Ejemplo de estrategias didácticas, su relación con los aprendizajes, los recursos y su finalidad..... | 41 |
| Tabla 2. Escenarios de los resultados de percepción de estudiantes sobre manejo de objetivos de aprendizaje..... | 114 |
| Tabla 3. Escenarios de los resultados sobre la evaluación de los entornos de aprendizaje. | 115 |
| Tabla 4. Interpretación de índices sobre manejo de objetivos y evaluación de entornos de aprendizaje..... | 116 |
| Tabla 5. Resultados de análisis de los objetivos de la competencia en la asignatura Teorías contemporáneas de la Organización..... | 126 |
| Tabla 6. Resultados de análisis de los objetivos de la competencia en la asignatura Historia y Actualidad de la Organización. | 131 |
| Tabla 7. Resultados de análisis de los objetivos de la competencia en la asignatura Matemática Financiera..... | 134 |
| Tabla 8. Resultados de análisis de los objetivos de la competencia en la asignatura Finanzas Básicas. | 138 |
| Tabla 9. Resultados de análisis de los objetivos de la competencia en la asignatura Gerencia de Mercadeo..... | 142 |
| Tabla 10. Resultados de análisis de los objetivos de la competencia en la asignatura Gestión de Servicios..... | 145 |
| Tabla 11. Resultados de análisis de los objetivos de la competencia en la asignatura Enfoques Gerenciales..... | 148 |
| Tabla 12. Resultados de análisis de los objetivos de la competencia en la asignatura Teorías Contemporáneas de la Organización..... | 151 |
| Tabla 13. Resultados de análisis de los objetivos de la competencia en la asignatura Historia y Actualidad de la Organización. | 154 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 14. Resultados de análisis de los objetivos de la competencia en la asignatura Gerencia de Mercadeo..... | 157 |
| Tabla 15. Resultados de análisis de los objetivos de la competencia en la asignatura Enfoques Gerenciales..... | 159 |
| Tabla 16. Resultados de análisis de los objetivos de la competencia en la asignatura Enfoques Gerenciales..... | 160 |
| Tabla 17. Resultados de análisis de los objetivos de la competencia en la asignatura Finanzas Básicas. | 164 |
| Tabla 18. Resultados de análisis de los objetivos de la competencia en la asignatura Enfoques Gerenciales..... | 166 |
| Tabla 19. Resultados de análisis de los objetivos de la competencia en la asignatura Gerencia de Mercadeo..... | 168 |
| Tabla 20. Porcentaje de desarrollo de cada competencia, según el desarrollo de los objetivos de aprendizaje evaluados..... | 182 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Relación en la calidad de los entornos de aprendizaje y la percepción de los estudiantes. | 178 |
| Figura 2. Promedio general de los entornos para cada grupo de objetivos..... | 179 |
| Figura 3. Objetivos complejos y simples relacionados a los entornos de aprendizaje, y que aportan o no a las competencias.. | 180 |
| Figura 4. Objetivos que no se correlacionan con desarrollo de entornos. | 181 |
| Figura 5. Objetivos que sí se correlacionan con desarrollo de entornos..... | 182 |
| Figura 6. Tipo de los objetivos relacionados con la calidad de los entornos de aprendizaje y la percepción de los estudiantes..... | 184 |

RESUMEN

El proyecto busca diagnosticar mediante la evaluación de la calidad de los entornos de aprendizaje, la contribución de los objetivos de aprendizaje en el desarrollo de competencias específicas en el currículo de un programa de educación superior. Para fines de la investigación se tiene en cuenta al programa de Administración de Empresas de la Universidad Piloto de Colombia (UPC).

La tesis aborda el concepto de educación, currículo y su relación con el diseño instruccional en el marco de la calidad. Haciendo énfasis en diseño instruccional se determina como debe ser la calidad de los entornos de aprendizaje para que los objetivos de aprendizaje planteados en las unidades didácticas de las asignaturas contribuyan al desarrollo de competencias específicas.

El proyecto aplica los estándares de evaluación de Diseño Instruccional de la Universidad Virtual de Michigan que definen los entornos de aprendizaje y sus atributos de calidad, permitiendo valorar como se desarrollan las unidades didácticas de las asignaturas y su aporte al desarrollo de 3 competencias específicas del programa de Administración de Empresas. Esto conlleva a un diagnóstico a través de la evaluación de Entornos de Aprendizaje, permitiendo ver la relación entre actividades didácticas, objetivos de aprendizaje y desarrollo de competencias específicas propuestas.

Palabras claves: entornos de aprendizaje, calidad, competencias, ambientes de aprendizaje, diseño instruccional, objetivos de aprendizaje, unidades didácticas.

INTRODUCCIÓN

Durante la última década, de acuerdo con Cinda (2008), la evolución de la Educación Superior se puede caracterizar por dos hitos importantes y relacionados: a) El rol del docente cambió de ser el de un transmisor de conocimiento a un facilitador de los procesos de aprendizaje. b) El giro hacia una educación basada en competencias.

El cambio de una educación basada en conocimiento a una fundamentada en competencias exige que el docente modifique su manera de pensar y trabajar. El currículo tradicional, basado en conocimiento, no es muy exigente al diseñar actividades, especialmente en la forma de tareas que se orienten al aprendizaje real. Por su parte, en el currículo basado en competencias, los profesores deben pensar de una manera integral, generando actividades coherentes con el desarrollo de habilidades que los graduados deben demostrar en el mundo profesional.

Este cambio de paradigma en el rol del docente no ha sido fácil, en parte, debido a que muchos profesores no han optado por esta profesión como carrera de base. Se puede decir que el rol del docente es fundamental para asegurar la coherencia de las estrategias didácticas de un curso en lo relativo a su alineación con las competencias que se esperan el estudiante desarrolle. El trabajo del docente como diseñador instruccional es crucial en la emergente sociedad del conocimiento. Son trabajadores del conocimiento, que procesan información y la comparten en forma de instrucción. En este rol, deben ser capaces de crear conocimiento y herramientas útiles que ayuden a otros a ser exitosos y encontrar un sentido en el futuro. Esto se relaciona con el diseño instruccional, donde se traduce información en instrucción, de tal manera que los estudiantes se apropien de este conocimiento, cumplan con los objetivos de aprendizaje y, por ende, desarrollen las competencias planteadas por el programa.

El proyecto busca analizar la relación de los entornos de aprendizaje en una parte del currículo de un programa de corte presencial a través de la evaluación de los

objetivos de aprendizaje de asignaturas que desarrollan tres competencias específicas del programa, para lo cual se despliegan tres etapas: La primera etapa evalúa los objetivos de aprendizaje a través de entornos de aprendizaje. La segunda etapa permite entrevistar a estudiantes para evaluar el desarrollo de los objetivos de aprendizaje propuestos por los docentes en las asignaturas evaluadas. La tercera etapa busca la correlación de resultados, y analiza como se afecta el desarrollo de las competencias.

ALCANCE Y DELIMITACIÓN

El proyecto busca diagnosticar la relación de los entornos de aprendizaje con el desarrollo de objetivos de aprendizaje y competencias específicas en un programa presencial de educación superior, en concordancia con la formación profesional del estudiante. El trabajo se enfoca exclusivamente en relacionar la coherencia de los atributos de los entornos de aprendizaje con la percepción que tienen los estudiantes sobre el desarrollo de los objetivos de aprendizaje que conforman una muestra de competencias específicas. sin involucrarse a fondo con las particularidades de las mediaciones didácticas, ni con la percepción del estudiante sobre factores psicológicos del ambiente de aprendizaje, como por ejemplo, la calidad de la asesoría del docente; el nivel de autonomía alcanzado durante el curso o el nivel de trabajo colaborativo que se logró en su desarrollo.

En otras palabras, el estudio no se enfoca en evaluar la rigurosidad de la aplicación de metodologías y didácticas por parte del docente, ni tampoco en analizar procesos de diseño de cursos para construir currículos y micro currículos o evaluar factores personales de docentes y de estudiantes, o en entender cuál es la mejor estructura de diseño de un curso. El trabajo se orienta al estudio de los Entornos de Aprendizaje y sus atributos esenciales como la principal estrategia para maximizar la coherencia e intencionalidad de los cursos, el cumplimiento de sus objetivos y su influencia en el

desarrollo de competencias específicas del estudiante del programa de Administración de Empresas de la Universidad Piloto de Colombia.

Se presupone que el programa cuenta con un currículo que define competencias que se traducen en objetivos de aprendizaje desarrollados a través de las asignaturas. No se evaluará si estas competencias u objetivos se encuentran contextualizados correctamente para la carrera en cuestión.

Como parte final del proyecto, la Decanatura de este programa tendrá la alternativa, si así lo determina, de revisar su malla curricular y sus microcurrículos e implementar un plan de mejoramiento.

1. EL PROBLEMA Y SU JUSTIFICACIÓN

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La ausencia de investigación frente al desarrollo de competencias en el programa de Administración de Empresas de la UPC y el desconocimiento de los Entornos de Aprendizaje dificulta entender cómo y de qué manera se están cumpliendo los objetivos de aprendizaje planteados por el docente y su relación con el desarrollo de competencias específicas de los estudiantes.

En efecto, no se ha generado dentro del programa una metodología que permita medir como el docente está desarrollando las competencias específicas en las asignaturas que toman los estudiantes. Por ende, hay interrogantes sobre la coherencia de estos procesos, y la calidad del acto educativo.

Debido a esta situación, se hace necesario plantear como se relacionan los Entornos de Aprendizaje con la calidad del currículo del programa de Administración de la Universidad Piloto de Colombia y por ende con la formación de los profesionales.

De lo anterior se derivan las siguientes preguntas problémicas:

¿Cómo debe ser la calidad de los Entornos de Aprendizaje del programa de Administración de Empresas de la Universidad Piloto de Colombia para que los objetivos de aprendizaje contribuyan con el desarrollo de competencias específicas del programa?

Así mismo, el proyecto se propone resolver estas sub-preguntas:

¿Qué calidad deben tener los Entornos de Aprendizaje para el diseño de cursos del programa de Administración de Empresas de la Universidad Piloto de Colombia?

¿Qué relación existe entre los Entornos de Aprendizaje, objetivos de aprendizaje y el desarrollo de competencias específicas en el programa de Administración de Empresas de la Universidad Piloto de Colombia?

1.2 JUSTIFICACIÓN

Como Magister en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas y en el marco del eje de Profundización en Calidad se han adquirido las competencias que permiten intervenir el Programa de Administración de Empresas en lo referente a la mejora continua de los Entornos de Aprendizaje, considerados como la base para una gestión académica de calidad. Para la gestión de los procesos misionales de la Universidad Piloto, es de vital importancia valorar el estado de la operación académica, la cual es sin duda clave para asegurar la calidad de los servicios académicos que presta la institución a los estudiantes. Puede afirmarse que este es un proceso misional que requiere toda la atención de la Institución para satisfacer una de las necesidades fundamentales de los educandos: la formación como profesionales. En el deber ser de la formación de profesionales de los programas de educación superior, se encuentra determinado el desarrollo de habilidades, destrezas y valores que complementan al estudiante en una formación integral. Por esta razón es necesario medir constantemente cómo y de qué manera se está formando al educando en el programa.

La incursión de la UPC en el uso de nuevas mediaciones para las didácticas, a partir del año 2007, presenta un reto para la Universidad, así mismo para el programa que en uno de sus elementos constitutivos, busca medir los Entornos de Aprendizaje en las asignaturas. De la misma forma, el Gobierno Nacional ha dispuesto políticas y decretos referentes a la coherencia que deben tener los programas académicos para el desarrollo de las competencias del estudiante. El Decreto 1295 de 2010 expedido por el Ministerio de Educación Nacional postula en una de las condiciones de calidad lo siguiente:

Artículo 5.- Evaluación de las condiciones de calidad de los programas. La institución de educación superior debe presentar información que permita verificar: (...) 5.4.- Organización de las actividades académicas.- La propuesta para la organización de las actividades académicas del programa (laboratorios, talleres, seminarios, etc.), la coherencia con sus componentes

y metodología, para alcanzar las metas de formación. (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 3).

Por último los programas deben encontrar metodologías y estrategias que les permitan evidenciar y medir cómo se desarrollan las competencias en el estudiante.

Dentro del equipo de investigadores se encuentran el Director de Educación Virtual y el Decano de Administración de Empresas de la UPC, lo que facilitará la aplicación de los resultados de esta investigación, que busca la medición de la relación de los Entornos de Aprendizaje en un programa presencial, al vincular estos con el cumplimiento de objetivos de aprendizaje y el desarrollo de competencias específicas, con el fin de mejorar la calidad académica del programa de Administración de Empresas de la Universidad Piloto de Colombia.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo General. Establecer al interior de las asignaturas un diagnóstico de la calidad de los entornos de aprendizaje para evaluar la contribución de los objetivos de aprendizaje en el desarrollo de las competencias específicas del Programa de Administración de Empresas.

1.3.2 Objetivos específicos.

1. Determinar los criterios de calidad para las unidades didácticas teniendo en cuenta los entornos de aprendizaje.
2. Concretar un procedimiento de verificación de las unidades didácticas teniendo en cuenta los entornos de aprendizaje y su diseño instruccional.
3. Relacionar las unidades didácticas de los cursos con objetivos de aprendizaje, entornos de aprendizaje y competencias específicas manifiestas en el currículo.

2. MARCOS DE REFERENCIA

2.1 MARCO ANTROPOLÓGICO

Todo el aporte de la universidad en el desarrollo de la sociedad se da gracias a los cambios que surgen en su interior; al igual que en la sociedad, las universidades también han trascendido en el avance de las áreas del conocimiento. Este avance ha sido significativo y además ha permitido que los conocimientos sean replicables y aplicables afuera de los campus universitarios.

Para Silvio (2000) el avance de la sociedad y los cambios intrínsecos en ella cada vez son más grandes: se pasó de una sociedad industrializada a una sociedad de la información y del conocimiento. Se ha evolucionado de una sociedad donde la producción y la industrialización eran pilares del desarrollo, a una sociedad dinámica en donde estos cambios surgen con gran rapidez gracias, entre otros, a los medios de comunicación.

La transición a esta sociedad del conocimiento la define también Bernal (2002) así:

Los tradicionales factores de la producción -la tierra (es decir, los recursos naturales), el trabajo y el capital- no han desaparecido, pero han pasado a ser secundarios. Se pueden obtener fácilmente, siempre que se tenga conocimiento. Y el conocimiento en este nuevo sentido es conocimiento como instrumento, como el medio de obtener resultados sociales y económicos. (p. 156).

En este orden de ideas surge la pregunta: ¿Qué es crear conocimiento para una institución educativa? Según Sandoval (2008), la organización educativa es un ámbito de aprendizaje, de capacitación, de educación formal y no formal. Por lo que podemos decir que la principal forma de conocimiento que se genera en la institución educativa es el que se concreta de manera tácita al interior del estudiante bajo la forma de competencias.

En este aspecto, Sandoval (2008) se refiere a Bastons, diciendo:

Desde una perspectiva humanista, Bastons equipara riqueza con aumento de capacidades, y con aprendizaje teórico y práctico. Equipara el fin del aprendizaje con el fin de la riqueza y concluye que el aprendizaje y la riqueza no son para poseerlos únicamente, sino que son fundamentalmente para darlos. (p.165)

Sandoval resalta que al enriquecer a la persona se acepta que el capital humano es un activo intangible y de gran valor dentro de la organización, lo que es coherente con lo planteado también por el concepto de sociedad del conocimiento. Pero buscar enriquecer a la persona también es ayudarlo a que encuentre su autonomía, su libertad.

En las teorías del aprendizaje, bajo la visión constructivista, la importancia se mantiene en la capacidad de realizar, conocer y concientizar los procesos para alcanzar el aprendizaje a través del desarrollo de habilidades y no precisamente en la cantidad de esquemas conceptuales. La visión de hombre en la que se desarrolla esta postura trata de un ser social, ligado intrínsecamente a la cultura y a la sociedad, no solo como ser social sino también como semilla del desarrollo. Partir de ese punto se asegura que el aprendizaje sea significativo; entonces vale la pena revisar las ideas que propone el constructivismo, que apuntan a una construcción propia que se produce día a día gracias a la inter-relación entre las disposiciones internas y los factores externos; así bien el aprendizaje no es una visión exacta de la realidad si no una reconstrucción de la misma y del ser humano a través de los esquemas previos y de todos los factores externos que lo rodean. Son estos esquemas los responsables de la realidad propia que conduce a una formación autónoma, individual pero que se comparte en sociedad, llevando al estudiante a una autonomía y a un desarrollo de pensamiento que es válido y mas aun, demostrativo de un proceso pedagógico de calidad.

Un ejemplo es el que expone Carretero (1993) en su libro *Constructivismo y Educación* al mencionar “quizá una buena metáfora de todo ello es lo que ocurre en una melodía. Una vez se han cambiado los sonidos que la componen, producen algo cualitativamente distinto de los sonidos mismos emitidos por separado” (p. 24). De modo que los esquemas que ha construido un ser humano hacen su propia *melodía* de la realidad.

Se puede bien entonces decir que hasta cierto punto el ser humano se hace a sí mismo desde el saber que posee de sí. Sin embargo también debemos preguntarnos ¿no es también la sociedad la que propociona como resultado dicha visión de la realidad? Para contestar esta suposición hay que recordar los principios impuestos por Vygotsky (1926), al decir que todos los procesos psicológicos superiores se obtienen como resultado de relaciones humanas y del mundo externo.

En la literatura pedagógica se encuentran no solo las teorías del aprendizaje de Chapman (1988) y Vygotsky (1926), sino de otros autores como Ausubel (1978) quienes también acercan sus teorías al constructivismo y al aprendizaje social, todas ellas dando un importante aporte a las instituciones educativas y a los docentes, dejándo ver la importancia de la aplicación de las mismas, no como teorías “rivales” sino como complementarias y mutuamente enriquecedoras. La importancia de las mismas se deriva en que cada docente pueda comprenderlas en cuanto al mecanismo de interiorización y asimilación del aprendizaje. El docente debe ser capaz de entender los procesos sociales y cognitivos, así como las variables más influyentes que intervienen en el educando, que puedan enseñar a aprender, para que los estudiantes puedan aprender a aprender. Se debe enseñar al estudiante a ser autónomo, independiente y autorregulado para que la educación sea estratégica:

Aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se trasfieren y adaptan a nuevas situaciones. (Díaz & Hernández, 1999, p. 114).

Aprender a aprender es una forma de metacognición, para Stern (2009), es la capacidad del estudiante para saber cuándo está aprendiendo, saber lo que sabe lo que no y cuando aplicar ciertos principios.

Es así que la acción educativa lleva a la autonomía y libertad:

Asumiendo como finalidad la de dotar al educando de la capacidad de autogobernar su vida, de modo que llegue a saber actuar en ella de acuerdo con sus convicciones, con unos criterios claros que le permitirán comportarse en conciencia como cree que debe comportarse. (González & Carbajo, 2006, p. 58).

En consecuencia, se puede definir que el fin o propósito de la organización educativa, y de acuerdo a Sandoval (2008), es:

Educar o formar integralmente a las personas a través de la enseñanza de modo intencional o formal, esta finalidad está relacionada directamente con los bienes de la cultura y los bienes morales o virtudes morales. A través del fin específico se logra el fin genérico: el perfeccionamiento humano y perfeccionamiento de la sociedad. (p. 175)

En este punto se habla de una Institución Educativa transformada en una organización que aprende, que es consistente en el desarrollo de competencias y que evoluciona para poder adaptarse a la realidad cambiante. Según Sandoval (2008) citando a Garvin, se define a la organización que aprende como:

Una organización experta en crear, adquirir, y transmitir conocimiento y en modificar su conducta para adaptarse a esas nuevas ideas y conocimiento”. Una organización que aprende es experta en cinco actividades principales: resolución sistemática de problemas, experimentación de nuevos enfoques, aprovechamiento de las experiencias del pasado para aprender, aprendizaje de las mejores prácticas de otras empresas, y transferencia rápida y efectiva del conocimiento a todo lo largo de la empresa. (p. 167)

En conclusión, se puede decir que las organizaciones que aprenden basan su riqueza en las personas y su crecimiento personal, crecimiento que se traduce en la

adquisición de competencias, convirtiéndose estas últimas en una de las formas de conocimiento esencial para la vida de la Organización Educativa.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 LA EDUCACIÓN Y EL CURRÍCULO COMO ELEMENTO PARA LA ACCIÓN EDUCATIVA.

Mediante la educación se recrea en los estudiantes los modos de pensar, de sentir y de actuar, se les ofrece a estos mayores posibilidades para desarrollar su personalidad y participar en la transformación de la realidad. Este proceso es el traspaso del conocimiento de la sociedad actual y el currículo es el mecanismo a través del cual ese conocimiento se distribuye, permite hacer tangibles políticas, ordena y le da coherencia al acto educativo. Por lo tanto es lo que “define” a una sociedad, y mientras así sea, esta tiene garantizada su cohesión, su autenticidad y continuidad en el tiempo y en el espacio; la educación permite que los estudiantes lleguen a ese ser social, demostrando que son capaces de alcanzar destrezas, habilidades y herramientas metodológicas para identificar problemas, crear soluciones y asumir responsabilidades, participando activamente en el desarrollo de la región, el país y el mundo.

Uno de los principales desafíos de la Educación Superior tiene que ver con su calidad. Si bien en los distintos sistemas y niveles de discusión no existe acuerdo sobre una definición única para calidad de educación, en lo que sí hay consenso es que todos los sistemas de Educación Superior requieren iniciativas de aseguramiento de calidad, mediante procesos continuos. Como ejemplo el Ministerio de Educación Nacional en Chile (2012), manifiesta que:

En Chile existe un amplio debate, interés y esfuerzos en torno al aseguramiento y medición de la calidad de la Educación Superior, tanto a nivel de instituciones como de las carreras. Se estima que un modelo de aseguramiento de calidad debe ser capaz de medir la docencia y el aprendizaje de los estudiantes a un nivel específico de conocimientos y

habilidades adquiridos, y el rol que en aquello le corresponde a las instituciones. (p. 1).

Al respecto, en Colombia, el documento para la acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorados del Ministerio de Educación Nacional (2009) expone lo siguiente:

En este orden de ideas, la calidad de una institución o de un programa alude a la realización de su concepto, concepto este que debe referirse a las características universales de la educación superior en general, a las características genéricas correspondientes al prototipo ideal definido históricamente para ese tipo de institución y a las características específicas que le sean propias, según su misión, campo de acción y objetivos. Por lo tanto el concepto de calidad en la educación superior hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico o una institución y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza. (p. 12).

El proyecto Alfa (2009) amplía lo expresado por el MEN acerca de lo que una institución, programa académico o carrera debe poner en marcha para dar cumplimiento a las orientaciones emanadas desde su misión y propósitos institucionales:

La UNESCO define la calidad en la educación superior como un concepto multidimensional de múltiples niveles, dinámico, que se relaciona con los elementos contextuales de un modelo educacional, con la misión y fines institucionales, y con estándares específicos dentro de un sistema, institución, programa o disciplina determinados. La calidad, por tanto, puede adquirir significados diferentes dependiendo de (i) la comprensión de los diversos intereses de distintos grupos comprometidos o actores en la educación superior; (ii) sus referencias: insumos, procesos, productos, misiones, objetivos, etc, (iii) los atributos o características del mundo

académico que se considera necesario evaluar; y (iv) el período histórico en el desarrollo de la educación superior. (p. 2)

Para desarrollar calidad en la educación se debe entonces considerar los propósitos institucionales contemplando dos dimensiones según el Documento Marco de Referencia para el Proyecto sobre Aseguramiento de la Calidad, las dimensiones externa e interna que deben tener un desarrollo consistente en la institución de educación superior:

Consistencia externa, es decir, ajuste a las exigencias del medio externo (entendiendo por éste el grupo de referencia institucional, disciplinario, profesional o tecnológico correspondiente), que se materializan en demandas provenientes del mercado laboral, la comunidad académica, o el entorno socio económico particular de cada IES. La consistencia externa asegura la pertinencia de los propósitos y permite la comparabilidad entre instituciones y programas; y consistencia interna, es decir, la traducción de dichas exigencias en función de las prioridades y principios propios de la institución. Esta dimensión permite desplegar la capacidad propositiva de la universidad, y ampliar el rango de ofertas posibles en el sistema de educación superior, asegurando así una oferta diversa, que busque dar una respuesta amplia a las necesidades sociales. (Proyecto Alfa, 2009, p. 6)

Es así como la consistencia interna esta orientada al cumplimiento de la demanda del medio externo que materializa el proceso formativo del estudiante en el desarrollo de competencias. Por tal motivo, la formación de competencias se convierte en prioridad para la institución, influyendo en como se organizan los procesos internos para cumplir esta demanda. En consecuencia, para los programas tanto de pregrado como de posgrado es necesaria la articulación del PEP al PEI de la Institución para hacer visible estos propósitos formativos en su currículo; es esta la forma de concretar los criterios de calidad de la institución y del gobierno.

Ahora, no puede hablarse de la calidad de la educación sin referirse al currículo como elemento que se relaciona con la acción educativa, relación que existe entre lo

planteado por los programas académicos y lo recibido y aprendido por los estudiantes (competencia). Se puede decir entonces que la educación se da a través del currículo.

El Ministerio de Educación Nacional (2002) expone sobre currículo:

El Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (p. 1).

También Díaz Villa (2002), a través del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), acerca a una dimensión de currículo:

Por lo general, las diferentes consideraciones sobre el currículo lo asocian con la selección, organización y distribución del conocimiento, experiencias, prácticas a partir de diferentes intereses, propósitos y valores. En este sentido, el currículo se asocia, también a un tipo de organización y de cultura institucional, la cual tiende a expresarse en unas estructuras – curricular y académica- específica que, implícita o explícitamente, interpretan los patrones dominantes de organización del conocimiento. La selección, organización y distribución de conocimientos y prácticas generalmente se materializa en lo que corrientemente se define como plan de estudios de un programa académico y eso depende, por lo general, de los propósitos e intereses de formación que un programa suscribe. Con referencia a la educación superior, el currículo implica todos los contenidos informativos y formativos que la institución busca intencional y organizadamente transmitir o trabajar con los estudiantes dentro de los propósitos fijados y relativamente compartidos con la comunidad universitaria. También pueden incluirse los componentes interinstitucionales que pueden contribuir al desarrollo de la formación dentro de un currículo flexible. (p. 63)

En esta investigación, se hace énfasis y se conecta gran parte de la calidad del currículo en lo referente al desarrollo de competencias específicas relacionándolas con la intencionalidad instruccional de la malla curricular, articulada y concretada en los microcurrículos de las asignaturas a las cuales se enfrentan los estudiantes en su proceso de formación académico profesional. Las competencias específicas se consideran el vínculo que permite una relación entre los factores endógenos y exógenos de la institución educativa. Es aquí necesario contar con un sistema o proceso de aseguramiento de calidad para conocer la efectividad de las mismas. Existen varios modelos como el del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), o el Decreto 1295 de 2010 del Ministerio de Educación Nacional, sobre los cuales se podría intentar implementar el comienzo de un sistema de aseguramiento de calidad, pero estos no miden la efectividad del desarrollo de competencias.

Existen otros sistemas como los estándares de Diseño Instruccional de la Universidad Virtual de Michigan que buscan medir la robustez pedagógica de un curso a través de los objetivos de aprendizaje y los atributos de calidad de los procesos básicos de la enseñanza. Este estándar se alinea como un sistema de aseguramiento de calidad que busca anticipar el cumplimiento de los requisitos de los estudiantes en una asignatura; por lo tanto se acopla perfectamente al objetivo de la investigación. Los estándares fueron desarrollados por una institución que cuenta con programas netamente virtuales, pero sin duda, es posible que sea factible su aplicación en asignaturas de programas presenciales con la finalidad de anticipar y evaluar la intencionalidad educativa propuesta por sus microcurrículos. La razón para esta afirmación es que dichos estándares se encuentran fundamentados en principios instruccionales que no están, necesariamente, ligados a una mediación o modalidad educativa específica.

Si se consideran las competencias y objetivos de aprendizaje como parte de los hitos de calidad o requisitos de los estudiantes, estos estándares se convierten entonces en parte activa del sistema de aseguramiento de calidad Victor (2008), al existir acciones planificadas, que conllevan a los programas de la Universidad a evaluar el diseño de sus cursos desde la perspectiva de los requisitos de los

estudiantes; lo que se vuelve coherente con lo planteado por el Proyecto Alfa, (2009) que, citando a Harvey y Green, plantea cinco dimensiones de calidad que pueden aplicarse a la educación superior, resumidos de la siguiente manera:

1. Calidad como fenómeno excepcional (Prestigio/Excelencia de la Institución): El concepto de calidad está definido por los resultados de los estudiantes, siendo ellos principalmente quienes determinan la calidad de la institución (productos). En función de esto, se define un conjunto de requisitos y estándares predeterminados, relacionados con el éxito de los graduados con los mejores resultados académicos.
2. Calidad como perfección o cero error: Se trata de un concepto difícilmente aplicable a la educación superior, ya que no se espera que sus "productos" correspondan éstos a graduados, programas o proyectos – sean idénticos. En educación, si bien la consistencia es importante, la diversidad también lo es.
3. Calidad como ajuste a los propósitos: Se concibe como la adecuación de los procesos para conseguir los objetivos, resultados o productos propuestos. Se trata de una definición funcional: existe calidad si el producto se ajusta a aquello que se pretendía lograr. Por tanto, la estimación de calidad de una institución siempre deberá estar referida a los fines educativos señalados en los propósitos y los objetivos que se propone.
4. Calidad como relación valor-costo (valor por dinero), efectividad: en este caso, es considerada en términos de mecanismos de control y la conformidad y cumplimiento de criterios o estándares predefinidos. Por la vía de la acreditación se asegura que se cumplan estos criterios mínimos y que, finalmente, el estudiante que termina su plan de estudios cuente con las competencias y requisitos mínimos para su desempeño profesional
5. Calidad como transformación (cambio cualitativo): La tarea educativa implica transformar el sujeto-educando. Desde este enfoque se

entiende que una institución tiene más calidad en la medida que tiene una mayor incidencia sobre el cambio de conducta de los alumnos (valor agregado).

3.1.1 Teoría curricular. Un currículo con calidad es aquel que permite la realización de los objetivos propuestos por un programa de educación universitaria, entrega a los estudiantes las herramientas para desarrollar competencias (vigentes) y permite que este se diferencie de los demás con un sello distintivo de la universidad facilitando el logro de su objetivo de formación conduciendo al graduando a ser parte importante de una organización en donde entregue más que una buena labor.

Schubert (1996) citando a Tyler, identificó cuatro interrogantes que aportan los parámetros básicos para el estudio del currículo, que se pueden plantear de esta forma:

1. ¿Qué propósitos educativos deberá buscar una escuela para lograrlos?
2. ¿Cómo pueden las experiencias del aprendizaje ser seleccionadas de manera que sean útiles para la obtención de estos objetivos?
3. ¿Cómo pueden las experiencias del aprendizaje ser organizadas para obtener una instrucción efectiva?
4. ¿Cómo pueden ser evaluadas la efectividad de las experiencias de aprendizaje?

Estos interrogantes acercan el currículo a una teoría curricular basada en propósitos y experiencias de aprendizaje que apoyan al desarrollo académico del estudiante. Tratar currículo sin hablar de una teoría curricular y un diseño curricular que lo concrete en una acción educativa y pedagógica entre el estudiante y el docente, es dejar por fuera un elemento clave para el desarrollo académico y profesional del mismo.

Coll (1987) afirma que la teoría del currículo debe responder a estas preguntas: ¿Qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? La respuesta adecuada o para estructurar y consolidar los objetivos del currículo que

constituye se conoce como diseño curricular, metodología que cuenta con una serie de pasos, organizados y estructurados, con el fin de conformar el currículo que le da un sentido a la acción educativa.

3.2. EL DISEÑO CURRICULAR, DISEÑO INSTRUCCIONAL, CALIDAD DEL DISEÑO INSTRUCCIONAL.

La importancia del diseño curricular radica en la propuesta de una planeación para conseguir el perfil del egresado a través de un proceso organizado, de alguna forma, sistematizado, pero con flexibilidad. En él pueden intervenir instrumentos que participan en el proceso educativo, que no pueden distinguirse sólo como simples herramientas, al contrario, se deben estimar como modelos para la reconfiguración de los marcos de pensamiento del sujeto, que se verán representados en el mundo laboral.

Existe un cambio en marcha sobre las metodologías docentes, herramientas virtuales, y tecnologías que han evolucionado en como y donde se da la educación. Estos cambios implican nuevas necesidades evaluadoras y perfiles con nuevas competencias de alumnos y de profesores. Por lo tanto, existe una relación múltiple y recíproca entre la necesidad de establecer métodos y procedimientos de evaluación en términos de competencias y las demandas del mundo laboral y profesional.

A mediados del siglo XX el diseño curricular se transforma en diseño instruccional. Hoy en día se le reconoce como el proceso fundamental que permite el diseño y construcción de un curso completo, que a su vez es parte del currículo y que lleva a una coherencia la aplicación de herramientas y didácticas en las asignaturas conduciendo a un aprendizaje significativo representado en objetivos de aprendizaje o desempeños esperados.

Para Petrina (2007) el Diseño Instruccional es lo mismo que el Diseño Curricular, con la diferencia que el primero hace énfasis en cómo deberían organizarse los contenidos del currículo y el segundo en que es lo que debería enseñarse para facilitar el aprendizaje del estudiante.

El diseño y desarrollo de cursos por parte de las instituciones educativas ha evolucionado hasta convertirse en un proceso estructurado y con fases, el cual hoy en día se conoce como diseño instruccional. Yohannan (2010) citando a Banathy, se refiere a como el diseño Instruccional nace formalmente con el trabajo de Robert Gagne en 1977 cuando este autor estudia las condiciones para el aprendizaje e intenta aplicar la teoría general de sistemas y la aplicación del análisis sistémico en este dominio. Es conveniente revisar algunas definiciones del concepto de Diseño Instruccional:

Según Broderick (2001) el Diseño Instruccional es el arte y ciencia que crea un entorno de aprendizaje y unos materiales que le permitirán al estudiante pasar del estado de incapacidad para lograr ciertas tareas al estado de ser capaz de lograr esas mismas tareas. Además plantea que “el diseño instruccional se basa en investigaciones en las áreas de cognición, psicología educacional y solución de problemas”. (p. 1)

De acuerdo con Yohannan (2010), citando a Spector y Muraida, el Diseño Instruccional es “el proceso que estructura el entorno de aprendizaje con el fin de mejorar el aprendizaje o mejorar la efectividad del mismo” (p. 5).

El diseño instruccional busca beneficiar al currículo siguiendo 8 principios fundamentales según Petrina (2007), que se convierten en estándares que especifican las mejores prácticas para que el contenido sea efectivo a la hora de desarrollar un curso en particular:

1. Igualdad: asegurar la igualdad de acceso, de materiales prácticos y productos del aprendizaje. Accesibilidad: ser accesible y justo. Explícito: presentarse explícitamente, y ser percibido fácilmente.
2. Consistente: ser directo y consistente.
3. De apoyo: que entregue un entorno de aprendizaje que de verdad apoye al estudiante.
4. Flexible: proveer flexibilidad de uso, participación y presentación.
5. Minimizar el esfuerzo: Minimizar el esfuerzo físico o los requerimientos innecesarios.

6. Construir un espacio de aprendizaje: que asegure el involucramiento del estudiante con los métodos instruccionales (p. 303).

Teniendo en cuenta que el diseño instruccional es equivalente al diseño curricular, y que según este autor entrega la coherencia al acto pedagógico en el aula de clase, el reflejo del éxito de este se basa en la aplicación de estrategias didácticas correctas para la situación, el escenario y el objetivo de aprendizaje, desarrollando como finalidad las competencias planteadas en el proyecto educativo del programa. Para diseñar un curso de acuerdo al aprendizaje por competencias es necesario tener en cuenta las competencias planteadas en el currículo, las didácticas que se aplican en la asignatura, los módulos o unidades didácticas y los objetivos de aprendizaje, los cuales guían al docente y permiten ver resultados medibles en los estudiantes.

Sánchez (2007), presenta lo que se conoce como diseño Instruccional basado en competencias. Las etapas y elementos básicos que componen este modelo se pueden describir de esta manera:

1. **Especifique Supuestos.** Consiste en indicar cuales son los postulados que orientan el programa. Se suponen muchas cosas acerca del aprendizaje, la enseñanza, las diferencias individuales, la sociedad, las escuelas y la educación, los alumnos, los educadores, etc. En esta etapa, se hacen explícitos todos los supuestos y se señalan las posibles limitaciones de modo tal que éstas puedan ser analizadas en relación con la efectividad del programa. La especificación de los supuestos no sólo ayuda a clarificar el contexto sino que contribuye a lograr la articulación del programa.
2. **Identifique Competencias.** En esta etapa se especifican las competencias básicas y opcionales. Se usan diferentes enfoques que permiten realizar este proceso, los cuales a su vez se pueden combinar.
3. **Defina objetivos basados en Competencias.** Se extienden las competencias, se hacen más específicas y observables y se expresan en forma de objetivos (Objetivos de aprendizaje).
4. **Indique Criterios y Modos de Evaluación para los Objetivos.** Se indican los niveles aceptables de desempeño y los modos a través de los cuales estos

se evaluarán.

5. **Agrupe y Ordene los Objetivos de aprendizaje para la Instrucción.** En esta etapa los objetivos se organizan en secuencia de acuerdo a un criterio de organización previamente establecido.
6. **Diseñe Estrategias Instruccionales.** Cuando los objetivos están claramente establecidos se especifican las estrategias instruccionales para lograrlos.
7. **Diseñe el Módulo Instruccional.** Consiste en organizar el material previamente preparado en un formato modular, el cual se describirá posteriormente.
8. **Organice el Sistema Administrativo.** Incluye la determinación de los roles y responsabilidades de las diferentes instituciones involucradas en el programa. Se deben clarificar las relaciones inter-institucionales y organizar experimentos de campo, sistema de entrega de módulos, interacciones entre estudiantes, evaluaciones, entrenamiento de personal, y otras necesidades del programa.
9. **Realice una Prueba preliminar (Evaluación Formativa) del Sistema Instruccional.** Se realiza una prueba prototipo del sistema con un pequeño grupo de alumnos para validar el proceso y otros componentes del sistema antes de realizar el estudio piloto.
10. **Evalúe el Programa Instruccional.** La evaluación incluye al menos cuatro aspectos que responden a las preguntas: a) Hasta qué punto los objetivos son relevantes? b) Hasta qué punto los niveles de los criterios y de los modos de evaluación son apropiados? c) Hasta qué punto las alternativas instruccionales facilitan el logro de los objetivos y d) Hasta qué punto la organización y las prácticas administrativas facilitan el logro de los objetivos.
11. **Mejore el Programa.** Se modifican los objetivos (Objetivos de Aprendizaje), se combina las estrategias instruccionales y la organización y administración del programa, para hacerlo más útil. Una actividad característica del enfoque de sistemas es la revisión y reformulación de los programas. Esta no ocurre sólo después de la prueba de la etapa 8 sino después de cada ciclo de

ejecución del proceso. Los programas de EBC, nunca llegan a estar completamente desarrollados, siempre están en proceso de revisión y ajuste basado en la retroalimentación y en la experiencia adquirida previamente.

Vale la pena notar que la etapa 6 “Desarrollar una estrategia instruccional” del modelo expuesto y descrito anteriormente es más detallada en el modelo de Dick y Carey descrito por Villar (2010), donde incluye la definición de estrategias que serán usadas para lograr el objetivo de aprendizaje las cuales deben ser coherentes con las etapas anteriores del proceso de diseño instruccional. Esta etapa debe organizar las actividades de la Estrategia Instruccional, dentro de lo que más adelante se precisará como entornos de aprendizaje. En este sentido Villar (2010) menciona, desde la perspectiva de Dick y Carey, diferentes tipos de actividades: de inducción, presentación de la información, práctica y retroalimentación, evaluación y actividades de seguimiento.

El diseño instruccional puede entonces definirse como el proceso que de manera sistemática busca la preparación y creación de materiales instruccionales de calidad, que se concreta con la construcción y ejecución de cursos que cuentan con estrategias didácticas y entornos que facilitan el aprendizaje, permitiendo que el alumno desarrolle objetivos de aprendizaje que están basados en el desarrollo de una o varias competencias.

3.2.1 Competencias. El proyecto Tuning Educational Structures in Europe define la Competencia como “una combinación dinámica de atributos, en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo, llámese carrera”. (Bravo, 2006, p. 13).

La teoría de habilidades y conocimiento de cognición compleja de Jeroen Van Merriënboer (1999) es un fuerte referente del aprendizaje basado en competencias, la cual es fundamental para lograr una comprensión de la relación entre del diseño instruccional y el desarrollo de competencias.

En efecto, el aprendizaje de competencias es similar al aprendizaje de habilidades cognitivas complejas estudiadas por Van Merriënboer. Su cognición compleja se refleja mejor en la habilidad de reconocer nuevos problemas y encontrar soluciones creativas para resolverlos. Esta no se encuentra restringida a los profesionales de alto nivel, se halla presente en todos. Cuando las personas demuestran el uso de aprendizaje complejo se les llama competentes. El desempeño competente se refiere a la habilidad de:

1. Hacer frente a procesos de trabajo abstracto y no rutinario, frente a una situación particular.
2. Asumir decisiones y responsabilidades, frente a un conocimiento específico en una situación específica.
3. Operar en ambientes cambiantes y mal definidos, reconociendo o demostrando conocimientos pertinentes.
4. Operar en horizontes temporales y geográficos en expansión.

Estas características no son competencias en sí, son atributos de las competencias, resultados de aprendizaje u objetivos de aprendizaje.

El responsable de diseñar un curso debe incluir el aprendizaje basado en competencias como parte del diseño instruccional del mismo. Los objetivos de aprendizaje deben estar relacionados estrechamente con las competencias que desean ser desarrolladas y las actividades que integren el curso deben facilitar el desarrollo de estas a través de la interacción del estudiante con una serie de eventos reales o simulaciones de esos eventos. En este aprendizaje las tareas deben ubicarse en un ambiente de simulación como el ya descrito, de tal forma que el estudiante reciba la experiencia necesaria. Este tipo de tareas se encuentran en el centro de lo que se conoce como aprendizaje basado en competencias o del currículo basado en competencias, que a su vez es coherente con el llamado Modelo de Aprendizaje Complejo de Van Merriënboer (1997) lmodelo 4C-ID, 4 componentes de Diseño Instruccional.

3.2.2 Evaluación de competencias. Por la misma naturaleza de las competencias, estas deben ser observables y evaluables por medio de las conductas que los sujetos generan ante diversos problemas, que pueden variar en contextos dinámicos de distinta naturaleza. Este planteamiento de McClelland (1973), define cuales deberían ser las bases de la evaluación basada en competencias. Podría decirse que los desarrollos de Van Merriënboer se convierten en herramientas que de manera sistemática permiten concretar los postulados de McClelland originales, donde se procuraba una enseñanza lo más realista y coherente con los desempeños del mundo real, alejándose de alguna manera del currículo tradicional que evaluaba, más que todo, los conocimientos.

La evaluación de actividades basada en competencias, debe partir de la alineación entre la manera en que se enseña y la manera en que se evalúa. La evaluación se traduce en cuatro pasos fundamentales que deben seguirse para asegurar el Aprendizaje Basado en Competencias, pasos que son coherentes con los entornos de aprendizaje desarrollados por la Universidad de Michigan (2002) a saber:

1. Definir las actividades evaluativas: diseñar las actividades evaluativas que requieren que el estudiante demuestre esas habilidades y conocimiento.
2. Definir criterios de desempeño y objetivos de aprendizaje: desarrollar criterios de desempeño explícitos que permitan medir el grado en el cual los estudiantes han dominado las habilidades y conocimientos.
3. Crear rúbricas de desempeño: utilizar un sistema de calificaciones o rúbrica de desempeño para cada tarea de desempeño. El criterio de desempeño consiste en un conjunto de puntajes que definen en términos explícitos el rango de desempeño del estudiante.

A través de este proceso el docente comienza a adquirir una conciencia mayor de que se debe hacer, como lo debe hacer y en qué momento debe aplicar ciertas estrategias y didácticas para retar al estudiante o para impulsar el desarrollo de la competencia, siempre reflejadas en desempeños esperados u objetivos de aprendizaje que el estudiante debe demostrar.

3.2.3 Objetivos de aprendizaje. Los objetivos de aprendizaje acercan al estudiante y al docente al desarrollo de competencias, es de tener claridad que la terminología de objetivo de aprendizaje ha evolucionado, convirtiéndose en resultados de aprendizaje, resultados esperados, o desempeños esperados. Según McClelland (1973), una competencia solo puede ser válida si expone un desempeño de la vida real, por lo tanto, el objetivo de aprendizaje y los entornos de aprendizaje posteriores (McClelland se enfoca sobre todo en la Evaluación) deben construirse coherentemente con la naturaleza del desempeño esperado. Según este autor: “si queremos saber que tan bien una persona maneja un carro (este sería nuestro criterio para lograr la competencia), debemos evaluarlo con un test de manejo” (McClelland, 1973, p.7), es decir, no de manera teórica o abstracta.

Otra perspectiva del tema es la siguiente:

Las competencias difieren de disciplina a disciplina. Para elaborar programas más transparentes y comparables a nivel latinoamericano, es necesario desarrollar resultados del aprendizaje y competencias para cada titulación reconocida. Esta tarea es responsabilidad del profesorado. Sólo los especialistas del mismo campo serán capaces de formular resultados del aprendizaje convenientes, a pesar de que es válido también consultar con otras personas interesadas en el tema dentro de la sociedad. El hecho de que se haya internacionalizado el sector de educación superior y que las instituciones y las disciplinas compitan a nivel global en nuestros días, hace necesario que los resultados del aprendizaje más generales para cada disciplina o campo de estudios sean discutidos a un nivel supranacional. Al definir los resultados del aprendizaje de esta manera, se desarrollan puntos de referencia universales que serían las bases para una garantía de calidad y una evaluación interna, nacional e internacional. (Proyecto Alfa Tuning, 2006, p. 8)

Los resultados de aprendizaje no son más que los mismos objetivos de aprendizaje aunque, hoy en día, el término permite definir que los objetivos están planteados desde el docente y los resultados frente al estudiante; pero todavía hay

mucha teoría que unifica los dos conceptos. Para fines prácticos de esta investigación se unifican los términos objetivo y resultado de aprendizaje, donde se propone el objetivo de aprendizaje como el resultado esperado del estudiante que se puede medir frente al desarrollo de la competencia.

Una pregunta clave que podría dar más luces en este asunto sería: ¿es lo mismo una competencia que un “objetivo”? En el documento “Competencias y resultados de aprendizaje (Objetivo de aprendizaje) en los planes de estudio de la Universidad de JAUME I” se aclara lo siguiente:

Aunque según la definición del Proyecto Tuning se tiene que “los resultados del aprendizaje de un programa educativo es lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo”, no es lo mismo que un “objetivo” clásico. Un “objetivo” de aprendizaje es el logro que se espera de los estudiantes al finalizar un aprendizaje, el cual debe ser preciso y medible (de ahí que se exprese como un “conocimiento”, “procedimiento o habilidad” o “actitud” concreta). Una competencia, en cambio, supone la integración o activación simultánea del conocimiento, la habilidad y la actitud y por tanto es “indivisible” (implica realizar operaciones mentales que integran de forma dinámica todos sus atributos). Los objetivos de aprendizaje pueden ser parte de la competencia, o más correctamente, parte del proceso de adquisición de la competencia, pero no son equivalentes a las mismas. (Forteza, 2008, p. 3)

Para fines prácticos de esta investigación y teniendo en cuenta las diferentes teorías que existen de objetivos de aprendizaje, se tendrá en cuenta la siguiente definición de Kennedy citando a Adam (2004) sobre el tema, enriquecida con los aportes que se verán en el desarrollo del trabajo: “Un objetivo de aprendizaje es un enunciado escrito acerca de lo que se espera que un estudiante o aprendiente sea capaz de hacer al finalizar una unidad de un módulo /curso” (Kennedy, 2007, p. 19).

Así mismo el Proyecto Tuning expone la relación entre competencias y objetivos de aprendizaje así: “Las competencias y los objetivos de aprendizaje permiten flexibilidad y autonomía en la construcción del currículo y, al mismo

tiempo sirven de base para la formulación de indicadores de nivel que pueden ser comprendidos internacionalmente”. (Bravo, 2006, p. 3)

El Acuerdo de Bolonia de 1999 también menciona el tema de las Competencias y objetivos de aprendizaje como uno de los pilares para aumentar la eficiencia y la efectividad de la educación superior (Ministros Europeos, 1999). Una de las formas para obtener mayor claridad al describir los títulos académicos en el 2010 fue la redacción de módulos y programas de instituciones en términos de objetivos de aprendizaje en toda la Unión Europea como se describe a continuación:

Las tendencias internacionales en educación muestran un cambio de enfoque desde el enfoque internacional centrado en el profesor, a un enfoque centrado en el estudiante. Esto es, no enfocar solamente la enseñanza, sino enfocar también lo que se espera del estudiante, que es capaz de hacer al final del programa o del módulo. Se utilizan enunciados denominados resultados de aprendizaje para expresar lo que se espera de los estudiantes al ser capaces de aprender y como son capaces de demostrar lo aprendido. Los objetivos de aprendizaje se definen como enunciados acerca de lo que se espera de un educando frente a lo que conoce, comprenda y/o sea capaz de demostrar una vez terminado el proceso de aprendizaje. (Kennedy, 2007, p. 9)

Los objetivos de aprendizaje están íntimamente ligados a las competencias ya que estos le permiten identificar al docente que espera del estudiante frente al logro de unos conocimientos, destrezas y habilidades reflejados en desempeños claros en una unidad académica o módulo, que desarrollan la competencia al final de la carrera. Según lo describe Kennedy (2007):

Dado que no parece haber en la literatura un alcance común al concepto de competencia, se han utilizado con mayor frecuencia los resultados de aprendizaje para describir lo que se espera que los estudiantes, sepan, comprendan y/o sean capaces de demostrar al término de un módulo o programa. (p. 02).

El desarrollo de los objetivos de aprendizaje y el cumplimiento de estos por el estudiante, permite evaluar de forma coherente el desarrollo de competencias, mejor aún, permite ver cómo y en qué momento se empieza a desarrollar cada parte de esa competencia. ¿Qué es entonces un “Objetivo de Aprendizaje”?

El objetivo de aprendizaje es la forma en que una competencia se propone como objeto o meta del aprendizaje de los estudiantes al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje determinado. Mientras que la competencia la posee o domina en mayor o menor medida el estudiante (ya que se trata de una “cualidad” de las personas), el objetivo de Aprendizaje supone concretar o contextualizar dicha competencia para una materia. Por ejemplo la competencia “trabajo en equipo” planteada como objetivo de Aprendizaje en una asignatura se podría concretar en que “el/la estudiante será capaz de desarrollar un proyecto del ámbito X trabajando en equipo”). Esta concreción de la competencia en objetivo de Aprendizaje es lo que da lugar a que una competencia se pueda “evaluar” tal como solicita el RD1393/2007. De esta forma una competencia se puede concretar en varios objetivos de aprendizaje (Forteza, 2008, p. 06).

El Diseño Instruccional busca que el docente asegure de la mejor manera posible el camino y los medios con los que quiere desarrollar las competencias en el estudiante. El docente evalúa los objetivos de aprendizaje (desempeños esperados o resultados esperados), en el estudiante y al aprobar el curso supondrá que ha completado este proceso y ha desarrollado la competencia o parte de ella que se propone en el programa de educación superior.

La combinación del curso y sus objetivos puede implicar resultados frente al desarrollo de competencias, pero debe existir un vínculo explícito entre estos y que permita evidenciar cómo se desarrollan. A este nivel, y coherente con lo que ha dicho sobre este concepto el Consejo de Educación para la Salud Pública de EE.UU., las competencias del currículo determinan lo que todo estudiante debe saber y poder hacer al finalizar una línea formativa de un programa, mientras que los objetivos de

aprendizaje de un curso reflejan el conocimiento y habilidades que un estudiante debe demostrar al final del mismo.

A continuación, un ejemplo de competencia específica relacionada con un Objetivo de aprendizaje esperado en un curso:

Competencia:

Utilizar software estadístico para analizar datos relativos a la gestión.

Objetivo de aprendizaje:

Realizar un análisis de regresión usando el sistema SAS.

Es así que el docente obtiene como resultado al aplicar diseño instruccional y objetivos de aprendizaje, un orden, una coherencia y una pertinencia sobre los temas, estrategias y didácticas dadas en las asignaturas a través de los módulos, lo que se ve reflejado en un mejoramiento continuo de las asignaturas y su intencionalidad para el desarrollo de competencias especificadas en el Currículo.

En materia curricular, se hace necesario disponer de dispositivos que permitan orientar con claridad los procesos de aprendizaje-enseñanza, maximizando los resultados de los esfuerzos realizados por la sociedad, las universidades y los propios estudiantes y sus familias. Ello requiere que los estudiantes y docentes dispongan de horizontes claros y, particularmente, compartidos, hacia los cuales dirigirse en el proceso formativo. Bajo un marco tradicional este horizonte no es otra cosa que los objetivos de la asignatura (en el mejor de los casos), con lo que la más importante tarea que es integrar significativamente todos los aprendizajes, de distinto nivel y complejidad, en un único referente que es el perfil de egreso definido en términos de competencias que se revelan en desempeños observables, integrados y originales. (Hawes, 2006, p. 35)

En la misma línea de lo dicho por Hawes, se podría decir que es necesario contar con mecanismos que evidencien la claridad de la enseñanza. Como ejemplo, algunos autores identifican entornos (llamados entornos de aprendizaje) donde confluyen estudiantes y docentes alrededor de temáticas y didácticas con objetivos o resultados de aprendizaje explícitos.

3.2.4 Didácticas, estrategias didácticas. Según Mario de Miguel Diaz (2006) la didáctica responde a un aprendizaje específico, señalando que el sujeto principal de esta actividad es el estudiante (proceso de aprendizaje), mientras que la estrategia didáctica responde a la técnica o mejor a la herramienta empleada por el profesor para alcanzar el aprendizaje correspondiente en un programa determinado así al organizar el proceso de enseñanza se comienza a evidenciar cual estrategia didáctica es acorde y funciona para cada tipo de aprendizaje (didáctica), así bien en primer lugar se puede establecer los objetivos de aprendizaje, seguidamente de escoger o diseñar las estrategias didácticas por las cuales se logran los aprendizajes y finalmente se evalúa dichos aprendizajes. Por lo tanto, las estrategias deben ser empleadas de forma adecuada dentro de las aulas de clase “donde el elemento central de dicha planificación debe ser exponer secuencialmente todo el conjunto de actividades y tareas a realizar a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Diaz, 2006, p.17) facilitando el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos por el docente.

Tabla 1. Ejemplo de estrategias didácticas, su relación con los aprendizajes, los recursos y su finalidad.

| Estrategia/ Aprendizaje | Estrategia didáctica | Recursos necesarios para la aplicación de la estrategia didáctica | Objetivos de aprendizaje (de acuerdo a la asignatura) |
|-------------------------------------|--|---|--|
| Aprendizaje por reestructuración | Clases prácticas Laboratorios trabajo en grupo Prácticas externas Tutorías | Instalaciones adecuadas para realizar las actividades Material pedagógico Organizaciones a visitar Material teórico | Capacidad de formar redes de conceptos. Identificar estructuras |

| Estrategia/ Aprendizaje | Estrategia didáctica | Recursos necesarios para la aplicación de la estrategia didáctica | Objetivos de aprendizaje (de acuerdo a la asignatura) |
|----------------------------|----------------------|---|---|
| | | | Organizar Clasificar Categorizar Crear nuevos aprendizajes a través de la experiencia que perduren en el tiempo |

| Estrategia/ Aprendizaje | Estrategia didáctica | Recursos necesarios para la aplicación de la estrategia didáctica | Objetivos de aprendizaje (de acuerdo a la asignatura) |
|------------------------------------|--|--|---|
| Por asociación | Repaso Repetición Clase teórica Seminarios Talleres Estudio y trabajo individual /autónomo | Acceso a bibliotecas virtuales Libros Lecturas Investigaciones | Resolución de ejercicios Resolución de situaciones problema Capacidad de elaboración de escritos , tipo ensayo Desarrollo del pensamiento investigativo (complejo) Desarrollo de nuevos aprendizajes a través de la investigación que perduren en el tiempo. |

Según Díaz y Hernández (1999) las estrategias didácticas son todas las ayudas planteadas por el docente para facilitar un proceso profundo de aprendizaje en el estudiante, su principal énfasis esta en el diseño de los contenidos a aprender (estrategias). Los docentes deben organizar las estrategias didácticas para que el

estudiante aprenda a aprender, y para esto se deben emplear estrategias flexibles que adapten situaciones a resolver (situaciones problema) en el ámbito educativo.

Las estrategias didácticas se pueden clasificar de acuerdo al proceso cognitivo que se quiere lograr, es por esto que existen estrategias para activar conocimientos previos, guiar contenidos de aprendizaje, resolver situaciones problema, lograr trabajo en equipo y organizar nueva información entre muchas otras, sin embargo se debe tener en cuenta cual estrategia didáctica se debe elegir para lograr un aprendizaje significativo ya que en realidad existen múltiples estrategias funcionales para un determinado aprendizaje, pero si la estrategia no es acorde al aprendizaje (didáctica) esta no tendrá resultados formativos, por lo tanto cabe nombrar algunos de los criterios más relevantes a tener en cuenta en el momento de elegir una estrategia didáctica. Según Gonzalez, Pernalet y López (2008) son:

1. La estrategia didáctica debe ser coherente con los contenidos propuestos.
2. Todos los alumnos son universos diferentes con similitudes socioculturales.
3. Entender con que recursos se cuenta para la utilización de la estrategia.
4. Los materiales didácticos son herramientas para trabajar en un aprendizaje.

Cuando se tienen en cuenta los anteriores criterios entre otros también relevantes se abre la posibilidad de ofrecer al alumno una gama de matices para el trabajo autónomo del mismo.

La importancia de las didácticas y estrategias didácticas radica en que de estas depende el logro de objetivos de aprendizaje; el manual de instrucciones para la elaboración de estrategias didácticas de Gonzalez et al. (2008) concluye que:

El diseño y aplicación adecuada de estrategias de enseñanza en el proceso de aprendizaje, garantiza el éxito en el logro de los objetivos instruccionales propuestos en los programas curriculares, y por ende beneficia y llena de satisfacción a todos los entes involucrados en el proceso educativo, dado a los resultados que se obtienen en la adquisición y transferencias de aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes (p. 14).

En el documento de la Universidad Piloto denominado “El Modelo Pedagógico Articulado a las Estrategias Didácticas, la Estrategia Pedagógica” (2004) se menciona:

Hace alusión a una planificación del proceso de enseñanza – aprendizaje, lo que lleva implícita una gama de decisiones que el profesor debe tomar, de manera consciente y reflexiva, con relación a las técnicas y actividades que puede utilizar a las metas de su curso”. “La estrategia pedagógica es entonces, el conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza, que tiene por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje (Universidad Piloto de Colombia, 2004, p. 08)

Se pueden tener en cuenta estrategias didácticas como el estudio de caso y el aprendizaje basado en problemas entre otros, las cuales demandan el uso de múltiples recursos, técnicas, y herramientas para estructurar y desarrollar cursos o programas con una participación cada vez mayor y más autónoma del estudiante. Hay que tener claro que en cualquier caso y en cualquier estrategia, es necesario el uso de recursos de diferente nivel de complejidad que apuntan al desarrollo de objetivos de aprendizaje y por ende a la formación de competencias de diversa índole.

Los métodos de enseñanza que se aplican en los entornos de aprendizaje deben despertar el interés, activar conocimientos previos, aclarar significados, y modelar apropiadamente estrategias de aprendizaje y procesos de reflexión. Así mismo los maestros deben elaborar estrategias didácticas acordes al contenido curricular, al nivel cognitivo del alumno y el entorno de aprendizaje, considerando siempre al estudiante de manera holística al momento de aplicar las estrategias didácticas pues solo así se alcanzara el éxito deseado. Al respecto González et al. (2008) señalan que: “las estrategias de enseñanza son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (p. 62)

El proceso de evaluación está íntimamente relacionado con las estrategias didácticas que se llevan a cabo. De cada proyecto, taller, mapa conceptual, estudio de

caso o producción escrita u oral de los estudiantes se desprende una oportunidad para la evaluación y su correspondiente retroalimentación. Se entiende la evaluación, desde el Modelo Pedagógico Piloto (2006) como un elemento inseparable y fundamental del proceso enseñanza – aprendizaje mediante el cual el estudiante moviliza, reinterpreta y reestructura sus conceptos y sus interrelaciones.

3.2.5. Entornos. El Diccionario de la Real Academia Española (2012), define entorno como “ambiente” lo que rodea. Por otro lado, se puede citar a Wilson (1995) cuando menciona que los entornos de Aprendizaje hacen referencia a un escenario que permite un relacionamiento entre el docente y el estudiante, donde este último actúa usando herramientas y dispositivos, coleccionando e interpretando información, e interactuando con otros.

Es innegable el carácter individual del aprendizaje, sin embargo este se sitúa en la actividad social donde los seres humanos poseen por esencia, la capacidad para desarrollar relaciones significativas que conducen a recrear y a explorar nuevas relaciones en el plano de la actividad social y la experiencia compartida gracias a la mediación de ellos y el docente en un momento y contexto en particular. Bien lo nombra en su tesis doctoral la profesora Friss (2003) al citar a Shunck, cuando menciona que el entorno tiene que ver con la función de la estructura y la organización del aula, la disposición de las actividades, el agrupamiento de los estudiantes, la evaluación y las recompensas por el trabajo, el establecimiento de la autoridad y la distribución del tiempo.

Para Vigotsky (1926), Howard, Schenk, y Discenza (2003), el entorno de Aprendizaje incluye la interacción con el profesor, los otros estudiantes, los materiales de aprendizaje, los recursos, la acción y pensamiento dentro de la zona de desarrollo próximo del estudiante.

Según Herrera (2006) es importante destacar que el entorno de aprendizaje no sólo se refiere al contexto físico y recursos materiales, también se refiere a aspectos psicológicos que son sumamente importantes en el éxito o fracaso de proyectos educativos. La educación es autónoma, esto implica que el estudiante determina si

aprende o no, como recibe la información, y como lleva su proceso de aprendizaje en una o varias asignaturas. En otras palabras el ánimo y motivación del estudiante es determinante, por encima de los recursos, los contenidos, los medios o espacios físicos.

En términos generales este autor menciona que un ambiente de aprendizaje es el lugar en donde confluyen estudiantes y docentes para interactuar psicológicamente con relación a ciertos contenidos, utilizando para ello métodos y técnicas previamente establecidos con la intención de adquirir conocimientos, desarrollar habilidades, actitudes y en general, incrementar algún tipo de capacidad o competencia.

Para este autor se pueden distinguir cuatro elementos esenciales en un entorno de aprendizaje:

1. Un proceso de interacción o comunicación entre sujetos: que están determinados por los medios de comunicación que se alineen.
2. Un grupo de herramientas o medios de interacción: estos son los recursos que apoyen las estrategias didácticas del ambiente de aprendizaje. Ejemplo: libros, mapas, videos, tableros, etc.
3. Una serie de acciones reguladas relativas a ciertos contenidos: esta es la relación que se da entre el proceso formativo del estudiante, el desarrollo de las asignaturas, unidades didácticas y las estrategias didácticas, para la generación de competencias.
4. Un espacio en donde se llevan a cabo dichas actividades. La actividad académica formativas de un programa se pueden llevar a cabo en diferentes escenarios que incluyen las aulas o salones de clase dotados con equipos de ayuda audiovisual, laboratorios de computación, biblioteca, auditorios y áreas libres dentro y fuera de las instalaciones.

Por su parte, Arjona (2007) plantea que los entornos de aprendizaje son espacios educativos diseñados pedagógica y tecnológicamente para satisfacer las necesidades actuales de programas académicos concretos permitiendo el proceso educativo, centrado en el aprendizaje.

A este nivel, es claro que un entorno de aprendizaje se constituye de múltiples componentes, de orden físico, tecnológico y psicológico, sin embargo, vale la pena preguntarse cuales son esas características esenciales que les atribuyen su verdadero carácter educativo y que lo diferencian de otros tipos de entornos, como por ejemplo, los de orden meramente informativo o de corte social. ¿Cómo debería organizarse de tal forma que se convierta en una herramienta útil para la institución educativa en su proceso misional que permanentemente busca el enriquecimiento personal de los diferentes actores educativos? Tratar de clasificar los entornos de aprendizaje organizándolos dependiendo de su intencionalidad educativa y sus atributos puede ser la mejor manera de responder estos interrogantes.

3.3 ENTORNOS DE APRENDIZAJE Y SUS ATRIBUTOS DE CALIDAD

Hernández, Barriga y Diaz (2001) citando a Rogoff (1984) exponen 5 principios generales que caracterizan las situaciones de enseñanza en los entornos de aprendizaje donde existe una estructura lógica y coherente, que permite un proceso de participación guiada con la intervención del profesor:

1. Se proporciona al alumno un puente entre la información de que dispone (sus conocimientos previos) y el nuevo conocimiento.
2. Se ofrece una estructura lógica de conjunto para el desarrollo de las actividades o la realización de la tarea, (que se pueden llamar unidades didácticas).
3. Se traspasa de forma progresiva el control y la responsabilidad del profesor hacia el alumno.
4. Se manifiesta una intervención activa de parte del docente y el alumno.
5. Aparecen de manera explícita e implícita las formas de interacción habitual entre adultos y menores. (p. 8)

De una manera más precisa y enmarcada en el diseño instruccional, Hannon (2002) en su artículo sobre los modelos instruccionales de Gagne expone 5 eventos o

“hitos” instruccionales que son fundamentales para el aprendizaje en un curso que se pueden resumir así:

Evento instruccional 1: Presentación del Material de estímulo. Gagne presenta una perspectiva de como organizar un entorno de aprendizaje, su contenido y contexto. Debe existir una coherencia entre el material presentado y lo que se le pedirá a los estudiantes que hagan con el material. El logro del aprendizaje se verifica con la evaluación.

Evento instruccional 2: Existe un acompañamiento para el aprendizaje del estudiante. Al estudiante debe preguntársele sobre el material presentado de tal forma que se oriente y se aclaren sus pensamientos en la dirección correcta. Las preguntas deben orientarse a detectar y aclarar los posibles prejuicios de los estudiantes, dándoles una oportunidad de corrección.

Evento instruccional 3 y 4: Evidenciando el desempeño del estudiante y entregándole retroalimentación al respecto: los estudiantes deben tener una oportunidad de demostrar lo aprendido con tareas, discusiones, o cualquier otro medio similar. El estudiante debe recibir retroalimentación sobre su práctica, informándole que estuvo bien y que estuvo mal.

Evento instruccional 5: Evaluando el desempeño del estudiante: los profesores deben evidenciar si el desempeño de los estudiantes es confiable y válido, repitiendo de alguna manera los ejemplos. La evaluación correcta del desempeño del estudiante depende del tipo de actividad que se proponga, revelando así la verdadera capacidad de aprendizaje del estudiante.

Merril (1997), también haciendo referencia a las teorías de Gagne, concluye sobre los atributos de calidad de un entorno de aprendizaje lo siguiente:

Existen estrategias instruccionales conocidas. La adquisición de diferentes tipos de conocimientos y habilidades requieren diferentes condiciones para el aprendizaje (Gagne, 1985). Si una experiencia instruccional o entorno no incluye las estrategias instruccionales requeridas para la adquisición del conocimiento deseado o la adquisición de alguna habilidad, entonces no

ocurrirá un aprendizaje efectivo, eficiente y atractivo del producto deseado.
(p.01)

Más adelante el autor reitera:

Si una estrategia instruccional no incluye la presentación, la práctica, y el acompañamiento al estudiante que sean consistentes con el conocimiento o habilidad que se está enseñando, ENTONCES no será capaz de enseñar. “SI UN PRODUCTO NO ENSEÑA, NO TIENE NINGÚN VALOR” (p. 01)

De una manera mas precisa, Merrill (1997) resume lo expuesto por Hannon acerca de Gagne con la siguiente frase, en la cual hace referencia a las características esenciales de una Estrategia Instruccional de cualquier tipo y que se encuentre inmersa en un Entorno de aprendizaje:

Una estrategia instruccional completa está compuesta por una **estructura de conocimiento** consistente con, y apropiada para, el conocimiento y la habilidad que se está enseñando, una **presentación** consistente con, y apropiada para el tipo de conocimiento o habilidad que se está enseñando, una oportunidad de **exploración** de las ideas que se están enseñando, una **práctica con retroalimentación** consistente con, y apropiada para, el conocimiento o habilidad enseñado y un **acompañamiento al estudiante** consistente con, y apropiado para, el conocimiento y habilidad que se está enseñando. (p. 2)

Como conclusión puede decirse que si se quiere que un entorno de aprendizaje agregue valor a la formación de un estudiante, debe contar con atributos generales pero a su vez esenciales para que el aprendizaje ocurra. Atributos que hacen la diferencia entre un entorno solo informativo y un verdadero entorno de aprendizaje, orientando los materiales o estrategias didácticas propuestas hacia un proceso educativo pertinente y no una simple ilustración de los involucrados en un curso.

Por lo tanto se propone como definición de entorno de aprendizaje la siguiente: Un entorno de aprendizaje es un escenario con una estructura y organización definida intencionalmente para el desarrollo por parte de los estudiantes de objetivos de aprendizaje planteados en unidades didácticas o componentes de una asignatura,

contribuyendo al desarrollo de competencias definidas por el proyecto educativo de un programa.

Según los Estándares de Diseño Instruccional de la Universidad Virtual de Michigan, los ambientes virtuales de aprendizaje se componen de los siguientes procesos básicos de aprendizaje, los cuales se nombrarán Entornos de Aprendizaje, ya que representan la intencionalidad básica de toda acción pedagógica del docente y hacia la cual deben encaminarse todos los recursos que componen un curso: a) entorno de explicación, b) entorno de demostración, c) entorno de práctica, d) entorno de retroalimentación y e) entorno de evaluación. A continuación se dará una explicación de cada uno de los entornos y sus atributos.

Entorno de Explicación. A través de contenidos digitales se invita al estudiante a buscar y manipular la información en formas creativas, atractivas y colaborativas.

Para Arjona (2007), el entorno de conocimiento implica lo que se desea que el estudiante aprenda y la información que le servirá para lograr ese aprendizaje. El estudiante encontrará allí contenidos diversos que van desde materiales y recursos de apoyo hasta actividades de aprendizaje, encuadre del curso, planes de clase, lecturas, apuntes, mapas curriculares, programas de estudio; todo ello en formatos múltiples (texto, imágenes, animaciones). Es decir toda la información que el estudiante podrá consultar para construir su propio conocimiento, así como las indicaciones para lograrlo.

Para los estándares Michigan no se habla directamente de un entorno de conocimiento, sino más bien de un entorno de explicación o de un proceso de explicación al estudiante, el cual, según estos estándares, puede incluir una demostración.

3.3.1. Atributos del entorno de Explicación

Disponibilidad: En este entorno se le debe mostrar o informar al estudiante lo que se espera que sepa o haga. Una actividad que no cumpla con este requisito o que no se relacione con la temática de la unidad didáctica no puede pertenecer a este entorno.

Consistencia: Entregar una explicación coherente al estudiante con el tipo de Objetivo de Aprendizaje. La consistencia radica en que no es lo mismo explicarle al estudiante como recordar un hecho que explicarle como derivar una solución por ejemplo. En otras palabras, el entorno de explicación varía dependiendo del nivel de desempeño o conocimiento que necesita el estudiante para lograr el tipo de objetivo de aprendizaje.

Entorno de Demostración: En este entorno se le debe mostrar o informar al estudiante lo que se espera que sepa o haga. La demostración permite que al estudiante se le muestre, informe o se le permita explorar ejemplos del tipo de instrucción que se le está presentando. La presencia o no de una demostración en una unidad didáctica depende del tipo de objetivo de aprendizaje desarrollado.

3.3.2. Atributos del entorno de Demostración

Disponibilidad: Permitir que al estudiante se le muestre, informe o se le permita explorar ejemplos del tipo de instrucción que se le está presentando. Una actividad que no cumpla con este requisito o que no se relacione con la temática de la unidad didáctica no puede pertenecer a este entorno.

Consistencia: el entorno aparece y es coherente con el objetivo de aprendizaje desarrollado. La demostración aparece por lo general en objetivos de tipo más complejo, no en los de recordación.

Entorno de Práctica. Para Arjona (2007), un Ambiente de Aprendizaje también entrega la posibilidad de materiales con contenidos de naturaleza procedimental como experimentos o procesos que pueden ser implementados a través de software especializado como simuladores, laboratorios virtuales, videos interactivos que permiten que el estudiante observe y vivencie experiencias casi como si estuviera presente.

Para los estándares de Diseño Instruccional de la Universidad Virtual de Michigan existe un Espacio de Práctica, el cual permite que los estudiantes tengan una oportunidad para practicar lo que necesitarán saber o hacer, de manera coherente con el entorno de explicación.

3.3.3. Atributos del entorno de Práctica

Disponibilidad: Permitir que los estudiantes tengan una oportunidad para practicar lo que necesitarán saber o hacer. Una actividad que no cumpla con este requisito o que sea una práctica que no se relacione con la temática de la unidad didáctica, no puede pertenecer a este entorno.

Alineación: ser coherente con el entorno de explicación. Los estudiantes practican lo aportado por el entorno de explicación para demostrar o alinearse con ese conocimiento o habilidad.

Consistencia: debe ser coherente con el tipo de Objetivo de aprendizaje. La consistencia radica en que no es lo mismo permitirle practicar al estudiante como recordar un hecho que permitirle practicar como Derivar una Solución por ejemplo. En otras palabras, el entorno de práctica variará dependiendo del nivel de desempeño o conocimiento que necesita el estudiante para lograr el tipo de objetivo de aprendizaje. La práctica debe ser realista.

Entorno de retroalimentación. Según Arjona (2007), una característica fundamental en los entornos de aprendizaje es la asesoría, la cual consiste en un encuentro entre el profesor, facilitador o asesor y el estudiante para resolver dudas, ampliar información, recibir orientación sobre la forma de abordar los materiales y darles sentido significativo.

Este espacio permite una comunicación más personalizada entre el estudiante y el facilitador y se maneja principalmente por correo electrónico (asincrónico), aunque el docente puede programar sesiones sincrónicas por *chat*, videoconferencia o en forma presencial con cada uno o en grupos designados.

Mediante este espacio el estudiante recibe retroalimentación personalizada del profesor. Para los estándares de Diseño Instruccional de la Universidad Virtual de Michigan, luego de la práctica, en el entorno de retroalimentación el estudiante debe ser informado o debe mostrársele lo que hizo mal para que pueda auto-corregir, de tal forma que se ajuste a lo esperado en el entorno de evaluación,.

3.3.4 Atributos del entorno de retroalimentación

Disponibilidad: Informar o mostrarle al estudiante lo que hizo mal de tal forma que auto-corrija su conocimiento o desempeño. Una actividad que no cumpla con este requisito o que sea una retroalimentación que no se relacione con la temática de la unidad didáctica, no puede pertenecer a este entorno.

Alineación: La retroalimentación se ajusta buscando que el estudiante logre lo esperado en el entorno de evaluación. La retroalimentación debe ayudar a mejorar la práctica del estudiante de tal forma que logre superar la evaluación y acercarse así a un desempeño similar al del mundo real para el objetivo de aprendizaje propuesto.

Consistencia: Coherente con el tipo de objetivo de aprendizaje desarrollado. La consistencia radica en que no es lo mismo retroalimentar al estudiante como recordar un hecho correctamente que retroalimentarlo sobre como Derivar una Solución correctamente por ejemplo. En otras palabras, el entorno de retroalimentación varia dependiendo del nivel de desempeño o conocimiento que necesita el estudiante para lograr el tipo de objetivo de aprendizaje.

Entorno de evaluación. En este entorno los estudiantes deben ser evaluados de manera apropiada para ver si son capaces de saber y aplicar lo que aprendieron de manera exitosa. La evaluación debe alinearse con la práctica, o, en otras palabras, la práctica debe hacerse con actividades o desempeños similares a los que serán finalmente evaluados. Por ejemplo: si la evaluación final de la unidad u objetivo de aprendizaje se hace a través de un test de preguntas, la actividad del estudiante debe ser del mismo tipo: un test de preguntas.

3.3.5 Atributos del entorno de Evaluación

Disponibilidad: Evaluar a los estudiantes para ver si son capaces de saber y aplicar lo que aprendieron de manera exitosa. Una actividad que no cumpla con este requisito o que sea una evaluación que no le apunte a la temática de la unidad didáctica, no puede pertenecer a este entorno.

Alineación: debe alinearse con la práctica, o, en otras palabras, la práctica debe hacerse con actividades o desempeños similares a los que serán finalmente evaluados.

Una evaluación alineada con la práctica facilita que los estudiantes demuestren que realmente saben aplicar el conocimiento o desempeño de la vida real.

Consistencia: coherente con el tipo de objetivo de aprendizaje desarrollado. La consistencia radica en que no es lo mismo evaluar al estudiante para que Recuerde un Hecho que evaluarlo si sabe Derivar una Solución por ejemplo. En otras palabras, el entorno de evaluación variará dependiendo del nivel de desempeño o conocimiento que necesita el estudiante para lograr el tipo de objetivo de aprendizaje.

Para los estándares de la Universidad Virtual de Michigan todo objetivo de aprendizaje que haga parte de un tema o unidad de curso, debe contar con los 5 entornos de aprendizaje ya mencionados. Dependiendo del tipo de conocimiento y desempeño que sea necesario para cada objetivo de aprendizaje, estos estándares definen un único conjunto de atributos de calidad o características que deben cumplirse en cada entorno para lograr ese objetivo de aprendizaje.

Friss (2003) citando a Goñi señala que se debe considerar la educación de calidad, teniendo presente el ámbito de variedad de relaciones que se puede establecer. Debe tenerse también un sistema de información sobre la planificación de tareas, para asignar recursos, medir esfuerzos y dedicaciones estableciendo indicadores de progreso; un sistema de estándares y de valoración de las unidades didácticas; y los aspectos ya citados de un sistema de apoyo (ayudas, guías, consultas) al igual que un sistema de evaluación. Es así que los Entornos de Aprendizaje permiten darle coherencia al acto pedagógico, a través de las propuestas del docente frente a los objetivos de aprendizaje de la asignatura en materia de estrategias pedagógicas, didácticas y procesos evaluativos, dentro de una estructura lógica y coherente para desarrollar el acto pedagógico.

Entendiendo que el Diseño Instruccional se enfoca en aclarar los entornos de aprendizaje que se desarrollan en los programas (ya sean presenciales o virtuales), buscando objetivos de aprendizaje relevantes, estrategias instruccionales (como se aprende mejor el tema o habilidad) y por último, los procedimientos de evaluación, se ha seleccionado un estándar de Diseño Instruccional desarrollado por la Universidad Virtual de Michigan que, como se dijo antes, plantea una metodología clara de

análisis frente al desarrollo de los Entornos de Aprendizaje, los objetivos de aprendizaje y por último el desarrollo de competencias.

4. MARCO CONCEPTUAL

4.1. LOS ESTÁNDARES DE DISEÑO INSTRUCCIONAL DE LA UNIVERSIDAD VIRTUAL DE MICHIGAN: CONTEXTO, COMPONENTES Y ATRIBUTOS

Los estándares de Diseño Instruccional de la Universidad Virtual de Michigan (MVU) se seleccionaron por su pertinencia para el logro de los objetivos del proyecto, a diferencia de otros modelos que mas adelante se detallan.

Los estándares MVU entregan criterios claros para entender a través de la evaluación de entornos de aprendizaje como se relacionan las unidades didácticas, didácticas y objetivos de aprendizaje en una asignatura, permitiendo ver la coherencia y pertinencia de su estructura y posibilitando un análisis posterior de como el objetivo de aprendizaje se relaciona con las competencias. Aunque el estándar como tal no indica si existe una relación entre objetivo de aprendizaje y competencia, se han dispuesto otros referentes teóricos para justificar que el logro de un objetivo de aprendizaje por parte de un estudiante conlleva al logro de una competencia. Este postulado facilita aplicar estos estándares para relacionar los entornos de aprendizaje con las competencias en los cursos evaluados.

Los estándares MVU permiten sustentar con argumentos pedagógicos porque un recurso, una actividad o una didáctica al interior de un curso, facilitan o aportan al logro de un objetivo de aprendizaje como tal.

Para seleccionar el estándar MVU se revisaron diferentes opciones de estándares de calidad y diseño instruccional para la evaluación de cursos, haciendo especial énfasis en entender lo concerniente a sus postulados sobre Objetivos de Aprendizaje, apoyándose en lo dicho por Berge, Collins y Dougherty (2000) sobre el atributo esencial que debe tener el diseño de un curso. Estos autores dicen sobre el diseño instruccional que este se enfoca en analizar cuales son los objetivos de aprendizaje de un curso y como presentarlos de la mejor manera a los estudiantes.

A continuación se listan algunos de estos estándares de calidad revisados y las observaciones que se hicieron sobre ellos:

Manual para la evaluación de la calidad de acciones de formación a través de e-learning. (Proyecto Prometeo Grupo de investigación IDEA, Universidad de Sevilla, Sevilla, España) (García, 2005).

Este manual indica, entre otros, que los objetivos deben declararse en términos de competencias profesionales que los alumnos adquirirán.

Aparte de algunas recomendaciones que el manual entrega sobre los objetivos de aprendizaje, como por ejemplo, que sean pertinentes para el mundo laboral o que promuevan valores o actitudes de aprendizaje a lo largo de la vida, no ofrece un conocimiento específico sobre atributos o criterios claros para evaluar si una didáctica o entorno de aprendizaje logra el desarrollo de un objetivo de aprendizaje al interior de un curso. Solo transmite recomendaciones generales sobre los atributos de un objetivo mas no define los atributos de calidad que deben cumplir las didácticas del profesor para sustentar que si se está logrando el objetivo propuesto a través de ellas.

Guía Metodológica para el análisis de la formación a distancia en Internet, (Fundación Universidad-Empresa de Valencia, Valencia, España) (Riddy, Fill, Wolf, Rosato, Balasca, 2002)

Esta guía entrega varias formulas para el planteamiento de los objetivos de aprendizaje de un curso, una de las más relevantes dice:

Los objetivos deben ser realistas, claros y específicos. ¿Qué debe hacer cada uno? ¿A que grupo de alumnos corresponde cada objetivo y en que medida? ¿Que conceptos tendrán que comprender y que tendrán que ser capaces de hacer?

Los objetivos no deben limitarse al aprendizaje de contenidos o a habilidades claramente definibles. También es importante considerar los valores y las actitudes.

Es fundamental crear un entorno de trabajo adecuado que permita adquirir práctica y experiencia.

Esta guía no detalla mucho la manera en que se puede comprobar si un curso realmente se direcciona al logro de un objetivo específico, mas bien intenta definir cual es el deber ser o el planteamiento ideal de los objetivos de aprendizaje sin entregar herramientas o criterios que validen si el diseño de una unidad didáctica es pertinente para el logro de los objetivos propuestos. Cuando hace referencia que también es importante considerar valores y actitudes, no define cual es la mejor forma de plantear un objetivo que facilite la adquisición de valores y actitudes por parte de los estudiantes (el objetivo PK de Michigan llamado “Aplicación de principios” se aproximaría tal vez a un lineamiento de este tipo).

Sistema de evaluación de cursos con apoyo tecnológico de la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, en el marco de aseguramiento de la calidad institucional (Universidad Oberta de Cataluña, Barcelona, España)
(Murcia, 2006)

Para este sistema de evaluación, en lo referente a Diseño Instruccional, los cursos deben contener:

1. Perfil de entrada definido.
2. Objetivos de aprendizaje claros adecuados al perfil y a la demanda laboral y social.
3. Guía de aprendizaje presente con itinerario sugerido y con claridad de actividades, fechas, contactos y opciones, en el caso de cursos tipo II.
4. Los textos desarrollados son precisos y bien escritos.
5. Se utilizan múltiples canales de aprendizaje, con herramientas de apoyo diversas.
6. Las actividades de aprendizaje son suficientes y coherentes con los contenidos para lograr el aprendizaje.
7. Se utilizan estrategias de aprendizaje activo, individuales y colaborativas
8. Estrategias de aprendizaje constructivistas y complementarias.
9. La evaluación y los materiales están acordes con los objetivos y los contenidos.

Se nota nuevamente en este sistema de evaluación que existen criterios que no son fáciles de medir, por ejemplo: ¿Cómo determinar con certitud que las actividades de aprendizaje son suficientes y coherentes con los contenidos para lograr el aprendizaje? ¿Cómo determinar que la evaluación y los materiales están acordes con los objetivos y los contenidos?

Este sistema de evaluación no entrega mayores criterios o recomendaciones sobre estos interrogantes, aunque es cierto que sus postulados definen la base general de cualquier proceso de evaluación de la calidad de un curso. Los estándares MVU entregan numerosas sugerencias para al menos en parte intentar responder los 2 últimos interrogantes expuestos en el párrafo anterior.

IMS Learning Design Information Model (IMS Learning Design Information Model Version 1.0 Final Specification, IMS Global Learning Consortium, Inc, EE.UU.) (IMS, 2003)

Los estándares IMS especifican que el diseño de un curso debe contar con Objetivos de Aprendizaje de la siguiente manera:

Los Objetivos de aprendizaje son los objetivos que deben ser alcanzados por los estudiantes que completen la unidad de aprendizaje. Los objetivos de aprendizaje se pueden especificar en muchos niveles de detalle. En el diseño del aprendizaje con IMS, los diseñadores pueden optar por especificar los objetivos de aprendizaje en 2 niveles, cada uno con ventajas y desventajas. Primero, es posible definir los objetivos de aprendizaje a nivel global de la unidad de aprendizaje. Segundo, es posible especificar los objetivos de aprendizaje para toda actividad de manera individual en el diseño de curso.

En IMS no existe un criterio claro para justificar porque las actividades del curso correspondientes a las unidades de aprendizaje tienen atributos para el logro del objetivo de aprendizaje. IMS lo único que sugiere es que al interior de un curso siempre deben existir objetivos de aprendizaje y que estos deben corresponder a una unidad o actividad de curso.

Evaluación de acciones formativas de FPO, aprobadas y desarrolladas bajo la orden de 25 de Mayo de 2004. Integración de las nuevas tecnologías de la Información y Comunicación en la Formación Profesional Ocupacional, (García, 2005)

La evaluación de los objetivos del curso según esta guía contempla:

Toda acción formativa debe poseer un apartado en el que estén descritos los objetivos generales de aprendizaje que el alumno va a alcanzar en el curso, y los objetivos específicos que este va a alcanzar al superar cada módulo y/o unidad dentro de dicho curso.

Para García (2005) estos objetivos deben guardar coherencia entre si, al mismo tiempo que con los demás elementos del curso (contenidos, tareas, evaluación, etc). También deben hacer referencia a los resultados intermedios y finales que el alumno debe alcanzar en el curso. En último lugar, estos deben estar correctamente formulados.

Esta guía menciona la importancia de contar con objetivos coherentes y relacionados con los resultados que el estudiante debe mostrar al final del curso. Sin embargo no plantea un criterio concreto para evaluar si los objetivos están siendo logrados al interior de cada unidad didáctica.

4.1.1 Conclusiones sobre el análisis de estándares de Calidad y la pertinencia de los estándares MVU. Luego de revisar estándares de evaluación de calidad y diseño instruccional, se concluye que los estándares MVU son idóneos para la investigación porque:

1. Entregan criterios claros y medibles para determinar si las unidades didácticas de un curso son pertinentes para el logro de un objetivo de aprendizaje específico. Para tal efecto entrega una rúbrica de evaluación que permite medir la calidad de cada entorno de aprendizaje de la unidad.
2. Utiliza y modela los entornos de aprendizaje entendiéndolos como los procesos fundamentales para lograr cada objetivo: Explicación, Demostración, Práctica, Retroalimentación y Evaluación. Entrega los atributos de cada

entorno necesarios para que el objetivo tenga una consistencia pedagógica y facilitar así su logro en el estudiante.

3. Permiten clasificar los objetivos de aprendizaje según su complejidad (dependiendo del nivel de desempeño y conocimientos requeridos para lograr un tipo específico de objetivo). Esta clasificación de objetivos permite a su vez clasificar las unidades didácticas de un curso dependiendo de su nivel de complejidad relativa al tipo de conocimiento o desempeño que desarrolla.
4. No se encuentran ligados o determinados por algún tipo de proceso de diseño instruccional como por ejemplo IMS. En su lugar, son capaces de evaluar las propuestas de cursos derivados de cualquier metodología de diseño. Al centrarse en la revisión de los objetivos de aprendizaje de las unidades didácticas, se convierten en una rúbrica centrada en el estudiante que busca evaluar los beneficios que recibe el alumno (beneficios traducidos en términos de objetivos de aprendizaje).
5. No se encuentran determinados o ligados a algún tipo de modalidad o mediación tecnológica. Se encuentran preparados para evaluar cursos similares a los que fueron objeto de este estudio: cursos presenciales con alta interactividad entre docentes y estudiantes y entre los propios estudiantes. En efecto, los estándares de la Universidad Virtual de Michigan (2002) están preparados para evaluar diferentes tipos de cursos, dentro de los cuales se cuentan 2 principales:
 - **Cursos Interactivos:** estos cursos dependen de la interacción entre estudiantes y docentes, representando estas interacciones una porción significativa del contenido instruccional. La proporción de contenido online del curso evaluado puede variar de tamaño: desde sustancial hasta inexistente. Los cursos del programa de Administración de Empresas de la Universidad Piloto de Colombia evaluados tienen un comportamiento similar al de los cursos Interactivos, con la diferencia en que no existen muchas evidencias sobre las interacciones entre docentes y estudiantes, por lo que para contrastar las respuestas de los docentes, se entrevistó a los estudiantes preguntándoles

sobre su percepción de los objetivos de aprendizaje vistos en cada curso. Lo cursos son evaluados después de haber sido desarrollados por los estudiantes y a este respecto los estándares MVU dicen:

Estos cursos solo pueden ser evaluados de una manera detallada observando el curso con todas las interacciones incluidas. Cuando la instrucción se encuentre en gran medida comprendida por las interacciones de los estudiantes, instructores y por la investigación, estos materiales deberían incluirse en la investigación...Si usted se encuentra inseguro del rol que jugará la interactividad en el curso evaluado, sería mejor evaluar el curso después de ser implementado y desarrollado. (Michigan, 2002)

- **Cursos autocontenidos:** estos son cursos de tipo virtual donde todos los contenidos instruccionales se encuentran embebidos en el curso, limitando así la necesidad de interacción con otros estudiantes o con el tutor. Por lo general, son cursos de tipo tutorial, donde el estudiante se forma a su propio ritmo y depende en su mayoría del material online para su formación. Estos cursos pueden evaluarse antes de ser desarrollados por los estudiantes aplicando la rúbrica de evaluación de los Estándares de Diseño Instruccional de la Universidad Virtual de Michigan.

4.1.2 Los estándares MVU en detalle. Componentes y atributos. En vista de que el objetivo de la presente investigación es medir la relación de los objetivos de aprendizaje con el desarrollo de competencias a través de la evaluación de entornos de aprendizaje en el programa de Administración de Empresas de la Universidad Piloto de Colombia, se adoptan los estándares de Diseño Instruccional MVU para medir la calidad instruccional de las asignaturas.

Los estándares fueron desarrollados en el 2002 por la Universidad Virtual de Michigan la cual es una de las Instituciones de educación superior más grandes de Estados Unidos fundada en modalidad virtual en los años 90.

La MVU se ha comprometido con los siguientes valores:

1. Altos estándares de calidad, investigación continuada y el uso de datos para mejorar las decisiones operacionales.
2. Uso de tecnologías innovadoras para enfrentar los retos educativos persistentes.
3. Escuchar la retroalimentación del cliente y de los interesados para guiar los planes de desarrollo de productos y servicios.
4. Excelencia en el diseño, desarrollo y entrega de servicios educativos en línea.
5. Un entorno profesional que incentiva la creatividad, las buenas ideas y la iniciativa. (Michigan Virtual University, 2002).

Los estándares de la Universidad Virtual de Michigan se enfocan en 3 temas:

1. Tecnología del curso (nacieron en lo virtual).
2. Usabilidad del curso (nacieron en lo virtual).
3. Diseño Instruccional.

Según la Universidad Virtual de Michigan, en estos estándares se espera que lo siguiente exista para todo curso o módulo:

El tipo de instrucción necesaria para el desarrollo del curso ha sido definida.

El objetivo principal o competencia del curso debe ser identificado e informado al estudiante. Además, estos objetivos generales deben estar estrechamente correlacionados con el rendimiento real que los estudiantes deben alcanzar al término de la formación.

Los objetivos o desempeños específicos y medibles para alcanzar los objetivos y desempeños del mundo real deben ser señalados y descritos al estudiante.

Los entornos apropiados de explicación, demostración, práctica y retroalimentación para el tipo específico de instrucción deben ser identificados.

Los entornos apropiados de evaluación para la instrucción deben ser identificados. (Michigan Virtual University, 2002).

Teniendo en cuenta que estos estándares se enfocan en evaluar la coherencia y pertinencia de la estructura de una asignatura, representadas en unidades didácticas, didácticas, y objetivos de aprendizaje, se introduce el concepto de objetivo de

aprendizaje PK. Estos objetivos (objetivos PK) se pueden relacionar con los objetivos de aprendizaje planteados por cualquier docente, es decir, son objetivos guía que permiten relacionar el modelo de Michigan con cualquier objetivo de aprendizaje de una asignatura. Los 13 objetivos estándar permiten abstraer y evaluar mediante los entornos de aprendizaje la calidad instruccional de un curso, sin importar el proceso de Diseño Instruccional que haya sido aplicado para su desarrollo

Los objetivos de aprendizaje (Performance Knowledge PK) que cubren los estándares de la Universidad Virtual de Michigan se encuentran clasificados dependiendo de que tan cercanos se encuentren al conocimiento puro o al desempeño de un estudiante. Los objetivos en mención son 13, y se clasifican en 7 grupos principales:

1. Recordación de datos o hechos.(F)
2. Identificación de elementos.(E)
3. Recordación (C1), identificación (C2) y aplicación (C3) de conceptos.
4. Recordación (K1), identificación (K2) y aplicación de tareas. (K3)
5. Recordación (P1), identificación (P2) y aplicación de principios. (P3)
6. Derivación de métodos (solución de problemas). (M)
7. Derivación de soluciones. (S)

A continuación se describen cada uno de los objetivos PK y los atributos de los entornos de aprendizaje relacionados:

1. **Recordación de hechos (F)** - El objetivo busca que los estudiantes memoricen, recuerden o identifiquen un hecho. Se define un hecho como la información relativa a personas, lugares, cosas o reglas.

Atributos de entornos del Objetivo PK (F):

F.1 – Entorno de Explicación

Disponibilidad: Existe una explicación apropiada para la recordación del hecho.

Consistencia: El entorno de explicación debe estar de acuerdo a la información relativa a personas, lugares, cosas o reglas.

Al estudiante se le proporciona un nombre para la información y se le provee la descripción de la información, la definición y ayudas nemotécnicas adecuadas, sobre el tema.

F.2 – Entorno de práctica

Disponibilidad: Existe una Práctica apropiada para recordar el Hecho, dato o información.

Alineación El entorno de práctica debe estar de acuerdo a la información relativa a personas, lugares, cosas o reglas, que están relacionadas con la explicación dada.

Consistencia: El docente debe identificar que el estudiante debe ser capaz de practicar describiendo el hecho o dar el nombre y la definición a la representación de el hecho. Se relaciona la práctica a la información relativa a personas, lugares, cosas o reglas.

F.3 –Entorno de retroalimentación:

Disponibilidad: Existe una retroalimentación apropiada para la Recordación del hecho.

Se le informa al estudiante si el hecho fue nombrado identificado, descrito o definido correctamente y se le muestra una descripción correcta.

Consistencia: El docente debe asegurarse que la retroalimentación sobre la práctica incluya lo que el estudiante identificó, describió o definió correctamente, y también lo que describió o definió incorrectamente.

Alineación: El entorno de retroalimentación debe estar de acuerdo a la información relativa a personas, lugares, cosas o reglas, que están relacionadas con la explicación y la práctica.

F.4 – Entorno de evaluación

Disponibilidad: Existe una evaluación apropiada para recordar el hecho.

Alineación: Al estudiante se le solicita que nombre, identifique, describa o defina el hecho de la misma manera que se hizo la Práctica.

Consistencia: El entorno de evaluación debe estar de acuerdo a la información relativa a personas, lugares, cosas o reglas, que están relacionadas con la práctica y su metodología.

2 Identificar elementos (E) - El objetivo busca que los alumnos describan la ubicación de los elementos que forman parte de un todo o sistema. Se define un elemento como un objeto o entidad que es parte de un sistema, dispositivo o mayor entidad que tiene un nombre específico y su ubicación en relación con el conjunto. Ejemplos de elementos incluyen cosas tales como las partes de la mano, partes de una oración y partes de un sistema informático.

Atributos de entornos del Objetivo PK :

E.1 – Entorno de Explicación

Disponibilidad: Existe una apropiada explicación para recordar el elemento.

Consistencia: el entorno de explicación debe estar de acuerdo a la ubicación de los elementos que forman parte de un todo o sistema

Al estudiante se le proporciona el nombre del elemento. Se le muestra una representación adecuada del mismo y su relación con el todo.

Para Recordar o identificar un elemento, el estudiante debe saber el nombre o etiqueta del elemento, así como su ubicación dentro del Todo.

E.2 – Entorno de práctica

Disponibilidad: Existe una práctica apropiada para recordar el elemento.

Consistencia: Para recordar o identificar un elemento, el estudiante debe ser capaz de practicar identificando el elemento ubicando este a partir de un nombre, descripción o representación del todo, o diciendo su nombre luego de que se le indica su localización en el todo. La práctica debe ser realista.

Alineación El estudiante recuerda el o los hechos explicados en el entorno de explicación.

E.3 – Entorno de retroalimentación

Disponibilidad: Existe una apropiada retroalimentación para recordar el elemento.

Consistencia: El docente debe asegurarse que la retroalimentación sobre la Práctica incluye lo que el estudiante identificó o recordó correctamente, y una explicación de porque las preguntas que se respondieron incorrectamente tuvieron este resultado.

Alineación: El entorno de retroalimentación debe estar de acuerdo a lo que el estudiante identificó o recordó correctamente relacionado con la explicación y la práctica.

E.4 – Entorno de evaluación

Disponibilidad: Existe una evaluación adecuada para recordar el elemento.

Alineación: Se le pregunta al estudiante que identifique el elemento de la misma manera que lo hizo en la práctica.

Consistencia: El entorno de evaluación debe estar de acuerdo a la información relativa a elementos como un objeto o entidad que es parte de un sistema, dispositivo o mayor entidad que tiene un nombre específico y su ubicación en relación con el conjunto, que están relacionadas con la práctica y su metodología.

3. **Recordar conceptos (C1)** - El objetivo busca que los estudiantes memoricen y describan un concepto y sus características. Un concepto se define como una instancia o un grupo de objetos, eventos, personas, lugares o ideas que comparten características comunes y se identifican con el mismo nombre. Por ejemplo, "los mamíferos" (sangre caliente, tienen pelamen, dan a luz con vida, y cuidan a sus crías) y "Blues" (ritmo de fondo, con base en escalas pentatónicas) serían ambos conceptos.

Atributos de entornos del Objetivo PK :

C1.1 –Entorno de explicación

Disponibilidad: Existe una explicación adecuada para recordar un concepto.

Consistencia: Se le informa al estudiante el nombre, las características discriminativas de la clase o categoría del concepto y se le presenta información sobre el mismo .El estudiante debe conocer el nombre o la etiqueta del concepto, así como las características del mismo.

C1.2 – Entorno de práctica

Disponibilidad: Existe una practica adecuada para recordar un concepto.

Consistencia : El entorno relaciona la práctica con el fin de describir un concepto y sus características, el alumno debe ser capaz de practicar describiendo el concepto y todas sus características.

Para recordar o identificar un concepto, se le pregunta al estudiante que liste, describa o determine todas las características que corresponden a una clase determinada

Alineación El entorno práctica debe estar de acuerdo a el econcepto que se describe y se determina en el entorno de explicacion al igual que las casracteristicas que lo componen.

C1.3 –Entorno de retroalimentación

Disponibilidad:Existe una retroalimentación adecuada para recordar un concepto.

Consistencia: Se debe asegurar que la retroalimentación de la práctica incluye lo que el estudiante correctamente describió, lo que incorrectamente describió, y una explicación de porque las preguntas respondidas incorrectamente eran incorrectas.

Alineación: El entorno de retroalimentación debe estar de acuerdo a lo que el estudiante identificó listo y nombro correctamente relacionado con la explicación y la práctica.

C1.4 – Entorno de evaluación

Disponibilidad:Existe una evaluación adecuada para recordar un concepto.

Alineación: Se le pregunta al estudiante que describa el concepto de la misma forma que lo hizo en la práctica.

Consistencia: El entorno de evaluación debe estar de acuerdo al concepto que se define como una instancia o un grupo de objetos, eventos, personas, lugares o ideas que comparten características comunes y se identifican con el mismo nombre.

4. **Recordar tareas (K1)** - El objetivo busca que los estudiantes aprendan y memoricen los pasos de una tarea. Una tarea es una serie de acciones simples o complejas que, cuando se realizan en un orden determinado, se traduce en una consecuencia deseada de naturaleza simple o compleja.

Como ejemplos de tareas podrían incluirse "hornear un pastel", "podar un arbusto" o "ensamblar una bicicleta"

Atributos de entornos del Objetivo PK

K1.1 Entorno de Explicación

Disponibilidad: Existe una explicación adecuada para recordar una tarea

Consistencia: El entorno de explicación debe buscar que los estudiantes entiendan una tarea y los pasos o acciones se involucran para lograrla con éxito.

Se le informa al estudiante lo que se va a lograr con la tarea y los pasos o acciones secuenciales que se encuentran involucrados para lograrla .El estudiante debe tener una idea sobre la tarea en sí, y los pasos involucrados para desarrollarla

K1.2 – Entorno de práctica

Disponibilidad: Existe una apropiada práctica para recordar una tarea.

Alineación El entorno práctica debe estar de acuerdo a la tarea que se describe y se determina al igual que los pasos y acciones que la componen vistos en la explicación.

Consistencia : El docente debe asegurarse que la práctica le permita al estudiante describir la tarea que será desarrollada, describir los pasos de la misma, y ubicar la secuencia correcta de operación de los pasos que la componen.

El estudiante debe ser capaz de practicar describiendo la tarea, sus pasos y secuencia de operación. La práctica debe ser realista.

K1.3 –Entorno de retroalimentación

Disponibilidad: Existe una retroalimentación apropiada para recordar una tarea.

Consistencia: El docente debe asegurarse que la retroalimentación sobre la práctica incluya lo que el estudiante describió correctamente, lo que describió incorrectamente, y una explicación de porque las preguntas respondidas eran incorrectas.

Alineación: El entorno de retroalimentación debe estar de acuerdo a lo que el estudiante identificó listo y nombro correctamente relacionado con la explicación y la práctica.

K1.4 – Entorno de evaluación

Disponibilidad: Existe una evaluación apropiada para recordar una tarea.

Alineación: Se le pregunta al estudiante que describa la tarea y sus pasos de la misma forma que lo hizo en la práctica.

Consistencia: El entorno de evaluación debe estar de acuerdo a la tarea como una serie de acciones simples o complejas que, cuando se realizan en un orden determinado, se traduce en una consecuencia deseada de naturaleza simple o compleja.

5. Recordar Principios (P1) - El objetivo busca que los estudiantes aprendan y memoricen los eventos, condiciones y resultados de un principio. Los principios deben incluir una relación y variables (dependientes e independientes). Se define principio como un conjunto de normas o declaraciones que describen las condiciones en que ciertos eventos o fenómenos ocurren. La gravedad (donde la masa, la distancia y la aceleración son las variables que interactúan para producir ciertos resultados a medida que las variables cambian) sería un ejemplo de un principio.

Atributos de entornos del Objetivo PK

P1.1 – Entorno de Explicación

Disponibilidad: Existe una explicación apropiada para recordar un principio.

Consistencia: El entorno de explicación permite informar al estudiante los eventos y resultados que están siendo estudiados, así mismo que las condiciones, variables y relaciones que existen para que este ocurra.

Para recordar un principio, el estudiante debe saber que eventos y resultados están siendo estudiados, así como las condiciones, variables y relaciones que existen para que ocurran los resultados de dicho evento. Por ejemplo, en lugar de mencionar que una condición que precipita la "combustión" es "la presencia de material inflamable, calor o fuente de energía y oxígeno", alguien podría definir combustión o los resultados de la combustión.

P1.2 – Entorno de práctica

Disponibilidad: Existe una práctica apropiada para recordar un principio.

Alineación El entorno práctica debe desarrollar el principio que se describe así como las condiciones, variables y relaciones que existen para que ocurran los resultados de dicho evento, vistos en la explicación.

Consistencia : el entorno debe incluir una práctica acerca de la relación y variables (dependientes e independientes) de un conjunto de normas o declaraciones que describen las condiciones en que ciertos eventos o fenómenos ocurren. La práctica debe ser realista.

P1.3 –Entorno de retroalimentación

Disponibilidad: Existe una retroalimentación adecuada para recordar un Principio.

Consistencia: El docente debe asegurarse que la retroalimentación sobre la práctica incluya lo que el estudiante describió correctamente, lo describió incorrectamente, y una explicación de porque las preguntas respondidas incorrectamente lo eran.

Alineación: El entorno de retroalimentación debe estar de acuerdo a lo que el estudiante identificó y nombro correctamente relacionado con la explicación y la práctica.

P1.4 Entorno de evaluación

Disponibilidad: Existe una evaluación adecuada para recordar un principio.

Alineación: Se le pregunta al estudiante que describa Principios de la misma forma como fue practicado.

Consistencia:La evaluación se hace acerca de principios y de las condiciones, variables, relaciones y resultados correctos e incorrectos que se proveen con información adicional.

6. Identificar conceptos (C2) - El objetivo busca que los estudiantes puedan identificar o señalar los casos de un concepto a partir de un número de ejemplos o no ejemplos.

Atributos de entornos del Objetivo PK

C2.1 – Entorno de explicación

Disponibilidad:Existe una explicación adecuada para identificar un concepto.

Consistencia: Para identificar un concepto, primero se le indica al estudiante que concepto será identificado y se le indica las características discriminativas del mismo. El estudiante debe ver ejemplos, contraejemplos y su relación. Ejemplo :la identificación del concepto "perro" de un grupo de diferentes animales, o escuchar a diferentes tipos de música y determinar aquellas que son ejemplos del concepto de "polifonía".

C2.2 – Entorno de demostración

Disponibilidad: Existe una demostración adecuada para identificar un concepto.

Consistencia: Para identificar un concepto, se le debe indicar al estudiante ejemplos y contra ejemplos que claramente describen, señalan y/o resaltan la presencia o ausencia de las características discriminativas del concepto.

C2.3 – Entorno de práctica

Disponibilidad: Existe una práctica adecuada para identificar un concepto.

Alineación: El docente puede presentar items de práctica sucesivos con una complejidad creciente con situaciones finales de práctica que correspondan a la complejidad de la evaluación que se efectuará y de la explicación y demostración que se hizo.

Consistencia : Para identificar un concepto, el docente solicita al estudiante identificar de un conjunto de opciones las instancias que representan o no representan el concepto, y el porque de su respuesta. El estudiante debe ser capaz de practicar la identificación del concepto con la mayor cantidad de nuevos ejemplos y contra-ejemplos como sea posible. La práctica debe ser realista.

C2.4 –Entorno de retroalimentación

Disponibilidad: Existe una retroalimentación adecuada para identificar un concepto.

Consistencia: Si existen múltiples oportunidades de práctica para el estudiante, debido a diferencias en la complejidad existente entre la demostración y la evaluación, la retroalimentación debe entregarse para cada instancia de la práctica.

El docente debe asegurarse que la retroalimentación sobre la práctica incluya

lo que el estudiante describió correctamente, lo describió incorrectamente, y una explicación de porque las preguntas respondidas incorrectamente lo eran.

Alineación: La retroalimentación debe ser sobre la práctica realizada

C2.5 – Entorno de evaluación

Disponibilidad: Existe una evaluación adecuada para identificar un concepto.

Consistencia: La evaluación se hace acerca de conceptos de sus relaciones y características correctas e incorrectas además que provee información adicional al alumno del porque de esto.

Alineación: La Evaluación es sobre conceptos. Se le solicita al estudiante que identifique el Concepto de la misma manera como fue practicado.

7. Identificar Tareas (K2) - El objetivo busca que los alumnos puedan identificar o señalar el orden correcto de los pasos de una tarea (similar a recordar elementos). Por ejemplo, cuando a los estudiantes se les presenta los pasos de una tarea, deben ser capaces de determinar si los pasos se encuentran en el orden correcto, y si no, señalar el error y poner los pasos en el secuencia correcta.

Atributos de entornos del Objetivo PK

K2.1 - Entorno de Explicación

Disponibilidad: Existe una explicación apropiada para identificar una tarea.

Consistencia: El entorno de explicación busca que el estudiante pueda identificar o señalar el orden correcto de los pasos de una tarea, al ser explicados concretamente por el docente

Para identificar una tarea se le informa al estudiante los pasos o acciones secuenciales que se encuentran involucrados en la realización de la tarea y del logro de esta.

El estudiante debe identificar los pasos de una tarea y su secuencia de operación.

K2.2 – Entorno de demostración

Disponibilidad: Existe una demostración apropiada para identificar una tarea.

Consistencia: Para identificar una tarea el docente señala, enseña, y demuestra cada paso de la tarea al estudiante asi mismo que los resultados de esta.

El entorno de demostración debe asegurar que la demostración pueda describir y señalar cada paso de la tarea, mientras se informa cual paso se está demostrado.

K2.3 - Entorno de práctica

Disponibilidad: Existe una práctica apropiada para identificar la tarea.

Consistencia: Al estudiante se le presenta los pasos de una tarea completa y se le da la oportunidad mediante la práctica para que determine el orden y la operación de los mismos. Si los pasos o secuencias son incorrectos, se le da la oportunidad al estudiante de corregir. La práctica debe ser realista.

Para identificar los pasos de una tarea y el orden correcto de la operación, el estudiante debe ser capaz de practicar determinando si si o no los pasos de de una la misma son correctos.

Alineación El docente puede presentar pasos de una tarea con una complejidad creciente en situaciones finales diferentes, siempre relacionadose con los ejercicios realizados en el entorno de explicación y demostración.

K2.4 – Entorno de retroalimentación

Disponibilidad: Existe una retroalimentación apropiada para Identificar una tarea.

Consistencia: El docente debe asegurarse que la retroalimentación sobre la práctica incluya lo que el estudiante describió correctamente, lo describió incorrectamente, y una explicación de porque las preguntas respondidas incorrectamente lo eran.

Alineación: El docente debe proveer múltiples oportunidades de práctica para el estudiante, debido a diferencias en la complejidad existente entre la demostración y la evaluación; la retroalimentación debe entregarse para cada instancia de la práctica.

K2.5 – Entorno de evaluación

Disponibilidad: Existe una evaluación apropiada para identificar una tarea.

Consistencia: La evaluación se hace acerca de cómo identificar o señalar el orden correcto de los pasos de una tarea (similar a recordar elementos). Por ejemplo, cuando a los estudiantes se les presenta los pasos de una tarea, deben ser capaces de determinar si los pasos se encuentran en el orden correcto, y si no, señalar el error y

poner los pasos en el secuencia correcta.

Alineación: El docente presenta una evaluación donde se le solicita al alumno que aplique la tarea de la misma manera en que fue practicada.

8. Identificar principios (P2) - El objetivo busca que los alumnos sean capaces de identificar o señalar las variables, condiciones y / o las relaciones de los principios activos y presentes en un evento determinado u observado. Por ejemplo, se le entrega a los aprendices un número de estadísticas de las condiciones climáticas y luego se les pide que identifiquen cuáles están directamente relacionadas con la tormenta que acaba de ocurrir.

Atributos de entornos del Objetivo PK

P2.1 Entorno de explicación:

Disponibilidad: Existe una explicación Apropiada para identificar un principio.

Consistencia: El docente informa al estudiante las condiciones, variables y relaciones que existen del evento presentado relacionado con el objetivo de aprendizaje.

El docente debe buscar que el estudiante identifique las variables, condiciones, y/o relaciones que representan un principio, estas deben ser descritas primero. Por ejemplo, en lugar de mencionar que una condición que precipita la "combustión" es "la presencia de material inflamable, calor o fuente de energía y oxígeno", alguien podría definir combustión o los resultados de la combustión, lo que usualmente es fuego o una explosión.

P2.2 – Entorno de demostración

Disponibilidad:Existe una apropiada demostración para identificar un principio.

Consistencia :La demostración que recibe el estudiante contiene las variables, condiciones y/o relaciones necesarias para cada evento involucrado en el proceso a ocurrir, y se muestran claramente o se le señalan pertinentemente. El estudiante debe ser capaz de observar los resultados del evento que está siendo estudiado, y mostrar las condiciones para la ocurrencia de este .

P2.3 - Entorno de práctica

Disponibilidad: Existe una práctica apropiada para identificar un principio.

Consistencia Se presenta por parte del docente las descripciones o representaciones de un evento que ilustra el principio que se está estudiando y se solicita al estudiante que señale o identifique todas las variables, condiciones y/o relaciones que representan el principio bajo estudio. La práctica debe ser realista.

El docente debe asegurarse que la práctica le permite al estudiante identificar las variables, condiciones, y/o relaciones que representan el principio que está siendo estudiado.

Alineación: El docente debe presentar los principios y la práctica relacionándola con conceptos y ejercicios explicados y demostrados anteriormente.

P2.4 – Entorno de retroalimentación

Disponibilidad: Existe una retroalimentación apropiada para identificar un Principio.

Consistencia: El docente debe asegurarse que la retroalimentación sobre la práctica incluya lo que el estudiante describió correctamente, lo describió incorrectamente, y una explicación de porque las preguntas respondidas incorrectamente lo eran.

Alineación: El docente debe proveer y señalar las variables, condiciones y / o las relaciones de los principios activos y presentes en un evento determinado u observado en los anteriores entornos.

P2.5 –Entorno de evaluación

Disponibilidad: Existe una evaluación apropiada para Identificar un Principio.

Consistencia: La evaluación se hace acerca de cómo identificar principios y esta debe proveer y señalar las variables, condiciones y / o las relaciones de los principios activos y presentes en un evento determinado u observado en los anteriores entornos

Alineación: El docente le pregunta al estudiante que identifique principios de la misma manera como fue practicado y acorde a la instrucción.

9. Aplicar conceptos (C3) - El objetivo de este tipo de enseñanza es que los estudiantes aprendan a aplicar Conceptos dentro de un contexto o situación específica. Por ejemplo, se le pide a los estudiantes que asistan a un recital musical y que hagan un informe sobre los diferentes conceptos musicales reconocidos en todo el recital.

Atributos de entornos del Objetivo PK

C3.1 – Entorno de Explicación

Disponibilidad: Existe una explicación adecuada de como aplicar un concepto.

Consistencia: Para aplicar un concepto, el estudiante debe primero recibir un evento o situación en la cual deba aplicar su conocimiento sobre conceptos, y entonces debe informársele si se espera que identifique ejemplos de conceptos que ya hayan sido encontrados antes, y/o identificar instancias que tal vez no hayan sido encontradas antes.

El docente debe asegurarse que la explicación informe al estudiante los eventos y situaciones en los cuales aplicarán su conocimiento sobre conceptos.

● C3.2 – Entorno de demostración

Disponibilidad: Existe una demostración adecuada de como aplicar un concepto.

Consistencia: Para aplicar un concepto el docente señala, enseña, y demuestra el concepto dentro de un contexto o situación específica.

El docente debe asegurarse que la demostración pueda explicar los tipos de conceptos que el estudiante puede esperar encontrar, incluyendo ejemplos de estos en situaciones o eventos similares, también se debe repartir una indicación de cómo deben ser descritos o identificados dichos conceptos.

C3.3 - Entorno de práctica

Disponibilidad: Existe una práctica apropiada para aplicar un concepto.

Alineación El docente debe ayudar a la aplicación de un concepto relacionando los ejercicios anteriores vistos en la demostración y explicación .

Consistencia: Para aplicar un concepto, el estudiante debe ser capaz de practicar identificando instancias de conceptos aprendidos dentro del contexto de un evento o situación que es de la misma complejidad que el presentado durante la demostración. La práctica debe ser realista.

Si la complejidad de la aplicación del concepto es mayor en la evaluación que en la demostración, se presenta al estudiante ítems sucesivos de práctica con complejidad aumentada, los cuales lo llevan a situaciones de práctica que correspondan con la complejidad real de la evaluación.

C3.4 – Entorno de retroalimentación

Disponibilidad: Existe una retroalimentación adecuada de como aplicar un concepto.

Consistencia: Se le señala al estudiante las instancias de los conceptos identificados correcta e incorrectamente y se le entrega información del porque de estos aciertos y desaciertos

El docente debe dar múltiples oportunidades de práctica al estudiante, debido a diferencias en la complejidad entre la demostración y la evaluación, la retroalimentación debería entregarse para cada instancia de la

Alineación: El docente debe buscar que los estudiantes aprendan a aplicar conceptos dentro de un contexto o situación específica, relacionando los ejercicios anteriores de la práctica.

C3.5 – Entorno de evaluación

Disponibilidad: Existe una apropiada evaluación de como se aplica un concepto.

Alineación: Se le pide al estudiante que aplique el concepto de la misma manera en que fue practicado e instruido.

Consistencia: .Se le pregunta al estudiante que aplique los conceptos en un contexto y situación específica. : La evaluación busca que los estudiantes apliquen diferentes conceptos en diferentes escenarios.

10 Aplicar tareas (K3) - El objetivo de este tipo de enseñanza es que los estudiantes lleven a cabo los pasos de una tarea para producir los resultados deseados.

Atributos de entornos del Objetivo PK (K3):

K3.1 –Entorno de explicación

Disponibilidad: Existe una explicación apropiada para realizar una tarea.

Consistencia: Con el fin de realizar o completar una tarea, el alumno debe tener una idea acerca de la tarea en sí y de lo que está involucrado para consumir la tarea.

Para realizar o completar una tarea, el docente informa al estudiante el desarrollo completo de la misma, cada paso o acción secuencial y la indicación de los resultados.

K3.2 – Entorno de demostración:

Disponibilidad:Existe una apropiada demostración para realizar una tarea.

Consistencia :Para realizar la demostración de una tarea el docente señala, enseña, y demuestra como se realiza una tarea y sus pasos. El docente debe asegurarse que la Demostración muestra la tarea completa, como ejecutar cada paso y los resultados al completar cada uno. También debe notarse que entre mas compleja sea la tarea, se deberían enseñar una mayor cantidad de demostraciones al alumno.

K3.3 - Entorno de práctica

Disponibilidad:Existe una práctica apropiada para el realizar una tarea.

Alineación: Para realizar la tarea, el alumno debe ser capaz de practicar los pasos de la misma manera en que se demostraron y explicaron, llevandolo a realizar la tarea en su totalidad

Consistencia :El estudiante se le presenta los pasos de una tarea completa y se le da la oportunidad mediante la práctica para que relacione dichos pasos y realice una tarea nueva, verificando el orden de la operación. Si los pasos o secuencias son

incorrectos, se le da la oportunidad al estudiante de corregir. La práctica debe ser realista.

El estudiante debería poder usar equipo actual, materiales y/o mismo contexto del mundo real, durante la práctica. Si esto no es posible, se deben entregar al estudiante equipos simulados o representados de una manera muy cercana, materiales y/o contextos de tal forma que pueda practicar adecuadamente los pasos necesarios.

K3.4 –Entorno de retroalimentación

Disponibilidad: Existe una retroalimentación apropiada realizar una tarea.

Consistencia: La retroalimentación es intrínseca e extrínseca: intrínseca, esta observa las consecuencias de un acción determinada o conjunto de acciones, así como la retroalimentación extrínseca, que informa al estudiante sobre lo apropiado de una acción dada o conjunto de acciones, debería estar disponible.

Para tareas complejas, esas con muchos pasos o pasos difíciles, la práctica debería moverse desde ser una práctica altamente impulsada o acompañada hasta convertirse en una oportunidad para ejecutar la tarea completa sin ningún tipo de guía.

Si es posible, durante las primeras etapas de la práctica, los alumnos deberían recibir un aviso cuando vacilen en un paso dado.

Alineación: El docente debe buscar que los estudiantes aprendan realizar tareas e identificar los pasos secuenciales relacionando los ejercicios anteriores, se le retroalimenta al estudiante sobre sus logros o desaciertos en la práctica.

K3.5 – Entorno de evaluación

Disponibilidad: Existe una evaluación apropiada para realizar una tareas

Alineación: Se le pregunta al alumno que realice una tarea de la misma manera y bajo condiciones iguales o similares a las que fueron practicadas.

Consistencia: Se le solicita al estudiante que realice una tarea con contenido específico y en un contexto determinado. La evaluación busca que los estudiantes realicen una tarea de forma exitosa con los pasos secuenciales correctos

11. Aplicar Principios (P3) - El objetivo de este tipo de instrucción es que los alumnos sean capaces de aplicar los conocimientos acerca de los principios conocidos y estudiados con el fin de explicar, predecir o solucionar problemas en acontecimientos. Por ejemplo, los alumnos disponen de datos meteorológicos para las diferentes regiones de todo el país y se les pide predecir o pronosticar el tiempo para los próximos 3 días, o se le pide a los estudiantes solucionar un problema mecánico específico, determinar la causa, y proporcionar una solución.

P3.1 – Entorno de explicación

Disponibilidad: Existe una apropiada explicación para aplicar un principio.

Consistencia: Se le informa al estudiante que a su cargo estará la función de predecir, explicar o resolver problemas en las salidas o productos de un evento. Para aplicar un principio, el alumno debe primero recibir un evento o situación en la cual aplicará su conocimiento sobre Principios, y entonces, debe saber que es lo que se espera que prediga, explique y/o resuelva.

P3.2 – Entorno de demostración

Disponibilidad: Existe una demostración apropiada para aplicar el principio.

Consistencia : El docente hace una demostración de cómo el proceso aplica a un número de situaciones y escenarios diferentes, explicando, prediciendo y solucionando problemas. Para aprender y aplicar un principio, el alumno debe ser capaz de examinar eventos o situaciones, ver o escuchar predicciones, explicaciones o sugerencias para solución de problemas sobre los eventos en cuestión, y permitírsele observar los resultados del evento que está siendo estudiado.

P3.3 –Entorno de práctica

Disponibilidad: Existe una práctica apropiada para aplicar los principios.

Alineación Para aplicar un principio, el alumno debe ser capaz de practicar lo visto en los entornos anteriores, es decir aplicar lo que le demostraron y explicaron.

Consistencia : Se le presenta al estudiante una situación y basándose en las condiciones dadas, se le solicita que prediga, explique o solucione problemas, relacionados con principios conocidos y estudiados. Para aplicar un

principio, el alumno debe ser capaz de practicar prediciendo la consecuencia de una situación y explicar porque se hizo esa predicción. La práctica debe ser realista.

P3.4 – Entorno de retroalimentación

Disponibilidad: Existe una retroalimentación apropiada para aplicar un principio.

Consistencia: Se le señala al estudiante cuales son las condiciones, variables y/o relaciones predichas correcta e incorrectamente, así mismo del porque de sus aciertos y desaciertos.

Alineación: La retroalimentación se basa en los ejercicios realizados anteriormente en la práctica, define cuales y como se dieron los procesos, y los cambios necesarios.

P3.5 – Entorno de Evaluación

Disponibilidad: Existe una evaluación apropiada para aplicar un Principio.

Alineación: Se le solicita al alumno que realice aplique un principio de la misma manera y bajo condiciones iguales o similares a las que fueron practicadas.

Consistencia: la evaluación debe buscar que el alumno pueda demostrar consecuencia de una situación y explicar porque se hizo esa predicción, o explicar los resultados de una situación identificando la presencia o ausencia de las condiciones necesarias.

12 Derivar métodos (M) - El objetivo busca que los alumnos sean capaces de resolver problemas específicos que se parecen mucho a situaciones del mundo real, mediante la aplicación de la lógica, los procesos y estrategias que se parecen mucho a la ejecución experta. Por ejemplo, los estudiantes en un curso de diagnóstico automotriz se les presenta una situación en la que un coche no está funcionando correctamente.

Los alumnos han de demostrar su capacidad para pasar por una serie de procedimientos de diagnóstico, como un experto lo haría, para determinar la causa del problema, y luego afectar las reparaciones necesarias.

M.1 - Entorno de Explicación

Disponibilidad: Existe una explicación apropiada para derivar un método.

Consistencia : Se le presenta al estudiante un ejemplo de un problema a resolver. El ejemplo debe ilustrar o describir un acercamiento general, plan o estrategia utilizada para resolver el problema; también una narrativa que detalle como un experto manejó la situación, incluyendo como manejaron los problemas esperados e inesperados (solución de problemas).

El docente debe asegurarse que hayan uno o mas ejemplos en la explicación-demostración que incluyan una descripción detallada de como un experto hubiera solucionado el problema.

M.2 - Entorno de práctica

Disponibilidad: Existe una práctica apropiada para Derivar un Método.

Consistencia: Para aprender a como derivar métodos, el alumno debe tener la oportunidad de resolver un problema completo. Adicionalmente, los problemas de práctica iniciales deben entregarle al alumno guías de como acercarse al problema, con sucesivos problemas que tendrán cada vez menos guía al estudiante. A los alumnos también debería requerirseles explicar o demostrar como trabajaron a través del problema para llegar a su solución.

Los problemas de práctica inicial deben proveer al estudiante guías o detalles de la aproximación que habría seguido un experto.

Los problemas prácticos sucesivos deben proveer al menos guías acerca de como proceder para solucionar el problema. La práctica debe ser realista.

Alineación: La práctica debe relacionarse con el ejemplo o problema presentado en la explicación

M.3 – Entorno de retroalimentación:

Disponibilidad: Existe una retroalimentación apropiada para Derivar un método.

Alineación: La retroalimentación debe ser en base a los problemas de práctica que se le se les entregaron a los estudiantes mediante guías detalladas.

Consistencia: El docente entrega al estudiante luego de que este ha completado el problema en su totalidad las similaridades y diferencias entre su acercamiento y el de un experto.

La retroalimentación en si misma no debería enfocarse en si el abordaje del del alumno para solucionar el problema es "correcto" o "incorrecto", ya que el problema en si representa una situación única para la cual no se puede considerar que un único enfoque es el "correcto". En su lugar, las similaridades y diferencias entre el enfoque o abordaje que siguió el estudiante y las que podría haber tenido un experto deberían señalarse, de tal forma que el estudiante fortalezca su esquema para la solución de problemas de este tipo.

M.4 – Entorno de evaluación

Disponibilidad :Existe una evaluación apropiada para derivar un método.

Alineación Se le solicita al alumno que derive un método bajo condiciones iguales o similares a las que fueron practicadas.

Consistencia:La evaluación para la derivación de un método no deber diseñarse para determinar si el acercamiento del estudiante a un problema es correcto o no. En su lugar, deber proveer la oportunidad para la resolución de problemas, con poca o ninguna guía sobre la manera de resolver el problema, y entonces, seguirse con una explicación de como el acercamiento que tuvo el alumno se compara con el desempeño de un experto.

La evaluación busca que los estudiantes sean capaces de resolver problemas específicos que se parecen mucho a situaciones del mundo real, mediante la aplicación de la lógica, los procesos y estrategias que se parecen mucho a la ejecución experta.

13. Derivar Soluciones (S) - El objetivo busca que los alumnos sean capaces de hacer hipótesis, inferencias o conclusiones sobre situaciones del mundo real, únicas en naturaleza, sin tener en cuenta de los métodos, procesos o técnicas utilizados para obtener y apoyar sus conclusiones. Por ejemplo, a los estudiantes se les pide proporcionar críticas de arte de dos artistas que tienen muestras en la galería de arte

local, o, se le pide a los aprendices que determinen la posibilidad de que una propuesta de maíz híbrido produzca altos rendimientos sobre la base de condiciones de cultivo específicas.

S.1 - Entorno de Explicación

Disponibilidad: Existe una explicación apropiada para derivar una solución.

y le describe una solución apropiada, junto con una explicación detallada de como y/o porque esa solución cumple las necesidades del escenario.

Consistencia: El docente presenta más de una situación o escenario y le describe una solución al estudiante apropiada, junto con una explicación detallada de como y/o porque esa solución cumple las necesidades del escenario.

S.2 - Entorno de Práctica

Disponibilidad: Existe una práctica o ejercicio apropiada para practicar la Derivación de una Solución.

Alineación: La práctica debe relacionarse en base a la descripción y explicación detallada en el entorno de explicación.

Consistencia: Las prácticas sucesivas o más avanzadas deben presentarle al estudiante menos información sobre la situación para aprender como derivar soluciones, el alumno debe recibir la oportunidad de practicar enfrentando un escenario completo.

El docente solicita al estudiante que describa o explique como y/o porque sus soluciones cumplen con las necesidades del escenario y son pertinentes para la situación en cuestión.

S.3 – Entorno de retroalimentación

Disponibilidad: Existe una retroalimentación adecuada de la solución derivada.

Alineación: La retroalimentación debe ser en base a los problemas de práctica que se le entregaron a los estudiantes donde ellos hacen hipótesis, inferencias o conclusiones sobre situaciones del mundo real.

Consistencia: La retroalimentación se entrega solo después de que el estudiante completa el problema en su totalidad, esta se enfoca en que tan bien el estudiante analizó la situación para derivar o diseñar la solución, también debe llevar al

estudiante a pensar o reflexionar como sus soluciones pueden cambiar al presentarse ligeros cambios en las condiciones u objetivos iniciales.

La retroalimentación por si misma no debe enfocarse solamente lo "correcto" o "incorrecto" de la solución. En su lugar, los alumnos necesitan ser criticados sobre la calidad de su análisis de la situación (de la dada así como de la deseada), y que tan bien usaron esa información para derivar o diseñar su solución.

S.4 – Entorno de evaluación

Disponibilidad: Existe una evaluación adecuada para la derivación de Soluciones.

Alineación: Se le solicita al alumno que derive un método de la misma manera y bajo condiciones iguales o similares a las que fueron practicadas.

Consistencia .

El docente debe entregarle al alumno una oportunidad para derivar una solución con poca o ninguna pista sobre lo que se considera una solución ideal o apropiada basado en circunstancias presentes y deseadas. Todo esto debe ser seguido de una crítica sobre que tan bien la solución del estudiante se alineó y enfrentó a ambas: las condiciones presentes y deseadas, y que otros tipos de soluciones hubieran podido funcionar para esta situación.

Niveles de complejidad de los Objetivos PK

Sobre las características y diferentes niveles de complejidad que tienen los objetivos de aprendizaje PK, los estándares de la Universidad Virtual de Michigan (2002), aclaran:

La instrucción en el primer nivel de objetivos PK (señalada como los objetivos PK: E, F, C1, K1 y P1) es el tipo mas simple de instrucción y típicamente hace parte de cursos del tipo “pregunta y responde” o de memorización. Este tipo de instrucción solo debería ocurrir como soporte de otra instrucción o cursos que se construirán tomando como base este tipo de conocimiento más simple.

La instrucción en el segundo nivel de objetivos (C2, K2 y P2) requiere que el estudiante memorice más aspectos del conocimiento que se están

enseñando en el curso, de tal forma que pueda identificar instancias de ese conocimiento.

La instrucción del tercer nivel de objetivos (C3, K3 y P3) requiere que el estudiante aplique lo que aprendió en una situación del mundo real. La instrucción al nivel complejo (Objetivos M y S) requiere que el estudiante aplique conocimientos discretos y habilidades para resolver problemas o derivar soluciones. (Virtual Michigan University, 2002)

Ejemplo: En la asignatura fundamentos de Administración, en una unidad didáctica se plantea el objetivo de aprendizaje “Identificar las interrelaciones que existen entre las diferentes áreas de una organización”, este objetivo se relaciona con el objetivo PK “Identificación de conceptos” (C2), lo cual permite relacionar esa unidad didáctica y su objetivo de aprendizaje principal con la rúbrica de evaluación ya mencionada.

Según Virtual Michigan University (2002) citando a Reigeluth y Moore, el “nivel mas superficial de aprendizaje” se encuentra en los objetivos E, F, C1, K1 y P1. Los objetivos C2, K2 y P2 son ligeramente más complejos y los objetivos C3, K3 y P3 representan el nivel de desempeño óptimo para este tipo de habilidades y conocimiento.

Las habilidades complejas se encuentran representadas por los objetivos M y S.

Por lo tanto, para esta investigación, los objetivos de aprendizaje PK se clasificarán de la siguiente manera:

1. Recordación de datos o hechos (E): Simple.
2. Identificación de elementos (F): Simple.
3. Recordación de conceptos (C1): Simple.
4. Identificación de conceptos (C2): Simple.
5. Aplicación de conceptos (C3): Complejo.
6. Recordación de tareas (K1): Simple.
7. Identificación de tareas (K2): Simple.
8. Aplicación de tareas (K3): Complejo.
9. Recordación de principios (P1): Simple.

10. Identificación de principios (P2): Simple.
11. Aplicación de principios (P3): Complejo.
12. Derivación de métodos (solución de problemas) (M): Complejo.
13. Derivación de soluciones (S): Complejo.

Las características de un objetivo simple se encuentran más relacionadas a la recordación e identificación de diferentes tipos de información, para lo cual el estudiante no requiere contar con habilidades o destrezas tan específicas para el cumplimiento de ese objetivo.

Las características de un objetivo complejo se encuentran más del lado del desempeño del estudiante, por ende este requiere conocimientos, habilidades y destrezas especiales para presentar soluciones o métodos a una realidad.

Las implicaciones de esta clasificación de objetivos de aprendizaje (simples y complejos), es que un objetivo complejo es más difícil de cumplir ya que requiere mayores habilidades por parte del estudiante que uno simple, el cual se encuentra más del lado del conocimiento y no del desempeño como tal.

Según el documento para la evaluación de cursos de los Estándares MVU, los pasos para hacer la evaluación de un curso utilizando esta herramienta son los siguientes:

1. Identificar las unidades instruccionales del curso (pueden ser equivalentes a capítulos o módulos) con su(s) respectivo(s) objetivo(s) de aprendizaje. Es posible que exista más de 1 objetivo de aprendizaje por cada unidad del curso, aunque en la mayoría de casos se puede hablar de una relación 1 a 1. Se entiende por unidad como el conjunto de actividades que apuntan a un objetivo de aprendizaje, abarcando por lo general un tema único en cada unidad, módulo o capítulo.
2. Identificar los tipos Performance Knowledge (PK) definidos en el estándar Michigan para cada Objetivo de aprendizaje de la unidad, capítulo o módulo evaluado.

3. Por cada tipo PK evaluar los cuatro entornos de aprendizaje (Explicación, Demostración, Práctica, Retroalimentación y Evaluación) presentes en el curso siguiendo la rúbrica de evaluación definida en el estándar de la Universidad Virtual de Michigan para cada tipo PK. Si alguno de los entornos no se encuentra representado, será evaluado con un 0 en el instrumento de evaluación de los estándares de la Universidad Virtual de Michigan, (Michigan Virtual University, 2002, p. 1).

Cada entorno se mide con una calificación de 1 a 5, ponderando al final una calificación por entorno y por unidad u objetivo de aprendizaje. Las preguntas que se realizan a los docentes y estudiantes que son parte del estudio se encuentran en los anexos de este documento (ANEXO I y II), las cuales se derivan de los atributos de calidad de estos estándares instruccionales.

En conclusión, puede afirmarse que las prácticas del docente, reflejadas en sus estrategias pedagógicas y unidades didácticas, normalmente se encuentran circunscritas o relacionadas con los cinco entornos de aprendizaje básicos: Explicación, Demostración, Práctica, Retroalimentación y Evaluación. Los objetivos de aprendizaje centrados en el estudiante, desarrollados a través de los entornos de aprendizaje, se convierten así en un camino concreto para articular y cristalizar en el alumno las competencias esperadas en una asignatura o un curso específico. Por lo tanto, los Entornos de Aprendizaje se convierten en procesos fundamentales de la enseñanza, que rigen las estrategias del docente y lo encaminan a un mejor proceso educativo.

En el Anexo VI puede apreciarse un mapa que resume lo expuesto hasta el momento como marco de referencia del proyecto de investigación, incluyendo los principales componentes del estándar de diseño instruccional de la Universidad Virtual de Michigan.

4.2 LA UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA Y SU VISIÓN DE CALIDAD

Como universo de exploración para fines de este documento, la Universidad Piloto de Colombia, ente educativo fundado en 1962, cuenta con más de 15 programas en pregrado, 13 en posgrado, 2 en maestría y cursos de extensión tales como diplomados y seminarios entre otros.

La calidad ha sido esencial a la naturaleza de la Universidad desde su fundación y se aprecia tanto en los programas académicos como en la Institución por el grado de cumplimiento de un conjunto de características que expresan las condiciones deseables en la obtención de los logros y metas propuestas, según directrices de la universidad:

Estas características son las dimensiones de calidad propuestas por el CNA que la Universidad Piloto de Colombia enmarca en su PEI, y que busca lograr en cuanto a la misión y al Proyecto Institucional que le sirve de orientación, a los profesores con que cuenta, a la selección y atención de estudiantes a quienes forma; a los procesos de investigación, docencia y proyección social que adelanta, al bienestar de la comunidad que reúne, a la organización, administración y gestión, a los egresados, al impacto que logra en el medio y a los recursos físicos y financieros con que cuenta. (Universidad Piloto de Colombia, 2002, p. 14)

La UPC acogió el principio de una formación integral polivalente e interdisciplinaria, a través de tres elementos fundamentales: actores, saberes y escenarios; con ellos se materializa la integración del ser, del saber y del hacer, como desafío institucional, orientando la labor de enseñar a aprender para aprender a aprender, aprender a comprender y aprender a emprender. Se entiende que la calidad es una búsqueda constante que obliga a los programas a una mejora y evolución a través de mecanismos de autoevaluación.

4.3 DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD PILOTO Y EL PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS

Las competencias se definen en Colombia según el Ministerio de Educación Nacional (1994), en términos de “las capacidades con que un sujeto cuenta para”. Por tanto, estas competencias constituyen fundamentalmente unos referentes u horizontes que permiten visualizar y anticipar énfasis en las propuestas curriculares:

El desempleo y las oportunidades laborales de los jóvenes son una preocupación para el gobierno nacional por esto se vio la necesidad de emprender acciones para "ajustar a los trabajadores a las nuevas exigencias del mercado y aumentar la empleabilidad de la fuerza laboral en su conjunto". El gobierno asignó al sector educativo un papel fundamental de mejoramiento de la capacidad de las personas. Es así como se espera que el sector educativo asegure una "formación sólida en competencias básicas, ciudadanas y laborales" que sea pertinente a las necesidades de desarrollo del país y de sus regiones. (Ministerio de Educación Nacional, 2003, p. 3)

La Universidad Piloto de Colombia orienta sus procesos curriculares en torno a la formación en competencias profesionales teniendo en cuenta los criterios de la propuesta formativa desarrollada por el Proyecto Tuning en el espacio Europeo de Educación Superior y sus desarrollos en América Latina a través del Proyecto 6 x 4. La propuesta central es la de diseñar currículos en torno a perfiles profesionales con un enfoque integrador, cuyo modelo de formación está centrado en el trabajo del estudiante y donde los objetivos de aprendizaje contribuyen a lograr las competencias que se han de adquirir. Una definición pertinente. “una Competencia es el conjunto de habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos teórico-prácticos que requiere cualquier profesional. Ser competente implica el dominio de la totalidad de los elementos y no solo de alguna de sus partes”. (Universidad Piloto de Colombia, 2007, p. 9)

En el programa de Administración de Empresas las competencias se desarrollan a lo largo de la carrera y se concretan en las asignaturas que pertenecen a las áreas de

formación básica, profesionalizante y complementaria, se definen mediante el diagnóstico de las experiencias de la realidad social, de la práctica de las profesiones, del desarrollo de la disciplina y del mercado laboral. Se pueden dividir en dos tipos: competencias genéricas, que en principio son independientes del área de estudio y competencias específicas para cada área temática.

El aprendizaje por competencias ha permitido que los programas académicos, distinguan a sus estudiantes de otras carreras y de otras universidades, permitiendo una cierta especificación laboral. Este proceso es necesario para la renovación de los Registros Calificados reglamentados por Decreto 1295 de 2010.

El programa busca que las competencias permeen el currículo del programa, y se desarrollen a través de las estrategias didácticas y objetivos de aprendizaje que se presentan en el trabajo presencial y en el trabajo autónomo del estudiante, sin embargo, no hay ninguna herramienta propuesta por el Programa para revisar la coherencia de la aplicación de las estrategias en las unidades temáticas para que alimente el perfil del egresado de forma idónea, como está planteado en el documento PEP Proyecto Educativo del Programa de Administración de Empresas de la Universidad Piloto de Colombia (2005).

El Perfil Profesional es aquel que muestra cómo se puede desenvolver el egresado del Programa de Administración de Empresa, sus capacidades, habilidades y conocimientos. Este es el resultado de las competencias, tanto genéricas como específicas, que plantea el programa para que el estudiante desarrolle, y así enfrente la vida profesional de forma idónea. Por su parte, el Perfil Ocupacional es aquel que muestra donde el estudiante se puede desempeñar, en qué tipo de sector o de empresa puede participar, aportar, crear y evolucionar.

Perfil Profesional: Profesional con sólida formación integral, comprometido con la Responsabilidad Social y Ambiental, ético y reflexivo, con sentido humano y espíritu empresarial, con actitud investigativa, y capaz de tomar decisiones en contextos organizacionales tanto Nacionales como Internacionales.

Perfil Ocupacional: Gestor organizacional en entidades públicas y privadas, que lideran procesos que propenden por la innovación, lo sostenibilidad y la competitividad empresarial para hacer frente a los retos de los diferentes sectores de la economía. (Universidad Piloto de Colombia, 2005, p. 13)

Las competencias del programa de Administración de Empresas que parten del Proyecto Educativo del Programa (PEP) son las siguientes:

1. Identificar y optimizar los procesos de negocio en las organizaciones con visión global.
2. Mejorar e innovar los procesos administrativos enfocados a la calidad.
3. Administrar y desarrollar el talento humano en la organización.
4. Identificar las interrelaciones funcionales entre las organizaciones y su asociatividad para el fortalecimiento y/o generación de nuevas empresas.
5. Capacidad de gerenciar y expandir internacionalmente las organizaciones.
6. Aplicar y difundir en las organizaciones las Normas ISO.
7. Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización.
8. Interpretar la información contable y financiera para la toma de decisiones gerenciales a nivel nacional e internacional.
9. Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros de la empresa.
10. Capacidad de preparar y presentar presupuestos de proyectos.
11. Gestionar la comercialización, la producción, las finanzas y recurso humano en las distintas organizaciones promoviendo los diferentes procesos de la innovación.
12. Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos.

Para efectos de la investigación se tomaran las siguientes competencias:

1. Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización.

2. Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos.
3. Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros de la empresa.

Que se distribuyen en las siguientes asignaturas: Teorías contemporáneas de la Organización, Historia y actualidad de la Organización, Finanzas Básicas, Matemática Financiera, Gerencia de Mercadeo, Enfoques gerenciales y Gestión de servicios.

Las asignaturas son dictadas por los docentes de planta del Programa y se escogen para la investigación debido a que las competencias mencionadas anteriormente son desarrolladas en un 100% por estas asignaturas. Esto se explica más ampliamente en el capítulo 5: Metodología.

Cada competencia se encuentra en las asignaturas profesionalizantes del Programa, estas se soportan por objetivos de aprendizaje que se deben cumplir en un período o unidad académica que permita que el estudiante demuestre lo aprendido y el docente verifique que el estudiante aprendió. Recordando la definición de objetivo de aprendizaje: “Un resultado de aprendizaje es un enunciado escrito a cerca de lo que se espera de un estudiante o aprendiente sea capaz de hacer al finalizar una unidad de un módulo /curso o titulación” (Kennedy, 2007, p. 19), el programa de Administración de Empresas de la Universidad Piloto incentiva al docente para proponer en cada unidad didáctica uno o más Objetivos de Aprendizaje con el fin de aportar al desarrollo de las competencias que se encuentran plasmadas en los microcurrículos.

Es necesario entender que el Programa plantea, como ideal para su desarrollo, que cada asignatura le aporte a máximo tres competencias específicas del programa. En total son 13 competencias, soportadas por 22 asignaturas profesionalizantes, y alrededor de 780 Objetivos de Aprendizaje, que se cursan en 144 creditos.

4.4 MARCO LEGAL

El sistema educativo colombiano se rige bajo diversos decretos del Ministerio de Educación Nacional, a continuación se hará referencia a algunos de ellos:

1. El Decreto 088 de 1976 “por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el ministerio de Educación Nacional”
2. El Decreto 1419 de 1978, “por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de Educación Preescolar, básica (primaria y secundaria), Media Vocacional e Intermedia profesional”
3. El Decreto 1816 de 1978, “por el cual se reglamenta el artículo 18 del Decreto Legislativo 088 de 1976, sobre centros experimentales piloto.
4. Decreto 1419 de 1978, Artículo 3°. El sistema educativo colombiano, tiene el siguiente fin: Contribuir al desarrollo equilibrado del individuo y de la sociedad sobre la base del respeto por la vida y por los derechos humanos. Estimular la formación de actitudes y hábitos que favorezcan la conservación de la salud física y mental de las personas y el uso racional del tiempo.
5. Decreto 1295 de 2010. Artículo 5.- Evaluación de las condiciones de calidad de los programas. La institución de educación superior debe presentar información que permita verificar: (...) 5.4.- Organización de las actividades académicas.- La propuesta para la organización de las actividades académicas del programa (laboratorios, talleres, seminarios, etc.), que guarde coherencia con sus componentes y metodología, para alcanzar las metas de formación. (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 3).

5. METODOLOGÍA

5.1 UBICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación está circunscrita al eje de calidad de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, por lo tanto responde al análisis de una situación particular, en este caso se aplica en el programa de pregrado de Administración de Empresas de la Universidad Piloto de Colombia, y se analiza la relación que existe entre los entornos de aprendizaje, los objetivos y las competencias.

5.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación tiene un enfoque cualitativo, transversal, correlacional porque recolecta datos en un solo momento y analiza la relación que existe entre las variables cualificadas: la calidad de los entornos de aprendizaje (explicación, demostración, práctica, retroalimentación, y evaluación), el desarrollo de los objetivos de aprendizaje y su relación con el desarrollo de competencias específicas.

5.3 VARIABLES

5.3.1 Variables independientes.

5.3.1.1. Los entornos de aprendizaje.

1. Explicación.
2. Demostración
3. Práctica.
4. Retroalimentación.
5. Evaluación.

5.3.2 Variables dependientes principales.Objetivos de aprendizaje de las asignaturas evaluadas, los cuales se relacionan con alguno de los objetivos PK ya mencionados.

Son trece (13) objetivos de aprendizaje representados en los tipos PK de los estándares de la Universidad Virtual de Michigan, los cuales definen el comportamiento o atributos de calidad de los Entornos de Aprendizaje. Estos son:

1. Recordación de datos o hechos.
2. Identificación de elementos.
3. Recordación de conceptos.
4. Identificación de conceptos.
5. Aplicación de conceptos.
6. Recordación de tareas.
7. Identificación de tareas.
8. Aplicación de tareas.
9. Recordación de principios.
10. Identificación de principios.
11. Aplicación de principios.
12. Derivación de métodos (solución de problemas).
13. Derivación de soluciones.

Las competencias específicas desarrolladas por los objetivos de aprendizaje de las asignaturas en estudio. Se plantea que estas competencias son las que espera formar el programa de Administración de Empresas a través de los objetivos de aprendizaje dados en los microcurrículos..

5.4 UNIVERSO Y POBLACIÓN

1. Universo: Docentes de planta del programa de administración de empresas, con más de 2 años en el programa. Se consideran estos docentes debido a que conocen perfectamente el PEP del programa, estrategias curriculares del programa y direccionamientos pedagógicos y las competencias que se buscan

desarrollar, por ende es un buen referente para saber cómo y que están buscando desarrollar en las asignaturas.

2. Muestra: docentes de planta del programa, que dictan asignaturas: Teorías contemporáneas de la Organización, Historia y actualidad de la Organización, Finanzas Básicas, Matemática Financiera, Gerencia de Mercadeo, Enfoques gerenciales y Gestión de servicios.
3. Estudiantes del programa de administración de empresas, se escoge una muestra del 100 % de los estudiantes que han cursado todas las asignaturas que hacen parte de este estudio y que actualmente cursan 9 semestre y que se gradúan en el año 2012, con la finalidad de conocer su percepción frente al desarrollo de los objetivos de aprendizaje de todas las asignaturas escogidas para la investigación. Estos estudiantes están en la capacidad de asimilar si dominan dichos objetivos o no, porque ya cuentan con la culminación de todas las asignaturas y deben haber desarrollado las competencias pertinentes, según el proyecto educativo del programa.
4. Las asignaturas han sido escogidas porque estas desarrollan el 100% de tres competencias planteadas en el proyecto educativo del programa.
5. Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización.
6. Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos.
7. Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros de la empresa.
8. Estas competencias que son específicas del programa, están relacionadas en el PEP frente a un saber hacer, y desarrollan parte del perfil ocupacional y profesional del estudiante. Al escoger tres competencias específicas se puede analizar cómo estas están siendo desarrolladas al interior de las asignaturas, en cada unidad didáctica con objetivos de aprendizaje, obteniendo una mayor certeza frente al supuesto de su desarrollo en los estudiantes, permitiendo

relacionar objetivos de aprendizaje, entornos y competencias al interior del programa académico.

9. Al aplicar los entornos de aprendizaje, (Explicación, Demostración, Retroalimentación y Evaluación), se puede saber con mayor certeza como se está comportando la evolución de los objetivos de aprendizaje de cada competencia en una unidad didáctica frente a el desempeño del docente y el comportamiento del estudiante, obteniendo información de esto se puede detectar cómo se están desarrollando los objetivos de aprendizaje en cada unidad didáctica y, por ende, como se desarrolla la competencia en la asignatura.

Se han dispuesto dos herramientas que permiten medir la percepción de los estudiantes y de los profesores sobre el desarrollo que tienen las actividades en clase, enmarcadas en los entornos de aprendizaje que a su vez nos llevarán a conectarlas con los Objetivos de Aprendizaje y las competencias específicas:

Herramienta #1 (ETAPA I):

1. Entrevista estructurada.
2. Universo: Docentes de planta del programa de administración de empresas, con más de 2 años en el programa.
3. Muestra: docentes de planta del programa, que dictan las asignaturas: Teorías Contemporáneas de la Organización, Historia y Actualidad de la Organización, Finanzas Básicas, Matemática Financiera, Gerencia de Mercadeo, Enfoques Gerenciales y Gestión de Servicios.
4. Objetivo comparativo: clasificar las actividades de las asignaturas relacionándolas con los atributos de los Entornos de aprendizaje a través del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de las unidades de las asignaturas y así constatar el desarrollo de competencias específicas de los microcurrículos. Al final se tendrá la relación de entornos usados en cada asignatura, las unidades y objetivos de aprendizaje en cada uno, y el porcentaje de cumplimiento de los atributos de calidad de cada entorno. Esto

dará indicios si se dirigió la asignatura hacia el desarrollo de las competencias relacionadas con los objetivos de aprendizaje del curso.

La entrevista (Anexo I) está diseñada en dos módulos donde primero se pregunta al docente si conoce o está familiarizado con los conceptos propios de la investigación, esto con la finalidad de encontrar conceptos unificados, y partir de concepciones unificadas, después se le pide al docente que exponga sus objetivos de aprendizaje que están relacionados con el desarrollo de las competencias expresadas en los microcurrículos por unidad didáctica, permitiendo comprender como está organizada la asignatura y los objetivos de esta y vinculándolos a los objetivos propuestos por los estándares de la Universidad Virtual de Michigan.

En una segunda parte, el docente responde algunas preguntas sobre cada uno de los entornos de aprendizaje de cada una de las Unidades didácticas evaluadas enfocándose exclusivamente en las preguntas que corresponden al objetivo de aprendizaje identificado en la Rúbrica de Evaluación de Diseño Instruccional de la Universidad Virtual de Michigan. Cada unidad de aprendizaje corresponde al menos a un objetivo de aprendizaje (aunque puede haber más de 1 objetivo por unidad), en cada objetivo se evalúa 4 entornos de aprendizaje, promediando de 1 a 5 preguntas como máximo por entorno, permitiendo así medir el desempeño del docente frente al desarrollo de cada objetivo.

Herramienta #2 (ETAPA 2):

1. Encuesta
2. Universo: Estudiantes del programa de administración de empresas.
3. Técnica: encuesta cualitativa, como su nombre lo dice busca cualidades, para detectarlas, buscan profundizar en la percepción del estudiante (en lo referente a como fue el desarrollo de los Entornos de Aprendizaje en la asignatura).
4. Muestra: 100 % de los estudiantes de noveno semestre del programa que se gradúan en el primer semestre del 2012, los cuales tomaron las asignaturas Teorías Contemporáneas de la Organización, Historia y Actualidad de la

Organización, Finanzas Básicas, Matemática Financiera, Gerencia de Mercadeo, Enfoques Gerenciales y Gestión de Servicios.

5. Objetivo comparativo: comparar la percepción de los estudiantes sobre cada uno de los objetivos de aprendizaje con los resultados de las respuestas de los docentes de tal forma que se pueda relacionar y concluir cual fue la efectividad de la instrucción impartida por el docente.

En esta encuesta (Anexo II), se busca conocer las percepciones de los estudiantes, apoyándose en un cuestionario que permite medir el alcance del desarrollo de los objetivos que el docente propone en los microcurrículos a través de las estrategias pedagógicas. Las preguntas para el estudiante se han construido de tal forma que los estudiantes evalúen en una escala de 1 a 5 su desempeño en cada uno de los objetivos de aprendizaje que conforman las asignaturas en estudio. La prueba realizada a los estudiantes de noveno semestre, es dicente en el sentido que se les pregunta concretamente por objetivos de aprendizaje vistos en asignaturas de semestres anteriores que no necesariamente fueron desarrollados recientemente por parte del estudiante entrevistado. Esta particularidad puede ayudar a que el estudiante exprese más concretamente su realidad frente a esos conocimientos, sin que ya nada tenga que ver el estado de su relación con el docente.

5.5 METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DE DATOS

La metodología para el análisis conclusiones y recomendaciones de la investigación comienza por relacionar los objetivos de aprendizaje de Michigan y los objetivos de aprendizaje de cada competencia, lo que permite aplicar los atributos de calidad de los entornos de Michigan (expuestos en el marco conceptual) a cada objetivo propuesto en la asignatura.

Los objetivos de aprendizaje (Performance Knowledge PK) que cubren los estándares de la Universidad Virtual de Michigan se encuentran clasificados dependiendo de que tan cercanos se encuentren al conocimiento puro o al desempeño de un estudiante. Los objetivos en mención son 13:

1. Recordación de datos o hechos.(F)
 2. Identificación de elementos.(E)
 3. Recordación (C1), identificación (C2) y aplicación (C3) de conceptos.
 4. Recordación (K1), identificación (K2) y aplicación de tareas. (K3)
 5. Recordación (P1), identificación (P2) y aplicación de principios. (P3)
 6. Derivación de métodos (solución de problemas). (M)
 7. Derivación de soluciones. (S)

Para fines ilustrativos se propone un ejemplo:

Asignatura:

Historia y Actualidad de la organización

Competencia

Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización

Objetivos de aprendizaje

El estudiante puede Contextualizar con precisión el desarrollo y surgimiento de la industria en Europa y E.E.U.U. para analizar las diferentes implicaciones posteriores en nuestro contexto. (C3)

Relación con objetivo de michigan C3 (Aplicación de concepto)

Esta relación permite identificar que el objetivo de aprendizaje propuesto en la asignatura es aplicar un concepto, por ende es C3, esto conlleva a realizar en la entrevista con el docente preguntas que relacionan el desarrollo de cada entorno (explicación, demostración, práctica, retroalimentación, evaluación) frente al objetivo, obteniendo la información necesaria para saber si este cumple o no con los estándares de Michigan propuestos.

El programa de Administración de Empresas en su malla curricular (Anexo III) cuenta con asignaturas que permiten hacer una ruta de aprendizaje al estudiante, ruta que se les aconseja a estos tomar a través del proyecto de acompañamiento, sin

embargo el programa cuenta con flexibilidad que permite tomar por parte de los estudiantes las asignaturas de acuerdo a su situación, expectativa, o deseo. A continuación las 7 asignaturas del programa de administración de empresas que desarrollan las 3 competencias a través de los objetivos de aprendizaje relacionados con los objetivos de michigan. Las asignaturas, cuyos microcurrículos pueden consultarse en el ANEXO IV se organizan de la siguiente forma:

Asignatura:

Historia y Actualidad de la organización

Competencia

Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización

Objetivos de aprendizaje

El estudiante puede Contextualizar con precisión el desarrollo y surgimiento de la industria en Europa y E.U para analizar las diferentes implicaciones posteriores en nuestro contexto. C3 (Aplicación de concepto)

El estudiante puede Contextualizar la llegada de los cambios de la tecnología en el desarrollo de las organizaciones desde una perspectiva histórica, especialmente en los sectores de la economía colombiana y su repercusión en la organización del trabajo C3 (Aplicación de concepto)

El estudiante identifica los diferentes sectores de la economía colombiana, desde sus comienzos, con el fin de identificar su estado actual en el desarrollo económico del país P2 (identificación de un principio)

El estudiante Comprende las características de los cambios microelectrónicos, informáticos y comunicacionales para estudiar su influencia en las organizaciones actuales P3 (aplicación de un principio)

Competencia

Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos.

Objetivos de aprendizaje

El estudiante identifica las características del empresario colombiano y su integración o fortalecimiento en grupos empresariales como un mecanismo de consolidación de intereses económicos C3 (Aplicación de concepto)

El estudiante identifica las Organizaciones que todavía marcan la pauta mundial por su capacidad competitiva y de innovación C3 (Aplicación de concepto)

El estudiante identifica cómo la globalización es un proceso en el cual se desenvuelve el mundo empresarial actual C3 (Aplicación de concepto)

El estudiante maneja técnicas de investigación documental, la construcción de la historia de una empresa a manera de proyecto empresarial K3 (Aplicación de tarea)

El estudiante ha Desarrollado habilidades para equilibrar el desarrollo empresarial transformando la mirada meramente económica por una que integre el valor social y ambiental K3 (Aplicación de tarea)

Asignatura

Teorías contemporáneas de la organización

Competencia

Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización.

Objetivos de aprendizaje

El estudiante puede Identificar los diversos elementos que conllevan al análisis organizacional, su funcionalidad, su capacidad de administración, de integración de todas las unidades estratégicas y operativas; además de la relación con su entorno, desde un pensamiento complejo C2 (identificación de concepto)

El estudiante Identifica y retoma los conceptos aprendidos del esquema organizacional clásico y desarrollarlos desde la mirada sistémica C2 (identificación de concepto)

El estudiante puede Identificar y entender el comportamiento de las organizaciones, a partir del contexto y aprender cómo las organizaciones se adaptan o lo transforman C2 (identificación de concepto)

El estudiante puede Identificar cómo se toman decisiones desde la gerencia y sus características C2 (identificación de concepto)

El estudiante Identifica y aplica el concepto de innovación como un mecanismo para la estructura del cambio organizacional C2 (identificación de concepto)

El estudiante puede Interrelacionar los elementos de la cibernética y el aprendizaje organizacional con la toma de decisiones C3 (Aplicación de concepto)

El estudiante Entiende como el factor humano es esencial para el desarrollo de la organización P2 (identificación de un principio)

El estudiante Comprende como funcionan aspectos como la cultura y el clima organizacional para lograr un buen desempeño del personal en la organización P2 (identificación de un principio)

El estudiante sabe sobre el manejo de las herramientas para la toma de decisiones en organizaciones con el fin de generar cambios planificados y estructurados. P3 (aplicación de un principio)

Competencia

Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos

Objetivos de aprendizaje

El estudiante sabe sobre como el uso del poder, puede ser aplicado en el contexto empresarial, de manera propositiva C2 (identificación de concepto)

El estudiante es capaz de aplicar los conocimientos del pensamiento sistémico y de contingencia de manera que sea capaz de representar cualquier realidad administrativa bajo este esquema. C3 (Aplicación de concepto)

El estudiante puede Identificar y aplicar el concepto de competitividad C3 (Aplicación de concepto)

El estudiante puede Desarrollar los elementos del análisis de cadena de valor y de diamante de competitividad y de innovación en una organización E1 (identificación de un elemento)

Asignatura

Matemática financiera

Competencia

Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización

Objetivos de aprendizaje

El estudiante puede Conceptuar sobre las opciones de financiamiento de proyectos de inversión, así como de las opciones de apalancamiento de las diferentes organizaciones en opciones de ampliación C2 (identificación de concepto)

El estudiante tiene la capacidad para aplicar los conceptos aprendidos en la construcción de proyectos empresariales que permitan definir las mejores opciones de financiación y evaluación de proyectos C3 (Aplicación de concepto)

El estudiante Comprende la estructura de inversión y endeudamiento de una empresa C3 (Aplicación de concepto)

El estudiante puede Conducir las decisiones administrativas que se refieran a la utilización de recursos financieros S1 (derivación de solución)

El estudiante Interpreta y desarrolla herramientas de matemáticas financieras para la evaluación de proyectos financieros y empresariales M1 (derivación de método)

Competencia

Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros de la empresa.

Objetivos de aprendizaje

El estudiante emplea las herramientas matemáticas en funciones financieras, para apoyar la toma de decisiones y selección de opciones de financiamiento C3 (Aplicación de concepto)

El estudiante Toma las decisiones más eficientes en la consecución de recursos económicos de las compañías C3 (Aplicación de concepto)

El estudiante Expresa y expone las mejores opciones financieras en relación al uso y costo del dinero C3 (Aplicación de concepto)

El estudiante Maneja los conceptos de matemáticas financieras para implementarlos en la modelación de los estados financieros proyectados K3 (Aplicación de tarea)

El estudiante puede Comparar y seleccionar las mejores opciones de financiamiento en relación al manejo de tasas y opciones de pago P3 (Aplicación de un principio)

Asignatura

Finanzas Básicas

Competencia

Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización

Objetivos de aprendizaje

El estudiante Comprende la estructura financiera de las organizaciones, evidenciando el proceso contable y el registro de los mismos C2 (identificación de concepto)

El estudiante Realiza análisis sobre la información de los estados financieros de un negocio C3 (Aplicación de concepto)

El estudiante tiene la capacidad de diagnosticar y comprender la situación contable de una entidad mediante el estudio de los estados financieros y la aplicación de herramientas financieras C3 (Aplicación de concepto)

El estudiante puede conceptuar sobre la estructura financiera de un negocio y proporcionar herramientas de análisis para empresas existentes C3 (Aplicación de concepto)

El estudiante Aplica comparación de cuentas dentro de un mismo estado financiero para realizar hallazgos en función de una problemática a resolver C3 (Aplicación de concepto)

Competencia

Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros de la empresa

Objetivos de aprendizaje

El estudiante puede Aplicar conceptos de evaluación financiera mediante la utilización de herramientas financieras que permiten valorar empresa de acuerdo a condicionamientos de mercado y económicos K3 (Aplicación de tarea).

El estudiante puede Conceptuar la viabilidad de una inversión teniendo en cuenta puntos de equilibrio y tiempos de reestructuración de la inversión K3 (Aplicación de tarea)

El estudiante puede Determinar las opciones de inversión, teniendo en cuenta el estado actual de la organización y realizando proyección del comportamiento contable de la compañía M1 (derivación de método)

Asignatura

Gerencia de Mercadeo

Competencia

Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización

Objetivos de aprendizaje

El estudiante puede identificar el contexto en el que se desarrolla un plan de mercadeo C2 (identificación de concepto)

El estudiante puede Identificar las responsabilidades de un gerente de mercadeo, sus alcances y limitaciones C2 (identificación de concepto)

El estudiante puede Entender la unidad y coherencia existente en la mezcla de marketing mix C2 (identificación de concepto)

El estudiante puede Definir los elementos conceptuales de la estrategia de comunicación integrada al plan de mercadeo C3 (Aplicación de concepto)

El estudiante puede Ejecutar un plan de mercadeo, diseñado a partir de las condiciones reales y potenciales del mercado, definiendo indicadores y controles M1 (derivación de método)

El estudiante puede Articular las diferentes variables de un plan de mercadeo alrededor de los objetivos propuestos M1 (derivación de método)

Competencia

Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros de la empresa

Objetivos de aprendizaje

Identificar los recursos y requerimientos que deben proveer las empresas para apoyar la gestión de mercadeo.C2 (Identificar un concepto)

Aprender a ejecutar presupuestos y proyectar resultados con base en la asignación de recursos C3 (aplicación de un concepto)

Competencia

Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos

Objetivos de aprendizaje

El estudiante Analiza las condiciones del mercado para proponer la mejor opción de plan de mercadeo M1

El estudiante Dimensiona la importancia de la gestión en los POP como generadora de valor para el negocio C3

Asignatura

Gestión de servicios

Competencia

Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización

Objetivos de aprendizaje

El estudiante Comprende los antecedentes y expresiones de los servicios a través de la historia hasta llegar a Colombia C2 (identificación de concepto)

El estudiante Diagnostica la organización, su ambiente y clima en relación con el cliente interno y externo C3 (Aplicación de concepto)

El estudiante Diseña, operativiza y evalúa un modelo de servicio C3 (Aplicación de concepto)

El estudiante Formula un plan de mejoramiento de servicio y los mecanismos para su implementación y evaluación M1 (derivación de método)

El estudiante puede Aprende a abordar problemas relacionados con el diseño, implementación, gestión y direccionamiento estratégico de una cultura de servicio y la toma de decisiones prospectivas P3 (Aplicar un principio)

Asignatura

Enfoques Gerenciales

Competencia

Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización

Objetivos de aprendizaje

El estudiante Identifica y optimiza ideas, procesos y oportunidades de negocio en las organizaciones C2 (identificación de concepto)

El estudiante Mejora e innova procesos administrativos M1 (derivación de método)

El estudiante Formula estrategias y planes para su ejecución y evaluación desde el BalancedScore Card M1 (derivación de método)

Competencia

Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos

Objetivos de aprendizaje

El estudiante Articula los principios de calidad y la innovación como medios de mejoramiento continuo para la productividad, la competitividad y la internacionalización de empresas P3 (Aplicación de un principio)

Competencia

Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros de la empresa

Objetivos de aprendizaje

El estudiante Identifica las interrelaciones funcionales de la organización desde una visión holística, sistémica y contingencial.C2 (Identificación de un concepto).

Una vez recopilados y relacionados los datos de cada uno de los objetivo de aprendizaje, se procede con la entrevista al docente que permite promediar un valor

por entorno de aprendizaje (que depende del cumplimiento de los atributos de calidad) para cada uno de los objetivos de aprendizaje relacionados que desarrollan las competencias (aplicando la rúbrica de evaluación de Michigan, que dará una medida de 1 a 5 por cada entorno).

Se establece que cada competencia se ve afectada por un grupo de objetivos de aprendizaje repartidos a través de una serie de cursos, lo cuales tienen igual importancia para el desarrollo de la competencia, teniendo en cuenta que la competencia debe ser integral y que el suprimir alguna habilidad o conocimiento que la componen la desnaturalizaría. También se clasifica los diferentes objetivos de aprendizaje dependiendo de su complejidad. Para determinar su complejidad se usan los criterios de los Estándares de la Universidad Virtual de Michigan, los cuales establecen que existen objetivos del lado de la adquisición de conocimiento y del lado de la aplicación del conocimiento o del desempeño real. La clasificación de objetivos es de la siguiente manera:

1. Recordación de datos o hechos: Simple.
2. Identificación de elementos: Simple.
3. Recordación de conceptos: Simple.
4. Identificación de conceptos: Simple.
5. Aplicación de conceptos: Complejo.
6. Recordación de tareas: Simple.
7. Identificación de tareas: Simple.
8. Aplicación de tareas: Complejo.
9. Recordación de principios: Simple.
10. Identificación de principios: Simple.
11. Aplicación de principios: Complejo.
12. Derivación de métodos (solución de problemas): Complejo.
13. Derivación de soluciones: Complejo.

Los objetivos de aprendizaje propuestos por los docentes en las asignaturas una vez relacionados con los objetivos PK y evaluados, se cruzan con los resultados de la

encuesta a estudiantes que mide la percepción de estos frente al desarrollo de los objetivos de aprendizaje

Después de pasar todos los cuestionarios de estudiantes se tabulan y también se promedian por cada objetivo de aprendizaje evaluado (aplicando la rúbrica de evaluación que da una medida de 1 a 5 dependiendo del dominio del objetivo de aprendizaje, 1 siendo un manejo pobre del objetivo de aprendizaje y 5 un perfecto conocimiento y manejo del mismo)... Por último al tener todos estos datos se correlacionan entre resultados para obtener el diagnóstico de la propuesta de estudio.

La correlación gira alrededor de la comparación de dos indicadores de interés del lado del estudiante y dos indicadores de interés del lado de los entornos de aprendizaje:

Estudiantes

1. **La desviación estándar de las calificaciones dadas por los estudiantes:** este indicador lo que ayuda a medir es el nivel de dispersión de las respuestas que tienen los estudiantes sobre si manejan o no los objetivos de aprendizaje. Lo que mide es qué tan alejadas de la media son las respuestas del conjunto de los estudiantes evaluados, dada esta distancia en las mismas unidades de medida: la calificación sobre como se percibe el estudiante en el manejo del objetivo de aprendizaje. Por tal motivo se considera que las desviaciones estándar por encima de 1 son altas debido a que es una encuesta de percepción en la que los estudiados pueden ocultar hasta cierto punto su desconocimiento sobre algún objetivo de aprendizaje. En ese orden de ideas, un estudiante que califique con 3 un objetivo de aprendizaje puede considerarse bajo.
2. **Los promedios de las calificaciones dadas por los estudiantes sobre su percepción de manejo de Objetivos de Aprendizaje:** este indicador se combina con la desviación estándar para saber realmente si la percepción de los estudiantes en conjunto es baja o alta. Un promedio bajo (menor que 4) junto con una desviación estándar superior a 1 es baja debido a que indica que existe una gran cantidad de estudiantes a una unidad de distancia de la media (por encima y por debajo), lo que indica que una cantidad de estudiantes

tienen una percepción de 3, y como ya se dijo, esta calificación se considera baja en una encuesta de este tipo. Combinando la media de los estudiantes y la dispersión de sus calificaciones se espera limitar el número de estudiantes con percepciones bajas sobre los objetivos de aprendizaje (con percepciones menores a 4) a no más del 20% de la muestra.

Los criterios que se utilizan para evaluar los resultados de las encuestas de los estudiantes, y poder así clasificar los objetivos de aprendizaje según la percepción del estudiante, se resume en la tabla 2:

Tabla 2. Escenarios de los resultados de percepción de estudiantes sobre manejo de objetivos de aprendizaje.

| | | DESVIACIÓN ESTÁNDAR ESTUDIANTES (Dispersión) | |
|---|---------|---|--------|
| | | BAJA<1 | ALTA>1 |
| Tabla de escenarios de resultados para percepción de estudiantes | | | |
| PROMEDIO ESTUDIANTES | BAJO<4 | A | B |
| POR OBJETIVO | ALTO>=4 | C | D |

Entornos de aprendizaje

Las desviaciones estándar de las calificaciones de entornos de aprendizaje por cada objetivo de aprendizaje: permite determinar que tan variadas son las

calificaciones de los entornos de aprendizaje. Por ejemplo: un objetivo de aprendizaje con los 5 entornos calificados de la siguiente manera tiene una desviación estándar de 0,57 unidades: Explicación 5, Demostración (No aplica), Práctica 5, Retroalimentación 4 y Evaluación 4. La rúbrica de evaluación de los estándares de la Universidad Virtual de Michigan establece que se debería calificar con 5 solo si todos los criterios se cumplen como se expone en este estándar. Una calificación de 4 puede darse si todos los criterios se cumplen pero varían ligeramente en términos de calidad o implementación. Calificaciones de 3 o por debajo aplican si faltan mayores porciones de los criterios, o la Explicación no se asemeja al criterio.

Por tal motivo se establece que una desviación estándar (dispersión) superior a 0,58 puede considerarse alta, teniendo en cuenta que se espera que la calidad de los entornos debe ser lo más homogénea y alta posible para afectar positivamente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

- **El promedio de calificación de entornos de aprendizaje:** este indicador nos permite, en conjunto con la desviación estándar, determinar si la evaluación de los entornos de aprendizaje es alta o baja en conjunto. Los criterios de evaluación que se aplicarán para los entornos de aprendizaje son los expuestos en la tabla 3.

Tabla 3. Escenarios de los resultados sobre la evaluación de los entornos de aprendizaje.

| DESVIACIÓN ESTÁNDAR ENTORNOS | | |
|---|-----------|-----------|
| <i>Tabla de escenarios de resultados para entornos de aprendizaje</i> | BAJA<0,58 | ALTA>0,58 |

| | | | |
|--------------|---------|---|---|
| PROMEDIO | BAJO<4 | A | B |
| ENTORNOS POR | | | |
| OBJETIVO | ALTO>=4 | C | D |

Para finalizar el análisis, se combinan los resultados de la evaluación de los resultados de los estudiantes con los resultados de las evaluaciones de los entornos de aprendizaje, que permiten ver que tanto se relaciona los resultados de los estudiantes frente al dominio del objetivo y lo propuesto por el docente para tal fin. Se analiza todas las posibles combinaciones de resultados bajo los siguientes criterios. (Ver tabla 4).

Tabla 4. Interpretación de índices sobre manejo de objetivos y evaluación de entornos de aprendizaje.

| Índice de resultados Estudiantes vs. Entornos | Descripción e Interpretación | Aporta o resta a la competencia (0=resta, 1=aporta) |
|---|---|---|
| AA | Una gran parte de los estudiantes se acercan a un promedio bajo, menor a 4 siendo esto afectado por un bajo promedio de los entornos, menor a 4 con una baja dispersión de entornos, (menor a 0,58). <u>Se correlaciona negativamente.</u> | 0 |
| AB | Una gran parte de los estudiantes se acercan a un promedio bajo, menor a 4 con un manejo de entornos donde estos son bajos y uno o dos de ellos son mayores a 4, (dispersión < 0,58). <u>Se correlaciona negativamente.</u> | 0 |
| AC | Una gran parte de los estudiantes se acercan a un promedio bajo, menor a 4 el promedio de los entornos es alto (superior a 4) y no existen promedios bajos de entornos | 0 |

| Índice de resultados Estudiantes vs. Entornos | Descripción e Interpretación | Aporta o resta a la competencia (0=resta, 1=aporta) |
|---|--|---|
| | (dispersión < a 0,58). <u>No se correlaciona. Debe revisar el microcurrículo.</u> | |
| AD | Una gran parte de los estudiantes se acercan a un promedio bajo, menor a 4 y existen entornos altos pero uno o dos de ellos son bajos (promedio menor de 4 y desviación menor a 0,58). <u>Se correlaciona negativamente.</u> | 0 |
| BA | Una gran parte de los estudiantes tienen un promedio bajo (por debajo de 4) y existe una gran dispersión en cuanto a la percepción del manejo de este, siendo esto afectado por un bajo promedio de los entornos menor a 4 con una baja dispersión de entornos, (menor a 0,58). <u>Se correlaciona Negativamente.</u> | 0 |
| BB | Una gran parte de los estudiantes tienen un promedio bajo (por debajo de 4) y existe una gran dispersión en cuanto a la percepción del manejo de este, con un manejo de entornos donde estos son bajos y 1 ó 2 de ellos son mayores a 4, (dispersión < 0,58). <u>Se correlaciona negativamente.</u> | 0 |
| BC | Una gran parte de los estudiantes tienen un promedio bajo (por debajo de 4) y existe una gran dispersión en cuanto a la percepción del manejo de este, el promedio de los entornos es alto (superior a 4) y no existen promedios bajos de entornos (dispersión < a 0,58). <u>No se correlaciona.</u> | 0 |
| BD | Una gran parte de los estudiantes tienen un promedio bajo (por debajo de 4) y existe una gran dispersión en cuanto a la percepción del dominio del objetivo (dispersión > 1), existen entornos altos pero 1 ó 2 de ellos son bajos | 0 |

| Índice de resultados Estudiantes vs. Entornos | Descripción e Interpretación | Aporta o resta a la competencia (0=resta, 1=aporta) |
|---|---|---|
| | (dispersión de entornos < 0,58). <u>Se correlaciona negativamente.-</u> | |
| CA | Existe una alta percepción por encima de 4 de los estudiantes, frente al dominio del objetivo, siendo esto afectado por un bajo promedio de los entornos menor a 4 con una baja dispersión de entornos (< 0,58). <u>Se correlaciona con debilidad en entornos, revisar microcurriculo.</u> | 1 |
| CB | Existe una alta percepción por encima de 4 de los estudiantes, frente al dominio del objetivo, con un manejo de entornos donde estos son bajos y 1 ó 2 de ellos son mayores a 4, (dispersión de entornos < 0,58). <u>Se relaciona con debilidad en entornos, revisar microcurriculo.</u> | 1 |
| CC | Existe una alta percepción por encima de 4 de los estudiantes, frente al dominio del objetivo, el promedio de los entornos es alto (>4) y no existen promedios bajos de entornos (dispersión < 0,58). <u>Se relaciona positivamente</u> | 1 |
| CD | Existe una alta percepción por encima de 4 de los estudiantes, frente al dominio del objetivo, existen entornos altos pero 1 ó 2 de ellos son bajos (menor que 4) con una dispersión > 0,58 entre estos. <u>Se relaciona con debilidad en entornos, revisar microcurriculo</u> | 1 |
| DA | Los estudiantes tienen un promedio alto (superior a 4) frente al dominio del objetivo, pero existe una gran dispersión frente a esa percepción (superior a 1), siendo esto afectado por un bajo promedio de los entornos menor a 4 con una baja dispersión de entornos (menor a 0,58). <u>Se</u> | 1 |

| Índice de resultados Estudiantes vs. Entornos | Descripción e Interpretación | Aporta o resta a la competencia (0=resta, 1=aporta) |
|---|--|---|
| <u>relaciona con debilidad en entornos, revisar microcurrículo</u> | | |
| DB | Los estudiantes tienen un promedio alto (superior a 4) frente al dominio del objetivo, pero existe una gran dispersión frente a esa percepción (superior a 1), con un manejo de entornos donde estos son bajos y 1 ó 2 de ellos son mayores a 4 (dispersión < 0,58). <u>Se correlaciona positivamente</u> | 1 |
| DC | Los estudiantes tienen un promedio alto (superior a 4) frente al dominio del objetivo, pero existe una gran dispersión frente a esa percepción (superior a 1), el promedio de los entornos es alto (superior a 4) y no existen promedios bajos de entornos (dispersión de entornos < a 0,58). <u>Se relaciona positivamente.</u> | 1 |
| DD | Los estudiantes tienen un promedio alto (superior a 4) frente al dominio del objetivo, pero existe una gran dispersión frente a esa percepción (superior a 1), existen entornos altos pero 1 ó 2 de ellos son bajos (promedio menor de 4) con una dispersión >0,58 entre estos. <u>Se relaciona con debilidad en entornos, revisar microcurrículo</u> | 1 |

La tabla 4 ayuda a interpretar los resultados de la percepción de los estudiantes y los resultados de los docentes, mostrando los diferentes escenarios de correlación entre la percepción de los mismos y el desarrollo de los entornos de aprendizaje. Dentro de la correlación se entiende como el resultado más deseable el CC donde la percepción de los estudiantes es muy positiva y el desarrollo de los entornos de aprendizaje por parte del docente es de alta calidad. La columna de aporte o no a la competencia determina si este escenario le aporta o no a los estudiantes en el desarrollo de sus competencias. Esta tabla sirve de base para concluir cual es el estado del desarrollo de cada objetivo y su relación con la formación de competencias en el estudiante.

La tabla entrega tres datos importantes sobre el comportamiento de los objetivos de aprendizaje a través de la percepción del estudiante y de la evaluación de entornos de aprendizaje:

1. Los posibles escenarios de percepción del estudiante sobre el manejo de objetivos de aprendizaje vs. calidad de entornos de aprendizaje.
2. Para cada escenario se indica si la calidad del entorno puede tener una relación con la percepción del estudiante. Esta “relación” o “no relación” puede ocurrir de 4 maneras: **una relación negativa:** la percepción del estudiante sobre el objetivo es baja (índice de estudiantes en A o B) y los entornos tienen baja calidad (índice de entornos con valores A, B o D), en esta relación se presupone que la baja calidad de los entornos está afectando negativamente la percepción de los estudiantes; **una relación positiva:** la percepción del objetivo es alta por parte del estudiante (índice de estudiantes en C o D) y los entornos se encuentran bien evaluados (índice de entornos en C) esta relación indicaría que la buena calidad de los entornos le genera al estudiante una buena percepción sobre el desarrollo del objetivo; **una relación positiva pero con debilidades en entornos:** en este caso la percepción del objetivo por parte del estudiante es alta (índice en C o D) pero los entornos tienen calificaciones bajas (A, B o D). Se estima este último caso como una relación positiva con debilidades, porque a pesar de que los

entornos tienen unas calificaciones bajas, estos se encuentran presentes y de alguna manera los objetivos de aprendizaje si se desarrollan, o así lo percibe el estudiante, y por último; **no existe relación:** en este caso los estudiantes tienen bajas percepciones (A o B) y el entorno está evaluado con alta calificación (C), no existe relación porque lo planteado por el programa, aunque es positivo, no está afectando positivamente a los estudiantes.

En resumen:

Los objetivos con relaciones estudiante-entorno negativas se identificarán con los índices: AA, AB, AD, BA, BB, BD.

Los objetivos con relaciones estudiante-entornos positivas se identificarán con los índices: CC, DC.

Los objetivos con relaciones estudiante-entornos positivas con debilidades en el entorno se identificarán con el índice: CA, CB, CD, DA, DB, DD.

Los objetivos con relaciones estudiante-entorno que no tienen relación o presentan incoherencias se identifican con el índice: AC, BC.

3. Para cada escenario se indica si el estudiante está siendo afectado de manera positiva o negativa en el desarrollo de la competencia dependiendo del valor promedio de los resultados de percepción de manejo de objetivos de aprendizaje.

La tabla de índices se ha construido basado en las premisas dadas por el programa y por la investigación: La percepción de los estudiantes inferior o igual a 3 se considera como baja. El programa considera que un 20% o más de los estudiantes con percepciones bajas no son aceptables. Cada entorno tiene igual importancia para efectos de aprendizaje, los entornos con calificaciones de 3 o menos tienen problemas de integridad y se consideran bajos (según los estándares de diseño instruccional de la Universidad Virtual de Michigan). Se determina que un objetivo aporta o no a una competencia en la medida que la percepción de los estudiantes sobre el dominio de este es alta.

6. RESULTADOS

6.1 RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS.

Una vez desarrolladas las entrevistas con estudiantes y docentes, se procedió a tabular los resultados, quedando estos registrados en una tabla que se puede consultar en el Anexo VII. Este cuadro consolida los resultados más relevantes de las encuestas por cada objetivo de aprendizaje que conforma las asignaturas y competencias evaluadas. Cada objetivo de aprendizaje en esta tabla se acompaña con las columnas que registran los resultados de la percepción entregada por los estudiantes y los resultados de la revisión de entornos de aprendizaje por parte de los evaluadores basados en la entrevista a los docentes. La tabla se encuentra ordenada tomando como índice la columna de competencias. La descripción de cada una de las columnas de la tabla de resultados es la siguiente:

1. Numerador o identificador de la unidad didáctica y el objetivo de aprendizaje. Por ejemplo: el identificador 1.1 significa: Unidad 1 y Objetivo 1.
2. Tipo del objetivo de aprendizaje: Complejo o Simple.
3. Código Michigan del objetivo de aprendizaje. El código se asigna por parte de los evaluadores según la descripción dada por el docente y su relación con los Objetivos PK.
4. Nombre de la asignatura.
5. Nombre de la competencia con la que se relaciona el objetivo de aprendizaje.
6. Nombre del objetivo de aprendizaje
7. Desviación estándar de los resultados de la evaluación de los estudiantes.
8. Desviación estándar de los resultados de la evaluación de los entornos.
9. Calificación de 1 a 5 entregada por cada Alumno sobre su percepción acerca del objetivo de aprendizaje en cuestión. Son 24 alumnos, por lo tanto se tabulan en 24 columnas.

10. Suma y promedio de las calificaciones entregadas por los estudiantes.
11. Nombre del objetivo (se repite).
12. Calificación de 1 a 5 asignada al entorno de explicación del objetivo de aprendizaje, otorgada por parte de los evaluadores aplicando rúbrica de evaluación Michigan, derivada de entrevista con docente.
13. Calificación de 1 a 5 asignada al entorno de demostración del objetivo de aprendizaje, otorgada por parte de los evaluadores aplicando rúbrica de evaluación Michigan, derivada de entrevista con docente.
14. Calificación de 1 a 5 asignada al entorno de práctica del objetivo de aprendizaje, otorgada por parte de los evaluadores aplicando rúbrica de evaluación Michigan y derivada de entrevista con docente.
15. Calificación de 1 a 5 asignada al entorno de retroalimentación del objetivo de aprendizaje, otorgada por parte de los evaluadores aplicando rúbrica de evaluación Michigan y derivada de entrevista con docente.
16. Calificación de 1 a 5 asignada al entorno de evaluación del objetivo de aprendizaje, otorgada por parte de los evaluadores aplicando rúbrica de evaluación Michigan y derivada de entrevista con docente.
17. Calificación dada al entorno de retroalimentación por parte de los evaluadores para el objetivo evaluado, aplicando rúbrica de evaluación Michigan.
18. Calificación dada al entorno de evaluación por parte de los evaluadores para el objetivo revisado, aplicando rúbrica de los estándares MVU.
19. Promedio de calificación de los entornos de aprendizaje para el objetivo evaluado.
20. Resultado del índice estudiantes-entornos derivado de la aplicación de la metodología de análisis de datos.

Una vez organizada y tabulada la información se procede a aplicar la metodología de análisis de datos expuesta en el numeral 5.5 de este documento.

6.2. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS DE DATOS EN LOS RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS.

El proceso de aplicar la metodología para el análisis de resultados deja como producto la asignación de un índice para cada objetivo de aprendizaje que combina la percepción de logro de los estudiantes con los resultados de la evaluación de los entornos. Dicho índice permite determinar el grado de relación y de aporte que tienen los entornos de aprendizaje en el desarrollo de la competencia.

Un ejemplo de la asignación de este índice puede ilustrar la aplicación del método de análisis de resultados:

Asignatura: Teorías contemporáneas de la organización

Objetivo: El estudiante puede identificar los diversos elementos que conllevan al análisis organizacional, su funcionalidad, su capacidad de administración, de integración de todas las unidades estratégicas y operativas; además de la relación con su entorno, desde un pensamiento complejo.

Resultados de la evaluación de percepción de objetivos por parte de los estudiantes:

1. Desviación estándar de las calificaciones de estudiantes para el logro del objetivo: 0,779
2. Promedio de las calificaciones de los estudiantes: 3,79

Según la tabla 2 los valores de la percepción de estudiantes corresponden a un valor de dispersión bajo inferior a 1 con un promedio también bajo inferior a 4, lo que le hace corresponder la letra A al indicador de estudiantes.

Resultados de la evaluación de entornos de aprendizaje por parte de los evaluadores y los docentes:

1. Desviación estándar de los entornos de aprendizaje: 0
2. Promedio de la calificación de los entornos: 5

Según la tabla 3, los valores de evaluación de los entornos de aprendizaje corresponden a un valor de dispersión bajo inferior a 0,58 y un valor promedio alto superior a 4, lo que le hace corresponder la letra C al indicador de entornos.

Una vez obtenidos los valores de estudiantes y entornos (AC) se ubica este valor en la tabla 4 encontrando que la interpretación del mismo es la siguiente:

AC: Una gran parte de los estudiantes se acercan a un promedio bajo, menor a 4 el promedio de los entornos es alto (superior a 4) y no existen promedios bajos de entornos (dispersión < a 0,58). NO SE CORRELACIONA. Debe revisar el microcurrículo.

Según la tabla 4, se determina que este objetivo de aprendizaje no aporta al desarrollo de la competencia, debido a que en este caso existen entornos muy bien calificados pero los estudiantes no se encuentran tan satisfechos con el desarrollo del objetivo, y por lo tanto, por alguna razón que debe investigarse no existe un aporte real del docente a los estudiantes en el desarrollo de este objetivo, a pesar del aparente buen desempeño del profesor.

Como ya se explicó en la metodología la ruta de aprendizaje representada en los cursos que desarrollan las competencias: a). Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización, b). Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos, c). Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros de la empresas: se compone de 7 asignaturas. A continuación se presentan los objetivos de aprendizaje de las asignaturas que conforman cada una de las competencias mencionadas, determinando su grado de relación con los entornos de aprendizaje y su aporte a las competencias como tal, aplicando como criterios los descritos en la tabla 3, y que se analizan y discuten en el capítulo siguiente.

7. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.

7.1. ANÁLISIS POR COMPETENCIA.

Competencia: Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización. Esta competencia cuenta con:

1. 12 objetivos C2
2. 12 objetivos C3
3. 3 objetivos P2
4. 3 Objetivos P3
5. 6 Objetivos M1
6. 1 objetivo S1

Los objetivos de aprendizaje (37 en total) están distribuidos para el desarrollo de la competencia de la siguiente forma:

Asignatura Teorías contemporáneas de la organización

Objetivos: Ver tabla 5.

Tabla 5. Resultados de análisis de los objetivos de la competencia en la asignatura Teorías contemporáneas de la Organización.

Simp
le o
comp
lejo

Id
Mich
igan

Objetivo de la Unidad didáctica

Índice

Estudi

ante Resultado

Entorn

os

| | | | | | |
|---|----|----|--|----|--|
| S | C2 | No | El estudiante puede identificar los diversos elementos que conllevan al análisis organizacional, su funcionalidad, su capacidad de administración, de integración de todas las unidades estratégicas y operativas; además de la relación con su entorno, desde un pensamiento complejo | AC | NO SE CORRELACIONA, debe revisar el microcurrículo. |
| S | C2 | Si | El estudiante identifica y retoma los conceptos aprendidos del esquema organizacional clásico y desarrollarlos desde la mirada sistémica | CC | SE RELACIONA POSITIVAMENTE |
| S | C2 | Si | El estudiante puede identificar y entender el comportamiento de las organizaciones, a partir del contexto y aprender cómo las organizaciones se adaptan o lo transforman. | CD | SE RELACIONA CON DEBILIDADES, REVISAR MICROCURRÍCULOS. |
| S | C2 | No | El estudiante puede identificar cómo se toman decisiones desde la gerencia y sus características | BD | SE CORRELACIONAN NEGATIVAMENTE |
| C | C3 | No | El estudiante puede interrelacionar los elementos de la cibernética y el aprendizaje organizacional con la toma de decisiones | AB | Existe correlación negativa |
| C | P3 | Si | El estudiante sabe sobre el manejo de las herramientas para la toma de decisiones en organizaciones con el fin de generar cambios planificados y estructurados. | CD | SE RELACIONA CON DEBILIDADES, REVISAR MICROCURRÍCULOS. |
| S | P2 | Si | El estudiante Entiende como el factor humano es esencial para el desarrollo de la organización | CC | SE RELACIONA POSITIVAMENTE |

| | | | | | |
|---|----|----|---|----|-----------------------------|
| S | P2 | Si | El estudiante comprende como funcionan aspectos como la cultura y el clima organizacional para lograr un buen desempeño del personal en la organización | CC | SE RELACIONA POSITIVAMENTE |
| S | C2 | No | El estudiante identifica y aplica el concepto de innovación como un mecanismo para la estructura del cambio organizacional | DC | SE RELACIONA POSITIVAMENTE. |

Análisis.

Para el caso del primer objetivo C2 (donde no existe correlación debido a que hay entornos altos y percepción baja de estudiantes), no hay mucha información sobre la causa de esta percepción en los alumnos.

En el cuarto objetivo C2 la evaluación tiene una baja calificación de entornos (3) debido a que no se encuentra alineada con la práctica. El docente sugiere que la evaluación no está contemplando el objetivo de la misma forma como los estudiantes lo desarrollaron en sus prácticas. Esto denota poca alineación entre ambos entornos.

Se ve como en el objetivo C3 existe baja percepción de dominio en los estudiantes (8 estudiantes califican con 3 o menos el objetivo) y los entornos no se aplican de forma correcta (promedio 2,6). Según el docente lo que ocurre es que los entornos de práctica, evaluación, y retroalimentación no se desarrollan bien (los 3 recibieron una calificación de 1). Se enfocan solamente en una explicación sobre toma de decisiones, siendo menos consistentes con el tipo de objetivo planteado y esto podría incidir en la percepción de los estudiantes sobre el objetivo, siendo coherente con los resultados de la evaluación de los entornos de aprendizaje.

Los objetivos P2 simples cuentan con una excelente evaluación (siendo esta la mas alta: CC). Este grupo de objetivos, junto con el segundo objetivo C2 (CC), evidencian que los entornos de aprendizaje con puntuaciones altas desarrollan una percepción positiva de los estudiantes sobre su dominio.

El objetivo P3 se relaciona con debilidad en microcurrículos (CD). Los estudiantes tienen una buena percepción a pesar de una debilidad en el entorno de evaluación (calificado en 3 por baja alineación con la práctica).

Es importante notar que uno de los objetivos de tipo simple (Objetivo C2 #1 en la tabla 5) no obtuvo una percepción positiva en los estudiantes (8 estudiantes lo calificaron con 3 o menos), a pesar de contar con una excelente evaluación de entornos. En la entrevista se evidenció que hay alta densidad y cantidad de conceptos tratados para este objetivo.

La entrevista evidenció también algún grado de confusión al asimilar la diferencia entre concepto y principio por parte del docente.

Conclusiones

Se encuentra cierta homogeneidad en como los estudiantes dominan cada objetivo, siendo la mayoría percepciones positivas. La problemática radica en la consistencia de algunos entornos como retroalimentación, práctica y evaluación, ya que no se ha identificado como se deben desarrollar de forma correcta para el objetivo correspondiente, por lo cual el tiempo de la unidad didáctica y las estrategias pueden estar siendo subutilizadas, lo que puede traer como consecuencia una mala distribución de la asignatura. Sin embargo la mayoría de los objetivos aportan a la competencia, lo que permite ver que la asignatura aunque con fallas en su estructura está siendo bien encaminada y tiene potencial de mejorar su desempeño.

En la asignatura se nota una debilidad en relacionar, didácticas, entornos y objetivos de aprendizaje.

En la competencia de esta asignatura hay 3 objetivos que aportan a su desarrollo y uno que no aporta. De los 3 que aportan hay 2 que no se relacionan.

Competencia: Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización

Asignatura: *Historia y actualidad de la organización*

Objetivos de aprendizaje: Ver tabla 6.

Tabla 6. Resultados de análisis de los objetivos de la competencia en la asignatura Historia y Actualidad de la Organización.

| Simp le o comp lejo | Id Michiga n | Competencia | Aporta a compet encia en estudia ntes | Objetivo de la Unidad didáctica | Índice Estudi ante Entor nos | Resultad o |
|------------------------------|--------------------|---|---|---|--|--|
| C | C3 | Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización | No | El estudiante puede contextualizar con precisión el desarrollo y surgimiento de la industria en Europa y E.U para analizar las diferentes implicaciones posteriores en nuestro contexto | BB | SE CORRE LACIO NA NEGATI VAMEN TE. |
| C | C3 | Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización | No | El estudiante puede contextualizar la llegada de los cambios de la tecnología en el desarrollo de las organizaciones desde una perspectiva histórica, especialmente en los sectores de la economía colombiana y su repercusión en la organización del trabajo | AD | SE CORRE LACIO NA, revisar el microcur rículo. |

| Simp le o comp lejo | Id Michiga n | Competencia | Aporta a compet encia en estudia ntes | Objetivo de la Unidad didáctica | Índice Estudi ante Entor nos | Resultad o |
|------------------------------|--------------------|---|---|---|--|--|
| S | P2 | Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización | No | El estudiante identifica los diferentes sectores de la economía colombiana, desde sus comienzos, con el fin de identificar su estado actual en el desarrollo económico del país | AD | SE CORRE LACIO NA NEGATI VAMEN TE, REVISA R MICRO CURRÍC ULO. |
| C | P3 | Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización | No | El estudiante Comprende las características de los cambios microelectrónicos, informáticos y comunicacionales para estudiar su influencia en las organizaciones actuales | AB | Existe correlaci ón negativa. |

Análisis

Ninguno de los objetivos es percibido satisfactoriamente por el estudiante para el desarrollo de esta competencia.

Al revisar el microcurrículo se ve dificultad al aplicar didácticas en las unidades porque no se cumple con los entornos de retroalimentación y de práctica.

En el caso del único objetivo de tipo P2 el entorno de retroalimentación es bajo (3), ya que falta tiempo para orientar a todos los estudiantes, disminuyendo su disponibilidad.

En el primer objetivo C3, la evaluación (evaluada con 1) y la retroalimentación (evaluada con 1) no es suficiente porque solo verifican el cumplimiento de una actividad y no se centran en resolver las inquietudes del estudiante, disminuyendo su consistencia.

El segundo objetivo C3 se relaciona negativamente a causa de un entorno de práctica poco alineado con la evaluación, la cual se hace con un ensayo pero no existe una actividad de práctica similar que le permita al estudiante acercarse al nivel de conocimiento para la aplicación del concepto. La práctica solo le pide al estudiante la presentación de ideas principales extraídas de las lecturas.

Se encuentra dificultad en el docente al identificar diferencia entre concepto y principio, así mismo se nota una dificultad en como desarrollar el objetivo de aprendizaje, identificar un concepto y aplicarlo, lo que puede traer confusión en como desarrollar las unidades didácticas.

Conclusiones

La retroalimentación debe asegurar que el estudiante resuelva las dudas e identifique lo que hizo bien o mal (según estándares MVU), y no solo para verificar que una actividad fue realizada.

Falta alinear mas la práctica con la evaluación en algunos casos, lo que puede ser la causa de la deficiente asimilación de algunos objetivos por los estudiantes.

Aunque bien definidos los objetivos de aprendizaje de acuerdo a la temática y justificación de la asignatura (microcurrículo), no se encuentra un buen desarrollo de las unidades didácticas, así como tampoco se ve una buena percepción del estudiante

frente a estos objetivos propuestos, no se ve un buen desarrollo de la competencia en esta asignatura.

Competencia: Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización

Asignatura: *Matemática Financiera*

Objetivos: Ver tabla 7.

Tabla 7. Resultados de análisis de los objetivos de la competencia en la asignatura *Matemática Financiera*.

| Simple o complejo o | Id Michigan | Competencia | Aporta a competencias en estudiantes | Objetivo de la Unidad didáctica | Índice Estudiate Entornos | Resultado |
|---------------------|-------------|---|--------------------------------------|--|---------------------------|--|
| C | C3 | Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización | No | El estudiante tiene la capacidad para aplicar los conceptos aprendidos en la construcción de proyectos empresariales que permitan definir las mejores opciones de financiación y evaluación de proyectos | AD | SE CORRELACIONA NEGATIVAMENTE, REVISAR MICROCURRÍCULO. |

| Simple o complej o | Id Michi gan | Competencia | Aporta a compe ncias en estudian tes | Objetivo de la Unidad didáctica | Índice Estudia nte Entorno s | Resultado |
|-----------------------------|--------------------|--|--|---|--|--|
| C | S1 | Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización | No | El estudiante puede Conducir las decisiones administrativas que se refieran a la utilización de recursos financieros | BD | SE CORRELACIO NAN NEGATIVAME NTE |
| S | C2 | Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización | No | El estudiante puede Conceptuar sobre las opciones de financiamiento de proyectos de inversión, así como de las opciones de apalancamiento de las diferentes organizaciones en opciones de ampliación | AB | Existe correlación negativa. |

| Simple o complejo | Id | Competencia | Aporta a competencias en estudios | Objetivo de la Unidad didáctica | Índice | Estudiante | Resultado |
|-------------------|----|---|-----------------------------------|---|--------|---|-----------|
| C | M1 | Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización | No | El estudiante interpreta y desarrolla herramientas de matemáticas financieras para la evaluación de proyectos financieros y empresariales | AB | Existe correlación negativa. | |
| C | C3 | Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización | No | El estudiante comprende la estructura de inversión y endeudamiento de una empresa | AC | NO SE CORRELACIONA, debe revisar el microcurrículo. | |

Análisis

Los objetivos no son bien percibidos por los estudiantes, todos estos se perciben con un promedio menor a 4, lo que demuestra un manejo bajo de la competencia.

El docente no cuenta con claridad en cómo se aplican las didácticas en las unidades y como los entornos de aprendizaje pueden aportar al desarrollo de las mismas.

En el primer objetivo C3, debido al volumen de información la demostración no es suficiente (calificada con 3), disminuyendo su consistencia.

En el caso del objetivo M1, la evaluación no se hace con casos realistas. La evaluación debería corresponder a un caso mas real, lo cual es coherente con lo planteado por el estándar MVU sobre la consistencia y alineación entre práctica y evaluación. El entorno de retroalimentación es bajo debido a que el docente no tiene disponibilidad de tiempo para retroalimentar a todos los estudiantes lo que afecta su disponibilidad.

Para el objetivo C2, la retroalimentación se ve afectada (2) por que el caso práctico no cubre escenarios suficientes para que el estudiante evidencie sus dudas y pueda así ser retroalimentado según lo recomienda el estándar MVU, disminuyendo su consistencia.

En su mayoría los entornos de aprendizaje se encuentran con un promedio bajo de aplicación, o con una gran variabilidad entre unos y otros (índices de entorno en D o B en su mayoría), lo que conlleva a un bajo promedio de los estudiantes frente al dominio de los objetivos (índice A o B en su mayoría).

Conclusiones

Los estudiantes cuentan con una dificultad en el manejo de matemáticas financieras, en la entrevista con el docente se registró que estos no tienen bases suficientes en matemáticas y cálculo lo que puede afectar el desarrollo de los objetivos de aprendizaje, sin embargo, la buena aplicación de los entornos ha identificado oportunidades de mejora.

La aplicación de los entornos ha permitido identificar que las horas planteadas en los microcurrículos para el desarrollo de los objetivos propuestos son pocas, y las didácticas deben ser revisadas.

Los entornos de retroalimentación, práctica y evaluación, fundamentales para los tipos de objetivos propuestos, pueden mejorar su consistencia si se mejora el realismo de los casos de estudio, lo que puede estar incidiendo en el bajo dominio de los objetivos por estudiante.

La evaluación para la derivación de métodos no es lo más realista posible para que el estudiante cumpla con el objetivo de aprendizaje y este entorno aumente su consistencia.

Existen algunos objetivos donde el docente implementa entornos de calidad pero la percepción del estudiante es baja.

Aunque bien definidos los objetivos de aprendizaje de acuerdo a la temática y justificación de la asignatura (microcurrículo), no se encuentra un buen desarrollo de las unidades didácticas, así como tampoco se ve una buena percepción del estudiante frente a estos objetivos propuestos, por ende no se ve un buen desarrollo de la competencia en esta asignatura.

Competencia: Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización

Asignatura: *Finanzas Básicas*

Objetivos: Ver tabla 8.

Tabla 8. Resultados de análisis de los objetivos de la competencia en la asignatura *Finanzas Básicas*.

| Simple o comple jo | Id Michig an | Competenci a | Asigna tura | Objetivo de la Unidad didáctica | Índic e Estu diant e Ento | Resultado |
|-----------------------------|--------------------|-----------------|----------------|------------------------------------|--|-----------|
|-----------------------------|--------------------|-----------------|----------------|------------------------------------|--|-----------|

| rnos | | | | | | |
|------|----|---|------------------|---|----|--|
| S | C2 | Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización | Finanzas Básicas | El estudiante comprende la estructura financiera de las organizaciones, evidenciando el proceso contable y el registro de los mismos | AD | SE CORRELACIONA NEGATIVAMENTE, REVISAR MICROCURRÍCULO. |
| C | C3 | Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización | Finanzas Básicas | El estudiante realiza análisis sobre la información de los estados financieros de un negocio | BC | NO SE RELACIONA. |
| C | C3 | Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización | Finanzas Básicas | El estudiante tiene la capacidad de diagnosticar y comprender la situación contable de una entidad mediante el estudio de los estados financieros y la aplicación de herramientas financieras | AD | SE CORRELACIONA NEGATIVAMENTE REVISAR MICROCURRÍCULO. |

| | | | | | | |
|---|----|---|------------------|--|----|---|
| C | C3 | Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización | Finanzas Básicas | El estudiante puede conceptualizar sobre la estructura financiera de un negocio y proporcionar herramientas de análisis para empresas existentes | AD | SE CORRELACIONA NEGATIVAMENTE NTE REVISAR MICROCURRÍCULO. |
| C | C3 | Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización | Finanzas Básicas | El estudiante aplica comparación de cuentas dentro de un mismo estado financiero para realizar hallazgos en función de una problemática a resolver | BB | SE CORRELACIONA NEGATIVAMENTE. |

Análisis

Los objetivos no son bien percibidos por los estudiantes, todos son recordados con un promedio menor a 4, lo que demuestra un manejo bajo de la competencia.

El primer objetivo C2 tiene una baja disponibilidad de retroalimentación (evaluada con 1) debido a falta de tiempo para retroalimentar a todos los estudiantes con el volumen de prácticas y temas relacionados.

El primer objetivo C3 tiene unos entornos que cumplen las expectativas según los estándares MVU pero los estudiantes no tienen una percepción elevada del objetivo (índice estudiantes entornos BC).

El segundo y tercer objetivo C3, presenta un entorno de retroalimentación bajo (3), lo que puede influenciar la percepción del estudiante. En este caso la

retroalimentación es baja por falta de tiempo debido al volumen de información necesario para desarrollar la práctica, disminuyendo su disponibilidad.

Para el objetivo C3 final, la práctica para razones contables es casi nula (por falta de tiempo del docente, se califica con 3) y por ende la retroalimentación es casi inexistente (calificada con 1). Así la disponibilidad de ambos entornos se ve disminuida.

Conclusiones

El docente necesita manejar entornos de práctica, retroalimentación y evaluación constantemente por unidad didáctica, ya que los diferentes puntajes muestran una clara falencia en cómo se aplican estos en cada objetivo propuesto.

El dominio de los objetivos de esta asignatura por parte del estudiante no es óptimo, la causa de esto es el pobre manejo en los entornos de retroalimentación y evaluación.

Aunque bien definidos los objetivos de aprendizaje de acuerdo a la temática y justificación de la asignatura (microcurrículo), no se encuentra un buen desarrollo de las unidades didácticas, ni tampoco una buena percepción del estudiante frente a estos objetivos propuestos. No hay un buen desarrollo de la competencia en esta asignatura, teniendo en cuenta que la percepción del estudiante es negativa en su mayoría (índices A o B).

Falta hacer prácticas con contenidos y actividades más cercanas al desempeño del mundo real buscando la mejora de la consistencia de este entorno.

Falta tiempo para el entorno de retroalimentación debido al alto volumen de información que implica el logro de los objetivos C3. Esto disminuye la disponibilidad de este entorno.

Existen algunos objetivos donde el docente implementa entornos de calidad pero la percepción del estudiante es baja.

Competencia: elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización

Asignatura: *Gerencia de Mercadeo*

Objetivos: Ver tabla 9.

Tabla 9. Resultados de análisis de los objetivos de la competencia en la asignatura Gerencia de Mercadeo.

| Simpl e o compl ejo | Id Michig an | Competen cia | Asignat ura | Objetivo de la unidad didáctica | Ídic e Estu diant e Ento rnos | Resultado |
|--|-----------------------------|---|---------------------------------|--|--|--|
| S | C2 | Elaborar, evaluar y administra r proyectos empresaria les en diferentes tipos de organizaci ón | Gerenci a De Mercade o | El estudiante puede identificar el contexto en el que se desarrolla un plan de mercadeo | CC | SE RELACIO NA POSITIVA MENTE |
| S | C2 | Elaborar, evaluar y administra r proyectos empresaria les en diferentes tipos de | Gerenci a De Mercade o | El estudiante puede Identificar las responsabilidades de un gerente de mercadeo, sus alcances y limitaciones | CC | SE RELACIO NA POSITIVA MENTE |

| | | | | | | |
|---|----|---|---------------------------------|--|----|--|
| | | organizaci ón | | | | |
| C | M1 | Elaborar, evaluar y administra r proyectos empresaria les en diferentes tipos de organizaci ón | Gerenci a De Mercade o | El estudiante puede articular las diferentes variables de un plan de mercadeo alrededor de los objetivos propuestos | CB | SE RELACION CON DEBILIDAD DE ENTORNOS REVISAR MICROCUR RÍCULO. |
| S | C2 | Elaborar, evaluar y administra r proyectos empresaria les en diferentes tipos de organizaci ón | Gerenci a de mercade o | El estudiante puede entender la unidad y coherencia existente en la mezcla de marketing. | CC | SE RELACIO NA POSITIVA MENTE |
| C | C3 | Elaborar, evaluar y administra r proyectos empresaria les en diferentes tipos de organizaci ón | Gerenci a De Mercade o | El estudiante puede Definir los elementos conceptuales de la estrategia de comunicación integrada al plan de mercadeo | CC | SE RELACIO NA POSITIVA MENTE |

| | | | | | | |
|---|----|---|----------------------|---|----|---|
| C | M1 | Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización | Gerencia De Mercadeo | El estudiante puede Ejecutar un plan de mercadeo, diseñado a partir de las condiciones reales y potenciales del mercado, definiendo indicadores y controles | CC | SE RELACION NA POSITIVA MENTE |
|---|----|---|----------------------|---|----|---|

Análisis

Los objetivos complejos como C3 y M1 y simples C2 son bien encaminados por el docente, al realizar la entrevista demostró un gran dominio en las didácticas propuestas para cada unidad (La mayoría de índices de entorno son C).

El objetivo C3 con bajo entorno de retroalimentación ocurre por falta de tiempo del docente (calificados con 2), sin embargo los estudiantes asimilan adecuadamente este objetivo (índice C de estudiantes).

Conclusiones

El docente presenta un claro dominio de los objetivos de aprendizaje, de los entornos y su relación.

La asignatura para esta competencia cuenta con diferentes tipos de objetivos desde la identificación, hasta la realización de tareas, todos estos con una adecuación idónea de las didácticas y de los tiempos para desarrollarlas tanto en trabajo presencial como trabajo autónomo.

Al aplicar los entornos de aprendizaje vemos una clara relación entre las buenas prácticas del docente y los resultados de los estudiantes.

Los objetivos de aprendizaje están de acuerdo a la temática de la asignatura (microcurrículo) se encuentran bien identificados, con un buen desarrollo en las

unidades didácticas, y cumplen con la búsqueda de un dominio satisfactorio por parte de los estudiantes, aportan al desarrollo de la competencia.

Competencia: Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización.

Asignatura: *Gestión de servicios*

Objetivos: Ver tabla 10.

Tabla 10. Resultados de análisis de los objetivos de la competencia en la asignatura Gestión de Servicios.

| Simpl e o compl ejo | Id Michi gan | Competen cia | Asignat ura | Objetivo de la unidad didáctica | Índice Estudi ante Entor nos | Resultado |
|--|-----------------------------|--|--------------------------------|---|---|------------------------------------|
| S | C2 | Elaborar, evaluar y administra r proyectos empresaria les en diferentes tipos de organizaci ón | Gestión De Servicio s | El estudiante comprende los antecedentes y expresiones de los servicios a través de la historia hasta llegar a Colombia | AB | Existe correlación negativa. |

| | | | | | | |
|---|----|---|----------------------|--|----|---|
| C | C3 | Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organizaciones | Gestión de Servicios | El estudiante diagnostica la organización, su ambiente y clima en relación con el cliente interno y externo | CC | SE RELACION A POSITIVAMENTE |
| C | C3 | Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organizaciones | Gestión de Servicios | El estudiante diseña, operativiza y evalúa un modelo de servicio | CD | SE RELACION A CON DEBILIDADES, REVISAR MICROCURRÍCULOS. |
| C | M1 | Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organizaciones | Gestión de Servicios | El estudiante formula un plan de mejoramiento de servicio y los mecanismos para su implementación y evaluación | AC | NO SE CORRELACIONA, debe revisar el microcurrículo. |

| ón | | | | | | |
|----|----|---|----------------------|---|----|--|
| C | P3 | Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organizaciones | Gestión de Servicios | El estudiante puede aprender a abordar problemas relacionados con el diseño, implementación, gestión y direccionamiento estratégico de una cultura de servicio y la toma de decisiones prospectivas | CC | SE RELACION A POSITIVA MENTE |

Análisis

El docente presenta un dominio de los entornos de aprendizaje y de objetivos de aprendizaje en el desarrollo de las asignaturas.

El docente hace visible como se cumplen los entornos de aprendizaje en el desarrollo de la asignatura, sin embargo no se encuentra un claro manejo de las didácticas en algunos entornos, lo que puede dar como resultado el cuello de botella entre lo que dice el educante y lo que recibe el educando.

El objetivo C2 y C3 que tienen un bajo entorno de retroalimentación (calificado con 1 y 3 respectivamente), se explican porque el docente no retroalimenta del todo a los estudiantes por falta de tiempo en clase y por que la práctica y la evaluación no ofrecen la suficiente profundidad para evidenciar las necesidades de retroalimentación del estudiante, lo que termina afectando el nivel de consistencia de los 3 entornos en el caso del objetivo C2.

Conclusiones

Existe una escisión en lo que el docente aplica o busca desarrollar y lo que los estudiantes recibe en el caso del Objetivo M1, la cual aun no tiene una explicación clara.

En el caso de los Objetivos que cuentan con entornos bajos, una posible causa es que el docente cuenta con poco tiempo para mejorar el entorno de retroalimentación en algunos objetivos y por el nivel de profundidad de la práctica y evaluación.

La asignatura cuenta con objetivos simples con temáticas amplias, sin embargo la disponibilidad de los entornos ha permitido que los estudiantes dominen algunos de los objetivos propuestos.

Los objetivos de aprendizaje están de acuerdo a la temática de la asignatura (microcurrículo) se encuentran identificados, en su mayoría con un buen desarrollo en las unidades didácticas, y cumplen con la búsqueda de un dominio satisfactorio por parte de los estudiantes, por ende aportan en su mayoría al desarrollo de la competencia.

Competencia: Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización

Asignatura: *Enfoques Gerenciales*

Objetivos: Ver tabla 11.

Tabla 11. Resultados de análisis de los objetivos de la competencia en la asignatura *Enfoques Gerenciales*.

| Simple o complej o | Id Michiga n | Competenc ia | Asignatu ra | Objetivo de la unidad didáctica | Índice Estudiant e Entornos | Resulta do |
|-----------------------------|--------------------|-----------------|----------------|------------------------------------|--------------------------------------|---------------|
|-----------------------------|--------------------|-----------------|----------------|------------------------------------|--------------------------------------|---------------|

| Simple o complejo | Id Michigan | Competencia | Asignatura | Objetivo de la unidad didáctica | Índice Estudiante Entornos | Resultado |
|-------------------|-------------|---|----------------------|---|----------------------------|------------------------------|
| S | C2 | Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización | Enfoques Gerenciales | El estudiante identifica y optimiza ideas, procesos y oportunidades de negocio en las organizaciones | BD | SE CORRELACION NEGATIVAMENTE |
| C | M1 | Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización | Enfoques Gerenciales | El estudiante mejora e innova procesos administrativos | BC | NO SE RELACIONA. |
| C | M1 | Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de | Enfoques Gerenciales | El estudiante Formula estrategias y planes para su ejecución y evaluación desde el <i>Balanced Score Card</i> | BC | NO SE RELACIONA. |

| Simple o complej o | Id Michiga n | Competenc ia | Asignatu ra | Objetivo de la unidad didáctica | Índice Estudiant e Entornos | Resulta do |
|-----------------------------|--------------------|------------------|----------------|------------------------------------|--------------------------------------|---------------|
| | | organizació n | | | | |

Análisis

Los entornos de aprendizaje cuentan con un promedio mayor de 4 y están estrechamente relacionados con las didácticas que el docente aplica, visualizadas en la entrevista realizada. Sin embargo, hay varios objetivos que a pesar de su buen puntaje (C), no generan una buena percepción en el estudiante.

En el caso del objetivo C2, el estudiante no identifica la suficiente cantidad de ejemplos y contra ejemplos en la demostración dada. Esto es coherente con las recomendaciones del estándar MVU sobre la consistencia necesaria para el entorno de demostración.

Conclusiones

Según la entrevista del docente, existe debilidad en la alineación y consistencia de la didáctica y el entorno de demostración para un objetivo de aprendizaje.

El resto de objetivos debe revisarse en una segunda instancia para entender porque no hay relación, o porque entornos evaluados positivamente no generan un buen efecto en la percepción de los estudiantes. La información recogida en la entrevista no es suficiente para entender la causa de esta posible inconsistencia.

Competencia: Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos.

Esta competencia cuenta con:

1. 6 Objetivos C3
2. Objetivo C2

3. Objetivo M1
4. Objetivos K3
5. Objetivo P3
6. Objetivo E1

Asignatura: Teorías Contemporáneas de la organización

Objetivos: Ver tabla 12.

Tabla 12. Resultados de análisis de los objetivos de la competencia en la asignatura Teorías Contemporáneas de la Organización.

| Simple o comple jo | Id Michig an | Competen cia | Asignatura | Objetivo de la unidad didáctica | Índic e Estud iante Entor nos | Resultado |
|-----------------------------|--------------------|--|---|--|--|--|
| C | C3 | Detectar oportunida des para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos | Teorías Contemporán eas de la Organización | El estudiante es capaz de aplicar los conocimientos del pensamiento sistémico y de contingencia de manera que sea capaz de representar cualquier realidad administrativa bajo este esquema. | AD | SE CORRELA CIONA NEGATIV AMENTE, REVISAR MICROCU RRÍCULO. |

| Simple o comple jo | Id Michig an | Competen cia | Asignatura | Objetivo de la unidad didáctica | Índic e Estud iante Entor nos | Resultado |
|-----------------------------|--------------------|--|---|--|--|--|
| C | C3 | Detectar oportunida des para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos | Teorías Contemporán eas de la Organización | El estudiante puede Identificar y aplicar el concepto de competitividad | CB | SE RELACION A CON DEBILIDA DES EN ENTORNO S, REVISAR MICROCU RRÍCULO. |
| S | E1 | Detectar oportunida des para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos | Teorías Contemporán eas de la Organización | El estudiante puede Desarrollar los elementos del análisis de cadena de valor y de diamante de competitividad y de innovación en una organización | CC | SE RELACION A POSITIVA MENTE |

| Simple o comple jo | Id Michig an | Competen cia | Asignatura | Objetivo de la unidad didáctica | Índic e Estud iante Entor nos | Resultado |
|-----------------------------|--------------------|--|---|---|--|---|
| S | C2 | Detectar oportunida des para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos | Teorías Contemporán eas de la Organización | El estudiante sabe sobre como el uso del poder, puede ser aplicado en el contexto empresarial, de manera propositiva | CD | SE RELACION A CON DEBILIDA DES, REVISAR MICROCU RRÍCULOS |

Análisis

En el caso del primer objetivo C3 se denotaron debilidades en el entorno de evaluación porque se mezclan diferentes tipos de conocimientos para evaluar este tipo de objetivo, lo que es coherente con los estándares MVU cuando afirman que la evaluación debe adaptarse al tipo de conocimiento evaluado, en este caso, aplicación de conceptos (Consistencia). De resto, la mayoría de objetivos de desarrollan satisfactoriamente frente a la percepción de los estudiantes (tienen un índice C en el estudiante).

Conclusiones

Hay una debilidad en el entorno de evaluación en un caso, la mayoría de objetivos se desarrollan en los estudiantes.

Competencia: Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos.

Asignatura: Historia y Actualidad de la Organización

Objetivos: Ver tabla 13.

Tabla 13. Resultados de análisis de los objetivos de la competencia en la asignatura Historia y Actualidad de la Organización.

| Simple o complejo | Id Michigan | Competencia | Asignatura | Objetivo de la Unidad didáctica | Índice Estudiantes Entornos | Resultado |
|-------------------|-------------|--|--|--|-----------------------------|----------------------------|
| C | C3 | Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos | Historia y Actualidad de la Organización | El estudiante identifica las características del empresario colombiano y su integración o fortalecimiento en grupos empresariales como un mecanismo de consolidación de intereses económicos | CC | SE RELACIONA POSITIVAMENTE |
| C | C3 | Detectar oportunidades para emprender nuevos productos | Historia y Actualidad de la Organización | El estudiante identifica las Organizaciones que todavía marcan la pauta mundial por su | CC | SE RELACIONA POSITIVAMENTE |

| Simple o comple jo | Id Michi gan | Competen cia | Asignatur a | Objetivo de la Unidad didáctica | Índic e Estud iante Entor nos | Resultado |
|-----------------------------|--------------------|--|---|--|--|---|
| | | negocios y/o desarrollar nuevos productos | | capacidad competitiva y de innovación | | |
| C | C3 | Detectar oportunida des para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos | Historia y Actualidad de la Organizaci ón | El estudiante identifica cómo la globalización es un proceso en el cual se desenvuelve el mundo empresarial actual | CD | SE RELACIONA CON DEBILIDADES, REVISAR MICROCURRÍ CULOS. |
| C | K3 | Detectar oportunida des para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos | Historia y actualidad de la organizaci ón | El estudiante maneja técnicas de investigación documental, la construcción de la historia de una empresa a manera de proyecto empresarial | AD | SE CORRELACIO NA NEGATIVAME NTE, REVISAR MICROCURRÍ CULO. |

| Simple o comple jo | Id Michi gan | Competen cia | Asignatur a | Objetivo de la Unidad didáctica | Índic e Estud iante Entor nos | Resultado |
|-----------------------------|--------------------|--|---|--|--|--|
| C | K3 | Detectar oportunida des para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos | Historia y Actualidad de la Organizaci ón | El estudiante ha Desarrollado habilidades para equilibrar el desarrollo empresarial transformando la mirada meramente económica por una que integre el valor social y ambiental | AC | NO SE CORRELACIO NA, debe revisar el microcurrículo. |

Análisis

Los entornos desarrollados por el docente tienen una relación con la percepción del estudiante evidenciado en los altos promedios de la evaluación de entornos y percepción de alumnos en general.

Las didácticas aplicadas para el entorno de retroalimentación, no se aplican adecuadamente, así lo demostró la docente en la entrevista.

En el tercer objetivo C3 se denota debilidad en la demostración, porque es prácticamente inexistente, sin embargo la percepción del estudiante es alta.

El objetivo K3 tuvo una baja evaluación (3) en el entorno de evaluación debido a poca alineación con la práctica.

Conclusiones

La competencia se encuentra desarrollada en buena parte según lo expresan los estudiantes y sus niveles de percepción.

En el caso de uno de los objetivos se denota debilidad en el entorno de evaluación lo que sugiere una oportunidad de mejora para el docente en lo referente a la alineación de este entorno.

En el caso de uno de los objetivos se denota debilidad en el entorno de Demostración lo que sugiere una oportunidad de mejora para el docente en lo referente a la disponibilidad de este entorno.

Competencia: Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos

Asignatura: Gerencia de Mercadeo

Objetivos: Ver tabla 14.

Tabla 14. Resultados de análisis de los objetivos de la competencia en la asignatura Gerencia de Mercadeo.

| Simple o completo | Id Michig an | Competencia | Asignatura | Objetivo de la unidad didáctica | Índice Estudiante Entornos | Resultado |
|-------------------|--------------|--|----------------------|---|----------------------------|--|
| C | M1 | Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos | Gerencia de Mercadeo | El estudiante Analiza las condiciones del mercado para proponer la mejor opción de plan de mercadeo | CC | SE RELA CION A POSIT IVAM ENTE |

| | | | | | | |
|---|----|--|---------------------------------|--|----|--|
| C | C3 | Detectar oportunidad es para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos | Gerencia de Mercadeo o | El estudiante Dimensiona la importancia de la gestión en los POP como generadora de valor para el negocio | BB | SE CORR ELACI ONA NEGA TIVA MENT E. |
|---|----|--|---------------------------------|--|----|--|

Análisis

El primer objetivo se desarrolla en su totalidad.

En el caso del objetivo C3, la baja percepción en los estudiantes (7 califican el objetivo con 3 o menos) se puede deber a una práctica no sistemática de ese conocimiento; solo se le da la oportunidad a algunos estudiantes de desarrollar la práctica solo si desarrollan planes de mercadeo para productos de punto de venta, los estudiantes que no escojan este tipo de productos, no reciben la oportunidad de práctica, retroalimentación y evaluación de este objetivo (los 3 entornos quedaron calificados con 1, afecta disponibilidad).

Conclusiones

Aunque correctamente definidos los objetivos de aprendizaje de acuerdo a la temática y justificación de la asignatura (microcurrículo), no se encuentra un buen desarrollo de las unidades didácticas (sobre todo en el objetivo tipo C3), así como tampoco se ve una buena percepción del estudiante frente a estos objetivos propuestos, por ende no se ve un buen desarrollo de la competencia en esta asignatura.

Falta desarrollar el entorno de práctica de manera pertinente de tal forma que cobije equitativamente a todos los estudiantes en uno de los objetivos evaluados.

Competencia: Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos

Asignatura: Enfoques Gerenciales

Objetivos: Ver tabla 15.

Tabla 15. Resultados de análisis de los objetivos de la competencia en la asignatura Enfoques Gerenciales.

| Simple o complejo o | Id Mic higa n | Competencia | Asignatura | Objetivo de la unidad didáctica | Índice Estudiante | Resultado |
|---------------------|---------------|--|----------------------|--|-------------------|----------------------------|
| C | P3 | Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos | Enfoques Gerenciales | El estudiante articula los principios de calidad y la innovación como medios de mejoramiento continuo para la productividad, la competitividad y la internacionalización de empresas | CC | SE RELACIONA POSITIVAMENTE |

Análisis

Existe una alta percepción del estudiante junto con entornos bien calificados (índice CC), El docente estima que su mayor fortaleza es permitir al estudiante una práctica a partir de teorías muy relacionadas con la realidad actual.

Conclusiones

Este objetivo tiene una alta calificación por parte de los estudiantes y los entornos tienen una alta calificación. El objetivo se aprecia correctamente llevado dentro de la asignatura. La práctica aplicada al mundo real denota una fortaleza en el entorno de práctica y de acuerdo con los estándares de MVU.

Competencia: Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros de la empresa. Esta competencia cuenta con:

1. 3 Objetivos C3
2. 3 Objetivos K3
3. 2 Objetivos P 3
4. Objetivo M1

Asignatura: Matemática Financiera

Objetivos: Ver tabla 16.

Tabla 16. Resultados de análisis de los objetivos de la competencia en la asignatura Enfoques Gerenciales.

| Simple o complejo | Id | Competencia | Asignatura | Objetivo de la unidad | Índice | Resultado |
|-------------------|----------|-------------|------------|-----------------------|------------|-----------|
| | Michigan | | | didáctica | Estudiante | Entornos |

| | | | | | | |
|---|----|---|------------------------|---|----|---|
| C | C3 | Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros de la empresa | Matemática Financieras | El estudiante emplea las herramientas matemáticas en funciones financieras, para apoyar la toma de decisiones y selección de opciones de financiamiento | BD | SE CORRELACION NEGATIVAMENTE |
| C | K3 | Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros de la empresa | Matemática Financieras | El estudiante maneja los conceptos de matemáticas financieras para implementarlos en la modelación de los estados financieros proyectados | AD | SE CORRELACION NEGATIVAMENTE, REVISAR MICROCURLÍCULO. |
| C | C3 | Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros de la empresa | Matemática Financieras | El estudiante toma las decisiones más eficientes en la consecución de recursos económicos de las compañías | AD | SE CORRELACION, REVISAR MICROCURLÍCULO. |
| C | C3 | Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos | Matemática Financieras | El estudiante expresa y expone las mejores opciones financieras en relación al uso y costo del dinero | BD | SE CORRELACION NEGATIVAMENTE |

| | | | financieros de la empresa | | E | |
|---|----|---|------------------------------|---|----|--|
| C | P3 | Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros de la empresa | Matemáticas Financieras | El estudiante puede comparar y seleccionar las mejores opciones de financiamiento en relación al manejo de tasas y opciones de pago | BD | SE CORRELACION ONAN NEGATIVA MENTE |

Análisis

Existe correlación entre la baja percepción de los estudiantes y los bajos entornos, posiblemente debido a la complejidad de los temas de los objetivos de aprendizaje. (solamente hay índices BD y AD).

Los objetivos no son bien percibidos por los estudiantes, todos se perciben con un promedio menor a 4, lo que demuestra un manejo bajo de la competencia.

El docente no cuenta con claridad en cómo se aplican las didácticas en las unidades y como los entornos de aprendizaje pueden aportar al desarrollo de las mismas.

El primer y segundo objetivo C3 puede tener una baja percepción en el estudiante (10 y 9 estudiantes los califican con 3 o menos respectivamente) debido a la falta de disponibilidad de retroalimentación en los ejercicios prácticos que realiza el docente en clase.

Frente a la baja percepción de los estudiantes en el objetivo K3 (10 lo califican con 3 o menos) pueden existir causas diversas para esta situación; un entorno de práctica que no cuenta con casos de estudio, y una práctica no contextualizada en la

vida real. Esto es coherente con lo que plantea los estándares MVU al respecto del entorno de práctica, afectando su consistencia.

En el tercer objetivo C3 la práctica no se relaciona a un ambiente real y por tanto la retroalimentación no tiene el alcance esperado afectando su consistencia..

El objetivo P3 presenta un bajo entorno de retroalimentación (3) ligado a que en algún grado la práctica no alcanza completamente a llevar al estudiante a un nivel de desempeño en el mundo real (expresado por el docente), coherente con lo que sugieren los estándares MVU. El docente plantea la implementación futura de casos de estudio que traten de ser lo mas reales posible.

Conclusiones

Los estudiantes cuentan con una dificultad en el manejo de matemáticas financieras, en la entrevista con el docente se evidenció que estos no tienen bases suficientes en matemáticas y calculo lo que puede afectar el desarrollo de los objetivos de aprendizaje más sin embargo la buena aplicación de los entornos podría identificar falencias y mejorar procesos. Se recomienda revisar nuevamente una vez estabilizados los entornos de aprendizaje.

La aplicación de los entornos ha permitido identificar que las horas planteadas en los microcurrículos para el desarrollo de los objetivos propuestos son pocas, y las didácticas no las más adecuadas.

Los entornos de retroalimentación y de práctica, importantes para los tipos de objetivos propuestos no son desarrollados de forma continua ni apropiada, lo que trae un bajo dominio de los objetivos por estudiante.

En algunos casos, la práctica no acerca al estudiante a adquirir el conocimiento de una manera realista, lo que limita su desempeño para lograr el objetivo.

Falta tiempo para mejorar la pertinencia entorno de retroalimentación debido al alto volumen de información que implica el logro de los objetivos C3.

Existen algunos objetivos donde el docente implementa entornos de calidad pero la percepción del estudiante es baja.

Aunque bien definidos los objetivos de aprendizaje de acuerdo a la temática y justificación de la asignatura (microcurrículo), no se encuentra un buen desarrollo de las unidades didácticas, así como tampoco se ve una buena percepción del estudiante frente a estos objetivos propuestos, por ende no se ve un buen desarrollo de la competencia en esta asignatura.

Competencia: Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros de la empresa

Asignatura: Finanzas Básicas

Objetivos: Ver tabla 17.

Tabla 17. Resultados de análisis de los objetivos de la competencia en la asignatura Finanzas Básicas.

| Simple o complejo | Id Michigan | Competencia | Asignatura | Objetivo de la unidad didáctica | Índice Estudios | Resultado |
|-------------------|-------------|---|------------------|---|-----------------|------------------|
| C | K3 | Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros de la empresa | Finanzas Básicas | El estudiante puede aplicar conceptos de evaluación financiera mediante la utilización de herramientas financieras que permiten valorar empresa de acuerdo a condicionamientos de mercado y | BC | NO SE RELACIONA. |

 económicos

| | | | | | | |
|---|----|---|------------------|---|----|---|
| C | K3 | Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros de la empresa | Finanzas Básicas | El estudiante puede conceptualizar la viabilidad de una inversión teniendo en cuenta puntos de equilibrio y tiempos de restructuración de la inversión | AC | SE CORRELACIONA, NEGATIVAMENTE. |
| C | M1 | Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros de la empresa | Finanzas Básicas | El estudiante puede determinar las opciones de inversión, teniendo en cuenta el estado actual de la organización y realizando proyección del comportamiento contable de la compañía | AC | SE CORRELACIONA, NEGATIVAMENTE debe revisar el microcurrículo. |

Análisis

Los objetivos no son bien percibidos por los estudiantes, todos son recordados con un promedio menor a 4, lo que demuestra un manejo bajo de la competencia.

El docente presenta un dominio de los entornos y de su aplicación en los objetivos de aprendizaje de cada unidad (índice C de entornos).

Es conveniente revisar nuevamente este caso evaluando la pertinencia de la didáctica utilizada y que tan reales son los casos aplicados por el docente como posibles causas de esta baja percepción por parte de los estudiantes.

Conclusiones

Este es un caso donde entornos de alta calidad no se relacionan con la baja percepción de los estudiantes.

El docente desarrolla de una manera conveniente los objetivos según lo evalúan los estándares MVU, sin embargo existe una percepción baja por parte de los estudiantes. Es conveniente hacer una nueva revisión de este caso porque la información dada por el docente tal vez no sea concluyente para dar un diagnóstico a este caso típico donde hay objetivos que no tienen un desarrollo coherente a pesar de contar con entornos de alta calidad.

Competencia: Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros de la empresa

Asignatura: Enfoques Gerenciales

Objetivo: Ver tabla 18.

Tabla 18. Resultados de análisis de los objetivos de la competencia en la asignatura Enfoques Gerenciales.

| Simple o complejo | Id Michigan | Competencia | Asignatura | Objetivo de la unidad didáctica | Índice Estudios Entornos | Resultado |
|-------------------|-------------|---|----------------------|--|--------------------------|--|
| S | C2 | Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros de la empresa | Enfoques Gerenciales | El estudiante identifica las interrelaciones funcionales de la organización desde una visión holística, sistémica y de contingencia. | BD | SE CORRELACION NEGATIVA MENTE |

Análisis

Habría relación entre la baja percepción de los estudiantes sobre los objetivos y el que algunos entornos sean bajos en su desarrollo.

Los entornos mas bajos son el de práctica y explicación (ambos calificados con 3). El motivo principal de esta baja calificación según el docente es porque no alcanza el tiempo de clase y falta una herramienta simuladora adecuada. Esto indicaría que la disponibilidad de ambos entornos se ve limitada.

Conclusión

Hay falta de tiempo en clase y deficiencias en los recursos didácticos para justificar los entornos con baja calificación. Esto denota una baja Disponibilidad en estos entornos.

Competencia: Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros de la empresa

Asignatura: Gerencia de mercadeo

Objetivos: Ver tabla 19.

Tabla 19. Resultados de análisis de los objetivos de la competencia en la asignatura Gerencia de Mercadeo.

| Simple o complejo | Id Michigan | Competencia | Asignatura | Objetivo de la unidad didáctica | Índice | Resultado |
|-------------------|-------------|---|----------------------|---|--------|---|
| S | C2 | Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros de la empresa | Gerencia de mercadeo | El estudiante Identifica los recursos y requerimientos que deben proveer las empresas para apoyar la gestión de mercadeo. | CC | SE CORRELACIONAN POSITIVAMENTE |
| S | K3 | Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros de la empresa | Gerencia de mercadeo | El estudiante puede ejecutar presupuestos y proyectar resultados con base en las asignación de recursos | CB | Se relaciona con debilidades en el microcurriculo |

Análisis

Los objetivos de aprendizaje se desarrollan con buena percepción en los estudiantes (todos tienen un índice C).

En el caso del objetivo de tipo K3 no se alcanza a ampliar la práctica, retroalimentación y evaluación al estudiante ((los tres entornos evaluados con 1) debido a falta de tiempo según el docente, sin embargo, hay buena percepción del estudiante sobre este objetivo.

Conclusión

Los entornos de práctica, retroalimentación y evaluación se ven afectados por falta de tiempo en uno de los casos. La competencia en general se desarrolla satisfactoriamente en esta asignatura.

8. CONCLUSIONES

8.1 CONCLUSIONES POR ASIGNATURA

8.1.1 Asignatura Teorías contemporáneas de la organización. Conclusiones Generales. Los entornos de aprendizaje aplicados en las unidades didácticas de esta asignatura evidenciaron lo siguiente:

Se notan bien definidos los objetivos de aprendizaje de acuerdo a la temática y justificación del microcurrículo, se encuentra cierta homogeneidad en como los estudiantes dominan cada objetivo, siendo la mayoría percepciones positivas. La problemática radica en la consistencia de algunos entornos como retroalimentación, práctica y evaluación, ya que no se ha identificado como se deben desarrollar de forma correcta para el objetivo correspondiente, por lo cual el tiempo de la unidad didáctica y las estrategias pueden estar siendo subutilizadas, lo que puede traer como consecuencia una mala distribución de la asignatura. Sin embargo la mayoría de los objetivos aportan a la competencia, lo que permite ver que la asignatura aunque con fallas en su estructura esta siendo bien encaminada y tiene potencial de mejorar su desempeño.

En la asignatura se nota una debilidad en relacionar, didácticas, entornos y objetivos de aprendizaje.

En el caso de uno de los objetivos se denota debilidad en el entorno de Demostración lo que sugiere una oportunidad de mejora para el docente en lo referente a la pertinencia de este entorno.

En la competencia de esta asignatura hay 3 objetivos que aportan a su desarrollo y uno que no aporta. De los 3 que aportan hay 2 que no se relacionan.

Recomendaciones para la asignatura Teorías contemporáneas de la organización

Fortalecer los objetivos que se encuentran bien percibidos por los estudiantes enfocándose en revisar los entornos con menores calificaciones.

Revisar la consistencia de ciertos entornos, entendiendo si la causa del problema puede ser falta de conocimiento de como se deben desarrollar coherentemente para el

tipo de objetivo específico o si no se conocen los atributos y significado del tipo de objetivo relacionado.

Revisar la pertinencia del entorno de demostración, entendiendo que la falta de oportunidad para entregar la demostración es la falta de tiempo del docente.

Repetir la evaluación de entornos para el desarrollo de objetivos y la evaluación de percepción de estudiantes, una vez estabilizados los entornos de aprendizaje y buscando confirmar si los ajustes están tendiendo el efecto deseado en el estudiante.

8.1.2 Asignatura Historia y actualidad de la organización. Conclusiones generales.

Para el caso de la competencia “Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos” la competencia se encuentra desarrollada en buena parte según lo expresan los estudiantes y sus niveles de percepción. Sin embargo, en el caso de uno de los objetivos se denota debilidad en el entorno de demostración lo que sugiere una oportunidad de mejora para el docente en lo referente a la pertinencia de este entorno.

En el caso de la competencia “Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización” La asignatura no maneja adecuadamente los entornos de aprendizaje lo que conlleva a que la mayoría de estudiantes no domine los objetivos propuestos. En este caso no se ve un buen desarrollo de la competencia en esta asignatura.

La retroalimentación debe asegurar que el estudiante resuelva las dudas e identifique lo que hizo bien o mal (según estándares MVU), y no solo para verificar que una actividad fue realizada. Falta pertinencia de este entorno.

Falta alinear mas la práctica con la evaluación en algunos casos, lo que puede ser la causa de la deficiente asimilación de algunos objetivos por los estudiantes.

Recomendaciones para la asignatura Historia y actualidad de las organizaciones

Enfocarse en revisar porqué la mayoría de los objetivos de aprendizaje de la competencia “Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización” tienen mala percepción en los estudiantes, empezando por

revisar la pertinencia del entorno de retroalimentación y revisar la alineación del entorno de práctica.

Como segundo paso, puede fortalecerse aún mas los objetivos que tienen un buen desarrollo en la competencia “Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos” , revisando la pertinencia del entorno de demostración.

Repetir la evaluación de entornos para el desarrollo de objetivos y la evaluación de percepción de estudiantes una vez estabilizados los entornos de aprendizaje, buscando confirmar si los ajustes están tendiendo el efecto deseado en el estudiante.

8.1.3 Asignatura Matemática Financiera. Conclusiones Generales. Los estudiantes cuentan con una dificultad en el manejo de matemáticas financieras. En la entrevista con el docente se registró que estos no tienen bases suficientes en matemáticas y cálculo lo que puede afectar el desarrollo de los objetivos de aprendizaje, sin embargo, la buena aplicación de los entornos ha identificado oportunidades de mejora.

La aplicación de los entornos ha permitido identificar que las horas planteadas en los microcurrículos para el desarrollo de los objetivos propuestos son pocas, y las didácticas deben ser revisadas.

Los entornos de retroalimentación, práctica y evaluación, fundamentales para los tipos de objetivos propuestos, pueden mejorar su pertinencia, lo que puede estar incidiendo en el bajo dominio de los objetivos por estudiante.

La evaluación para la derivación de métodos no es lo mas realista posible para que el estudiante cumpla con el objetivo de aprendizaje y este entorno aumente su pertinencia.

En algunos casos, la práctica no acerca al estudiante a adquirir el conocimiento de una manera realista, limitando la pertinencia de este entorno.

Falta tiempo para mejorar la pertinencia entorno de retroalimentación debido al alto volumen de información que implica el logro de los objetivos C3 en este caso.

Existen algunos objetivos donde el docente implementa entornos de calidad pero la percepción del estudiante es baja. No se cuenta con datos para concluir la causa de este inconveniente.

Aunque bien definidos los objetivos de aprendizaje de acuerdo a la temática y justificación de la asignatura (microcurrículo), no se encuentra un buen desarrollo de las unidades didácticas, así como tampoco se ve una buena percepción del estudiante frente a estos objetivos propuestos, por ende no se ve un buen desarrollo de la competencia en esta asignatura.

Recomendaciones para la asignatura Matemática Financiera:

Revisar el realismo de los entornos de práctica y evaluación mejorando su pertinencia.

Revisar los tiempos o créditos de la asignatura para facilitar el proceso de retroalimentación y su pertinencia. La adopción de herramientas o metodologías de retroalimentación más flexibles pueden ayudar en este proceso.

Enfocarse en entender porque algunos objetivos de aprendizaje con entornos altos pueden tener percepciones bajas en los estudiantes. Pueden revisarse componentes diferentes a los entornos como podrían ser el tipo de metodología didáctica, o la profundidad en su desarrollo.

Repetir la evaluación de entornos para el desarrollo de objetivos y la evaluación de percepción de estudiantes, una vez estabilizados los entornos de aprendizaje y buscando confirmar si los ajustes están tendiendo el efecto deseado en el estudiante.

8.1.4 Asignatura Finanzas Básicas. Conclusiones Generales. El docente necesita manejar entornos de práctica, retroalimentación y evaluación constantemente por unidad didáctica, ya que los diferentes puntajes muestran una clara falencia en cómo se aplican estos en cada objetivo propuesto.

El dominio de los objetivos de esta asignatura por parte del estudiante no es óptimo, la causa de esto es el pobre manejo en los entornos de retroalimentación y evaluación.

Faltan prácticas mas cercanas al desempeño del mundo real buscando la mejora de la pertinencia de este entorno.

Falta tiempo para la retroalimentación debido al alto volumen de información que implica el logro de los objetivos C3. Esto disminuye la pertinencia de este entorno.

Este es un caso donde existen varios objetivos con entornos de alta calidad que no se relacionan con la baja percepción de los estudiantes.

Aunque bien definidos los objetivos de aprendizaje de acuerdo a la temática y justificación de la asignatura (microcurrículo), no se encuentra un buen desarrollo de las unidades didácticas, ni tampoco una buena percepción del estudiante frente a estos objetivos propuestos. No hay un buen desarrollo de la competencia en esta asignatura, teniendo en cuenta que la percepción del estudiante es negativa en su mayoría (índices A o B)..

Recomendaciones para la asignatura Finanzas Básicas:

Revisar pertinencia del entorno de práctica en busca de actividades mas cercanas al desempeño real.

Revisar la metodología para hacer retroalimentación o los tiempos de clase para esta actividad.

Se recomienda hacer una revisión adicional no solo referente a la aplicación de entornos de aprendizaje para algunos objetivos, también se debe revisar la idoneidad de las metodologías y didácticas del docente. El docente desarrolla de una manera conveniente los objetivos según lo evalúan los estándares MVU, sin embargo en varios casos existe una percepción baja por parte de los estudiantes. Es conveniente hacer una nueva revisión de este caso porque la información dada por el docente tal vez no sea concluyente para entregar un diagnóstico en algunos objetivos que son casos típicos de objetivos que no tienen un desarrollo coherente a pesar de contar con entornos de alta calidad.

8.1.5 Asignatura Gerencia de Mercadeo. Conclusiones Generales. En su mayoría el docente presenta un claro dominio de los objetivos de aprendizaje, de los entornos y su relación.

La asignatura para esta competencia cuenta con diferentes tipos de objetivos desde la identificación, hasta la realización de tareas, todos estos con una adecuación idónea de las didácticas y de los tiempos para desarrollarlas tanto en trabajo presencial como trabajo autónomo, sobre todo en lo que tiene que ver con la competencia “Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización”.

Al aplicar los entornos de aprendizaje vemos una clara relación entre las buenas prácticas del docente y los resultados de los estudiantes.

En el caso de la competencia **Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros de la empresa**, los entornos de práctica, retroalimentación y evaluación se ven afectados por falta de tiempo en uno de los objetivos, disminuyendo su disponibilidad. La competencia en general se desarrolla satisfactoriamente en esta asignatura.

En un objetivo de la competencia **Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos**, la práctica no es equitativa para todos los estudiantes lo que disminuye la disponibilidad de este entorno.

Los objetivos de aprendizaje en general están de acuerdo a la temática de la asignatura (microcurrículo) se encuentran bien identificados, con un buen desarrollo en las unidades didácticas, y cumplen con la búsqueda de un dominio satisfactorio por parte de los estudiantes, aportando al desarrollo de las competencias, sin embargo se encuentran oportunidades de mejora en los entornos de práctica retroalimentación y evaluación.

Recomendaciones para la asignatura Gerencia de mercadeo

Revisar la disponibilidad de los entornos de práctica, retroalimentación y evaluación en el sentido de encontrar alternativas para la falta de tiempo del docente. Una revisión de créditos o metodologías puede ayudar.

Revisar la disponibilidad del entorno de práctica para que sea equitativo para todos los estudiantes. Esto puede implicar cambiar la actividad o desligar algún objetivo en una actividad aparte.

Se sugiere revisar nuevamente cuando se establezcan todos los entornos, en este caso, Retroalimentación, Práctica y Explicación.

8.1.6 Asignatura Gestión de servicios. Conclusiones Generales. Existe una escisión en lo que el docente aplica o busca desarrollar y lo que los estudiantes recibe en el caso del Objetivo M1, la cual aun no tiene una explicación clara.

En el caso de los Objetivos que cuentan con entornos bajos, una posible causa es que el docente cuenta con poco tiempo para mejorar el entorno de retroalimentación en algunos objetivos y por el nivel de profundidad de la práctica y evaluación lo que limita la Disponibilidad de estos entornos para el estudiante.

La asignatura cuenta con objetivos simples con temáticas amplias, sin embargo la disponibilidad de los entornos ha permitido que los estudiantes dominen algunos de los objetivos propuestos.

Los objetivos de aprendizaje están de acuerdo a la temática de la asignatura (microcurrículo) se encuentran identificados, en su mayoría con un buen desarrollo en las unidades didácticas, y cumplen con la búsqueda de un dominio satisfactorio por parte de los estudiantes, por ende aportan en su mayoría al desarrollo de la competencia.

Recomendaciones para la asignatura Gestión de servicios:

Mejorar Disponibilidad de los entornos de retroalimentación, práctica y evaluación.

Repetir la evaluación de entornos para el desarrollo de objetivos y la evaluación de percepción de estudiantes, una vez estabilizados los entornos de aprendizaje y buscando confirmar si los ajustes están teniendo el efecto deseado en la percepción del estudiante.

8.1.7 Asignatura: Enfoques Gerenciales. Conclusiones Generales. Según la entrevista del docente, existe debilidad en la alineación y consistencia del entorno de demostración para un objetivo de aprendizaje.

En general no existe una alta percepción por parte de los estudiantes para el desarrollo de las competencias involucradas.

Solo existe un objetivo que tiene una alta calificación por parte de los estudiantes junto con entornos que tienen una alta calificación (índice CC). El objetivo se aprecia correctamente llevado dentro de la asignatura. La práctica aplicada al mundo real (según lo expresado por el docente) denota una fortaleza en el entorno de práctica y de acuerdo con los estándares de MVU.

En el caso de la competencia “Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros de la empresa” hay falta de tiempo en clase y deficiencias en los recursos didácticos para justificar algunos entornos con baja calificación. Esto denota una baja Disponibilidad en estos entornos.

Recomendaciones para la asignatura Enfoques Gerenciales

Es posible que se requiera una revisión de créditos para esta asignatura y de recursos didácticos adecuados. Las metodologías para que el estudiante practique y reciba explicación deben ser revisadas

Se sugiere evaluar nuevamente cuando se establezcan todos los entornos, en este caso, Práctica y Explicación.

8.2 CONCLUSIONES GENERALES

Primero debe decirse que sí se evidencia una relación en la calidad de los entornos de aprendizaje y la percepción de los estudiantes. La percepción de los estudiantes en el 90% de los objetivos de aprendizaje tendría un origen en la manera en cómo se implementaron los entornos de aprendizaje por parte del docente, tal y como se ve en la figura 1.

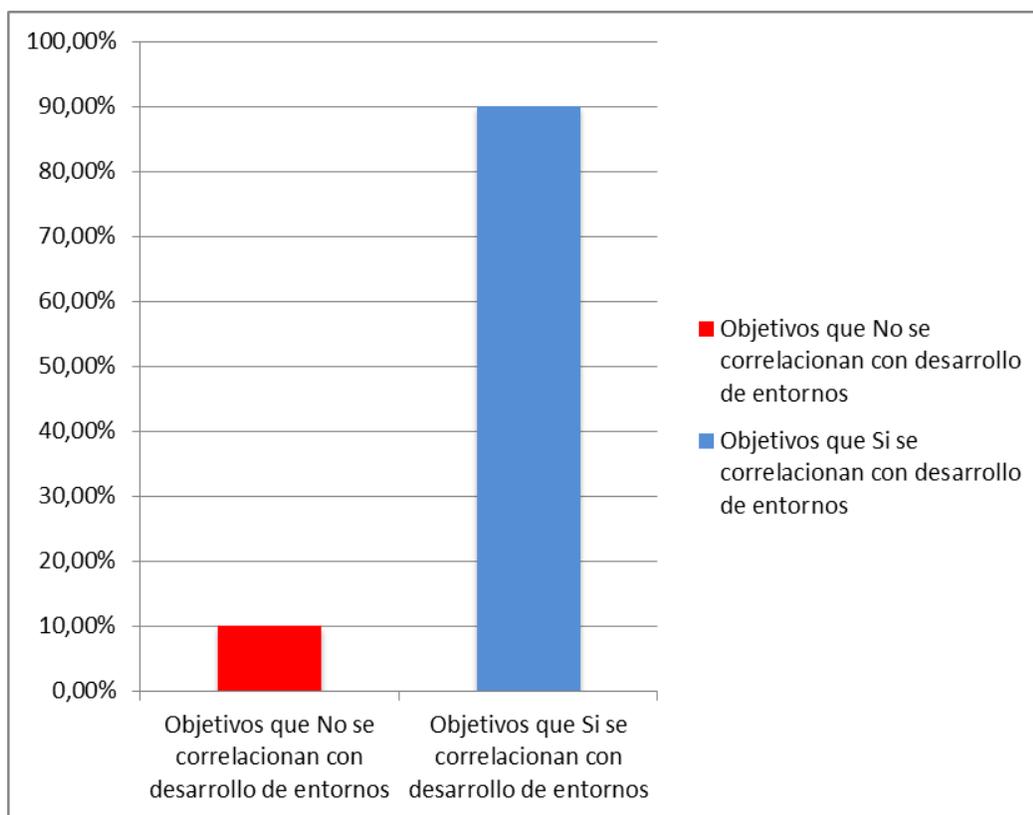


Figura 1. Relación en la calidad de los entornos de aprendizaje y la percepción de los estudiantes. Fuente: Los autores.

La figura 1 no evidencia que exista un 90% de los objetivos que hayan tenido una relación positiva sobre el estudiante, demuestra que un 90% de los objetivos (con percepción buena y mala por parte de los estudiantes), deben su percepción a una buena o mala implementación de los entornos de aprendizaje.

El 10% restante de los objetivos de aprendizaje son casos que se pueden relacionar frente a situaciones en donde los entornos tienen una alta calificación y baja percepción del estudiante, lo que indicaría que el problema de percepción podría tener un origen diferente al de los entornos de aprendizaje, requiriendo, por ejemplo, un estudio a profundidad sobre el tipo de didácticas, metodologías o incluso a evaluar la idoneidad del docente al aplicar un tipo específico de metodología.

En la figura 2 se aprecia el promedio general de los entornos para cada grupo de objetivos (correlacionados y no):

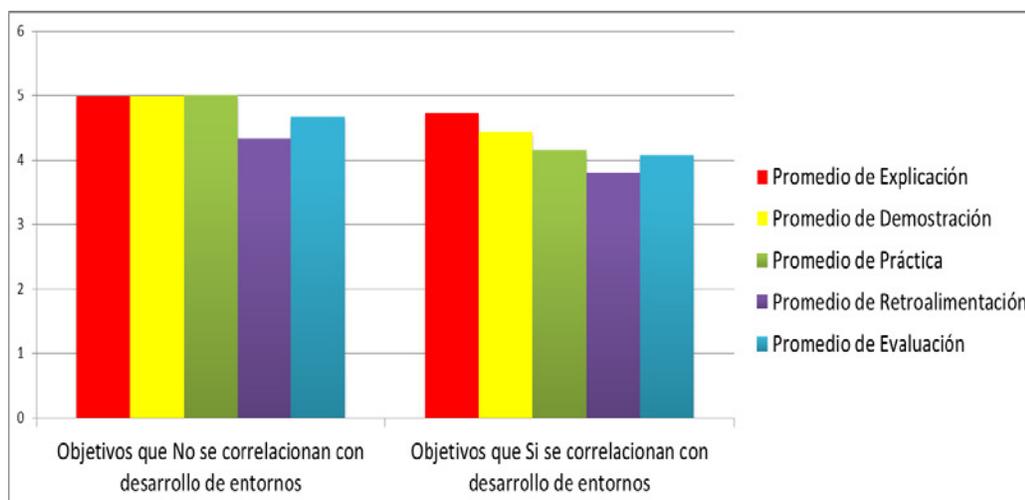


Figura 2 Promedio general de los entornos para cada grupo de objetivos. Fuente: Los autores.

La figura 2 evidencia que en general el entorno de retroalimentación es el que tiene una menor calificación.

La aplicación de los entornos de aprendizaje, ha permitido vislumbrar el desarrollo de las asignaturas y su relación con el desarrollo de competencias específicas en el programa de administración de empresas.

La triangulación entre los entornos de aprendizaje, los microcurrículos de las asignaturas y la encuesta de los estudiantes, ha permitido indagar a mayor profundidad donde pueden estar los errores en aplicación de didácticas, horas de acompañamiento, horas de trabajo autónomo y temáticas, en las asignaturas.

Existe una relación estrecha entre la complejidad de los entornos de aprendizaje, la aplicación idónea de didácticas en los mismos y el dominio de los objetivos de aprendizaje en los estudiantes. En las asignaturas de cohorte práctico la relación del

cumplimiento de los entornos, frente a aquellas asignaturas más teóricas, debe ser más estricta, ya que se ve una clara relación entre el rendimiento del estudiante o la percepción de este frente al dominio del objetivo y los cumplimientos de los entornos. Esta afirmación se sustenta con la Figura 3, donde se ve como la competencia de orden más teórico (Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos) tiene una mayoría de objetivos complejos mejor logrados en la percepción del estudiante y que tendrían relación con los entornos trabajados por el docente, lo que sugiere que el tipo de competencia también incide en la facilidad con que el maestro logrará o no los objetivos complejos en una asignatura.

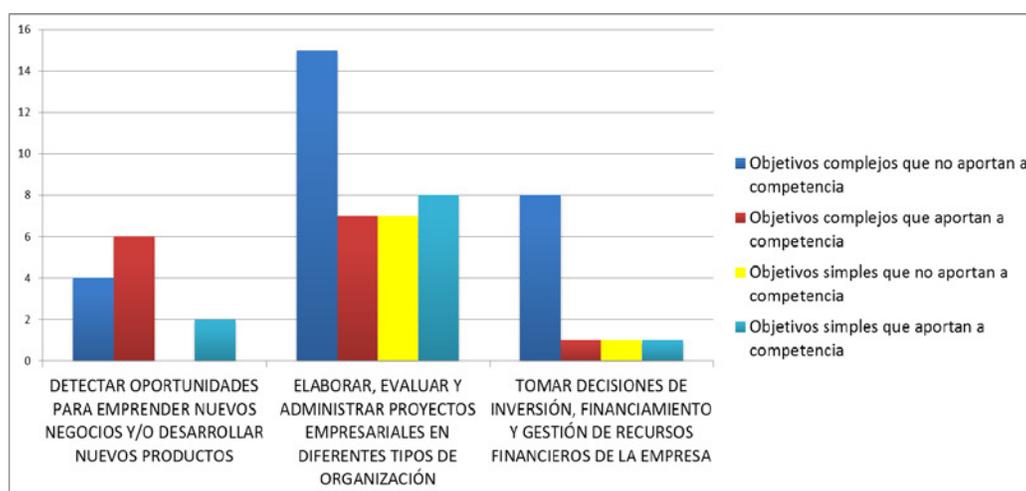


Figura 3. Objetivos complejos y simples relacionados a los entornos de aprendizaje, y que aportan o no a las competencias. Fuente: Los autores.

Como tercera conclusión puede decirse que no es fácil determinar si la complejidad o simplicidad de un objetivo de aprendizaje es determinante para que los entornos de aprendizaje tengan una relación con la percepción posterior del estudiante. Las figuras 4 y 5 lo ilustran, aunque puede inferirse que los objetivos complejos tienen una mayor dificultad de logro por parte del docente, teniendo en

cuenta el alto porcentaje de objetivos de este tipo que no se relacionan con el desarrollo de los entornos y lo expuesto en la Figura 3.

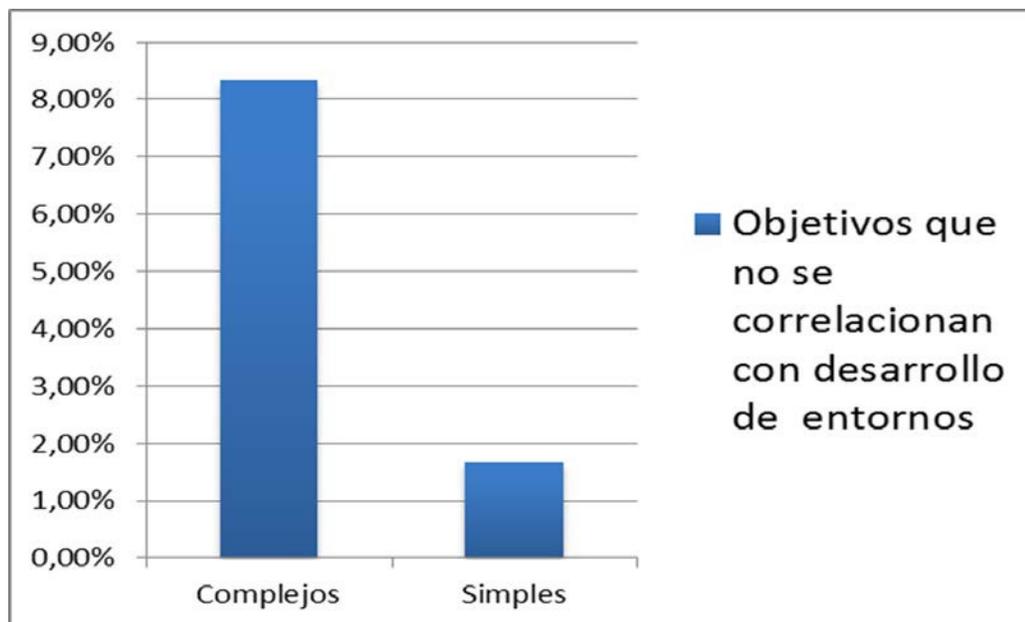


Figura 4. Objetivos que no se correlacionan con desarrollo de entornos. Fuente: Los autores.

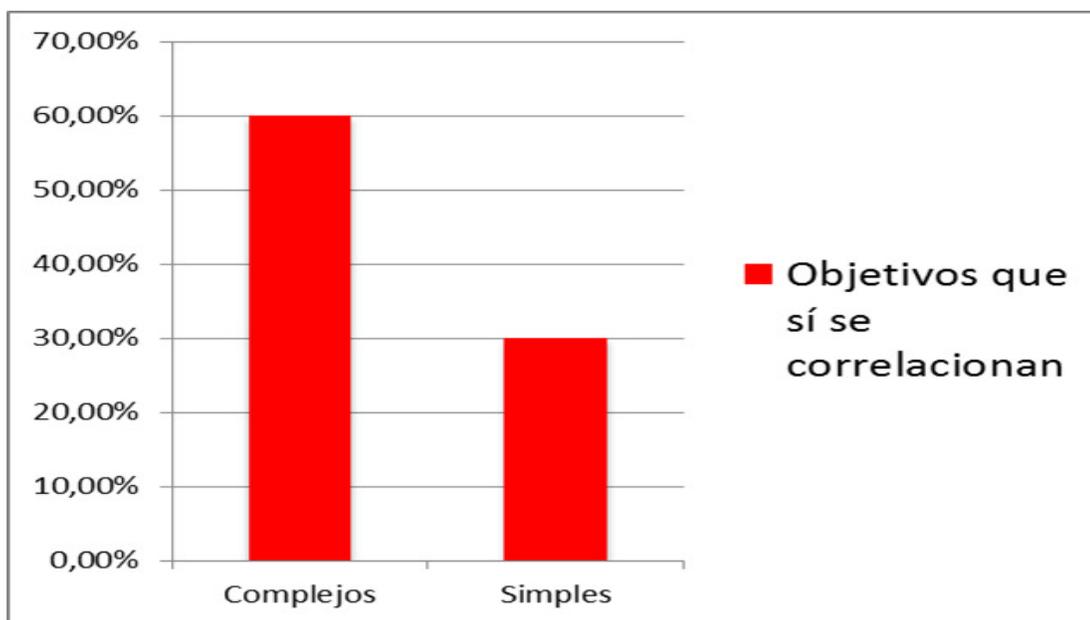


Figura 5. Objetivos que sí se correlacionan con desarrollo de entornos. Fuente: Los autores.

Por último, según el índice de aporte de cada objetivo de aprendizaje al desarrollo de la competencia, el cual determina si el objetivo está sumando o restando al desarrollo de la misma, se puede establecer que para cada competencia evaluada se tiene un porcentaje de desarrollo, el cual se detalla en la tabla 20:

Tabla 20. *Porcentaje de desarrollo de cada competencia, según el desarrollo de los objetivos de aprendizaje evaluados.*

| Competencia | % de objetivos que aportan y que no aportan |
|--|---|
| Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos | 16,66% NO y 83,33% SI |
| Elaborar, evaluar y administrar proyectos | -59,45% NO y 40,5% SI |

empresariales en diferentes tipos de
organización

Tomar decisiones de inversión,
financiamiento y gestión de recursos
financieros de la empresa

Esto solo indica cual es la relación de objetivos que aportan a la competencia versus objetivos que no lo hacen, según los resultados de percepción del estudiante. Este índice no tiene en cuenta el nivel de desarrollo de los entornos, ya que lo que mide es el resultado final en el estudiante y lo que este percibe.

Para concluir cual puede ser el aporte final de la calidad de los entornos de aprendizaje y su relación con el desarrollo de competencias en el currículo del Programa de Administración de Empresas de la Universidad Piloto de Colombia, hay que anotar que del total de objetivos de aprendizaje que tienen una relación entre la percepción de los estudiantes con la calidad de los Entornos de Aprendizaje, existe un 36.7 % que si está aportando al desarrollo de las competencias, mientras un 63.2% no las estaría desarrollando de una manera positiva, según datos de la Figura 6. Esto indicaría que existe una oportunidad de mejora para que estos objetivos de aprendizaje aumenten su percepción en el estudiante, una vez sean revisados y ajustados los respectivos entornos de aprendizaje.

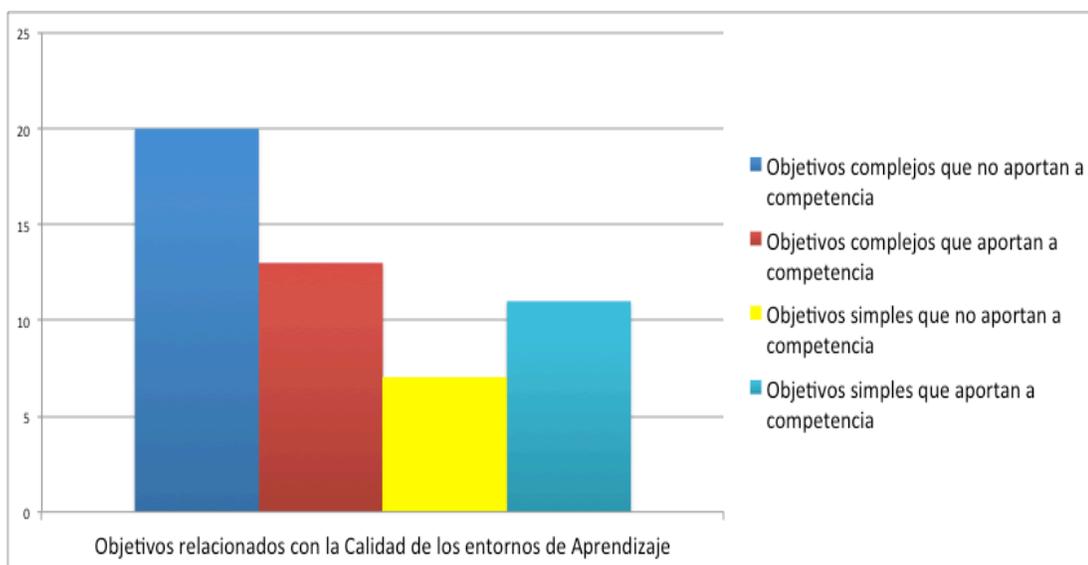


Figura 6. Tipo de los objetivos relacionados con la calidad de los entornos de aprendizaje y la percepción de los estudiantes. Fuente: los autores

Se puede entonces concluir, que aunque varios objetivos de aprendizaje se relacionan y son positivos con el desarrollo de las competencias de las asignaturas, el análisis de entornos de aprendizaje ha permitido vislumbrar como las competencias no están siendo desarrolladas al 100% y que podría haber una oportunidad de mejora para que los docentes maximicen el desarrollo de las mismas.

En general puede decirse que existe una alta correlación entre el desarrollo de las competencias y la calidad de los entornos de aprendizaje, aunque también es cierto que la relación no se puede evidenciar en un 100% de los casos de las unidades estudiadas. Será necesario profundizar las causas de las bajas percepciones de los estudiantes en esos casos, explorando las metodologías y didácticas del docente con mayor detalle.

Se espera que con este estudio los entornos de aprendizaje se consoliden como los procesos que entreguen indicadores esenciales para asegurar la calidad de la operación académica en un futuro, de tal forma que faciliten el seguimiento al desempeño de los procesos misionales de la Institución.

Con la aplicación en el diagnóstico de los atributos de calidad de las unidades didácticas determinados por los entornos de aprendizaje definidos por los estándares de la Universidad Virtual de Michigan se logró validar conjuntamente con los docentes cuales podrían ser los criterios de calidad que permiten evaluar cualquier unidad didáctica de una asignatura. Es de particular interés el poder determinar una tipología general de los objetivos de las unidades, lo que permite clasificarlos según su complejidad y tipo. Esto a futuro permitirá un mejor entendimiento del tipo de currículo que maneja un programa académico (Complejo, Simple, más del lado de la recordación que de la práctica, orientado al desarrollo de soluciones, a la solución de problemas, etc.).

Se logró también concretar un procedimiento de verificación para desarrollar el diagnóstico aplicando la metodología de evaluación sugerida por los estándares de la Universidad Virtual de Michigan, la cual permitió de una manera sistemática entender cuál era la realidad de las unidades didácticas vistas a través de la calidad de sus entornos de aprendizaje.

Los resultados de la evaluación aplicando la metodología mencionada permitieron también relacionar las didácticas con sus respectivos entornos, sus objetivos y sus competencias, definiendo también niveles de complejidad de las didácticas y que tanto aportan o no a las competencias evaluadas.

Los resultados han permitido medir el nivel de desarrollo de las competencias evaluadas y detectar oportunidades de mejora en algunas unidades didácticas que tendrían la mayor posibilidad de mejorar la percepción del estudiante si se mejoran sus entornos de aprendizaje.

Al final del proyecto se puede concluir que la aplicación de los entornos de aprendizaje ha entregado un estándar de calidad que permite evidenciar la relación entre las asignaturas y el desarrollo de competencia específicas en el programa de administración de empresas, facilitando la identificación de las fallas y fortalezas de las unidades didácticas frente a sus objetivos de aprendizaje y el desarrollo de competencias. Los entornos de aprendizaje, explicación, demostración, práctica, retroalimentación, y evaluación son escenarios necesarios que se deben tomar en las

unidades didácticas para poder desarrollar los objetivos de aprendizaje de forma correcta, permitiendo que la asignatura aporte verdaderamente al desarrollo de las competencias planteadas en el PEP.

8.3 RECOMENDACIONES

De acuerdo a las conclusiones de la investigación se recomienda al programa de Administración de Empresas:

Capacitar a los docentes sobre entornos de aprendizaje y su aporte frente al desarrollo de los objetivos de aprendizaje.

Hacer una revisión a los objetivos de aprendizaje y su relación con el desarrollo de las competencias en todas las asignaturas del programa, enfocándose sobre todo en los objetivos que no están aportando a las competencias, empezando por los que tendrían alguna relación con los entornos de aprendizaje del docente, seguidos por los que no. Estos últimos requerirán indagaciones adicionales para determinar posibles causas de la baja percepción de los estudiantes.

Desarrollar la herramienta protocolos de forma que se evalúe el desempeño del docente frente a la percepción del estudiante al final de cada unidad didáctica.

Evaluar los resultados de los objetivos de aprendizaje y el logro de las competencias propuestas en las asignaturas al final de cada periodo académico, en cada asignatura realizada.

Capacitar a los docentes sobre didácticas, competencias específicas, genéricas y objetivos de aprendizaje.

Desarrollar una relación entre didácticas y tipos de aprendizaje a través de experiencias positivas retomando las mejores prácticas de los docentes, y permeando todas las asignaturas. Enfocarse en mejorar las herramientas y medios que faciliten la retroalimentación a estudiantes, ya que se ha evidenciado una baja evaluación del entorno de retroalimentación en el Programa de Administración de Empresas.

Aplicar el instrumento de Michigan al final de cada periodo académico, en cada asignatura profesionalizante, cruzando dicha información con los protocolos y los microcurrículos.

Capacitar a los docentes sobre como relacionar didácticas, objetivos de aprendizaje, entornos, horas de trabajo presencial y autónomo.

Se recomienda revisar los microcurrículos con el fin de estandarizarlos frente a como se deben definir los objetivos de aprendizaje, así mismo, se deben revisar con la finalidad de analizar cómo se están planteando las didácticas en el trabajo presencial y autónomo. Se recomienda también seguir un proceso de revisión anual, con el fin de actualizarlos y mejorarlos a través del aporte de nuevas temáticas, didácticas y estrategias pedagógicas, siempre buscando el logro de las competencias y objetivos a través de los entornos de aprendizaje.

En todas las asignaturas los objetivos de aprendizaje propuestos por los docentes deben especificarse en las unidades didácticas.

Desarrollar guías instruccionales para las asignaturas, que acompañen al docente en el desarrollo de las mismas, sin afectar su flexibilidad y su evolución.

El contexto esperado para el mejor desarrollo de los entornos de aprendizaje requiere que los docentes tengan claros los conceptos de competencia, y su articulación y diferenciación con los objetivos o desempeños esperados, de tal forma que se facilite la aplicación de un instrumento similar a los planteados por los estándares Michigan Virtual University (MVU). También es deseable que los microcurrículos o guías instruccionales especifiquen los detalles de las competencias y objetivos en cada asignatura, lo que también facilitará el proceso de evaluación. El apoyo en medios virtuales es conveniente porque también agiliza o hace más certero el proceso de evaluación del diseño instruccional del curso. El uso de medios virtuales también deja evidencia de cómo tuvieron lugar las interacciones entre docentes y estudiantes lo que aumenta los niveles de confianza de la evaluación.

Aunque la evaluación de la calidad de los entornos de aprendizaje no es una respuesta definitiva a la pregunta de que es formar con calidad, ya que por ejemplo, no determina cuales son las competencias que deben enseñarse para formar un

profesional, si puede decirse que es un paso inicial que le permitirá a las instituciones académicas y a los programas profesionales aproximar una respuesta a este interrogante. En un próximo paso, se sugiere ampliar y relacionar los atributos de calidad de los Entornos de Aprendizaje de una manera más estrecha con las didácticas y metodologías de un programa académico específico, siempre sin dejar de enmarcarse dentro de los Entornos de Aprendizaje como procesos fundamentales y generales de una enseñanza con calidad. Este trabajo investigativo derivaría a futuro en un modelo que busque una mayor certeza y una relación más evidente entre la propuesta académica de la institución y los resultados de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Arjona, M. (2007). *Ambientes Virtuales de Aprendizaje*. Unidad Politécnica para la Educación Virtual. Mexico D.F, Mexico: Ed. Instituto Politécnico Nacional.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View (2nd Ed.)*. New York, EE.UU: Holt, Rinehart & Winston
- Berge, Z., Collins, M. & Dougherty, K. (2000). Design guidelines for webbasedcourses. In B. Abbey (1a. Ed.), *Instructional and Cognitive Impacts of Web-Based Education*. Londres, Inglaterra: Idea Group Publishing.
- Bernal, H. (2002). *La universidad en la sociedad del conocimiento: elementos para la construcción de la agenda de transformación de la universidad*. Bogotá, Colombia: Fedecor.
- Bravo, N. (2006). *Competencias proyecto Tunning-Europa Tunning-America Latina* de Bogotá NHBS/MTC, Artículo, recuperado de http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/cpacificacion_docente_2semestre_2007/competencias_proyectotuning.pdf
- Broderick, C. (2001). *Instructional Systems Design: What it's all about*. Londres, Reino Unido: Training Journal, Fennman Press,.
- Carretero M. (1993). *Constructivismo y Educación*. Zaragoza, España: Ed. Luis Vives.

- Chapman, M. (1988). *Constructive evolution: origins and development of Piaget's thought. [La evolución del Constructivismo: orígenes y desarrollo del pensamiento de Piaget]* Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- CINDA, Centro Interuniversitario de Desarrollo (2008). *Diseño Curricular basado en Competencias y aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior*. Santiago, Chile: Fondo de Desarrollo Institucional – MINEDUC,
- Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Barcelona, España: Ediciones Laila.
- Council on Education for Public Health (2006), *Competencies and Learning Objectives*, Washington DC. Recuperado de www.ceph.org/pdf/Competencies_TA.pdf
- Díaz B. & Hernández R. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F, Mexico: Ed. McGraw Hill.
- Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia, Procesos Editoriales*. Bogotá, Colombia: ICFES
- Díaz, M. (2006). *Metodologías de enseñanza para el desarrollo de competencias* España: Alianza Editorial.
- Forteza, M. (2008). *Competencias y resultados de Aprendizaje en los planes de estudio de grado de la Universitat Jaume*, Castello de la Plana, España: Ed. Unitat de Suport Educatiu Universitat Jaume I.
- Friss, I. (2003). *Modelo para la Creación de Entornos de Aprendizaje basados en técnicas de Gestión del Conocimiento*. Facultad de Informática de la Universidad

Politécnica de Madrid. Doctorado Conjunto Universidad Politécnica de Madrid
Universidad ORT Uruguay. Madrid, España.

García, C. (2005). *Manual para la evaluación de la calidad de acciones de formación a través de e-learning*. Sevilla, España: Proyecto Prometeo Grupo de investigación IDEA, Universidad de Sevilla.

González S. & Carvajo L. (2006). *Tres principios de la acción educativa*, Pamplona. España: Ed. EUNSA

Gonzalez, Y., Pernaletе, D. & Lopez, A. (2008). *Elaboración de estrategias didácticas universidad Nacional Experimental*; Recueprado de: http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_4/Pernaletе__Maria.pdf; Universidad Central de venezuela

Hawes, G. (2006). *Seminario Taller Centroamericano sobre desarrollo curricular basado en competencias y evaluación de calidad de la educación superior*. Recuperado, de [http://daad.csuca.org/attachments/122_MEMORIA I SEMINARIO TALLER SOBRE DESARROLLO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS.pdf](http://daad.csuca.org/attachments/122_MEMORIA_I_SEMINARIO_TALLER SOBRE DESARROLLO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS.pdf)

Howard C, Schenk, R, Discenza, (2003) *Distance Learning and University effectiveness; changing educational paradigms for Online Learning*, Londres; Reino Unido: Information Science Publishing.

Herrera, M. (2006) *Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje*, México D.F, Mexico.: Universidad Autónoma Metropolitana,

IMS (2003) *IMS Learning Design Information Model Version 1.0 Final Specification*, IMS Global Learning Consortium, Inc, USA. Recuperado de: http://www.imsglobal.org/learningdesign/ldv1p0/imslid_infov1p0.html

Kennedy D. (2007), *Writing and using learning outcomes a practical guide*. Dublin, Irlanda: Universtity College Cork, Watermans Printers.

Mcclelland D. (1973), *Testing for Competence Rather Than for "Intelligence"*, Cambridge. EE.UU: American Psychologist.

Merrill, D. (1997). *Instructional strategies that teach*. CBT Solutions. Dublin, Irlanda.

Michigan Virtual University (2002). *Evaluation Readiness Overview*. Michigan. EE.UU. Recuperado de <http://standards.mivu.org/evaluator/ready.html>.

Michigan Virtual University (2002) *Course Evaluator PK Type Mapper, MVU*, Michigan. EE.UU. Recuperado de <http://standards.mivu.org/evaluator/map.pdf>.

Michigan Virtual University (2002), *Standards for quality online courses, The design module*, Michigan. USA. Recuperado de <http://standards.mivu.org/overview/dm.tml>

Michigan Virtual University (2012), *About us*. Focusing on the K-12 Community
Recuperado de <http://www.mivu.org/Default.aspx?tabid=108>

Ministerio de Educación Nacional, (1994). Ley 115. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional, (2002) Decreto 230 .Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional, (2003). *Articulación de la Educación con el mundo productivo, la formación de competencias laborales*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2009), *Lineamientos para la acreditación de Alta calidad de programas de maestría y doctorado*, CNA, Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional, (2010). Decreto 1295. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional Chile (2012), *La importancia de la calidad*. Recuperado de <http://www.mifuturo.cl/index.php/calidad> el 12 de Septiembre de 2012.

Ministros Europeos de Educación (1999), *Declaración de Bolonia*, Bolonia, Italia: Declaración conjunta de los Ministros Europeos.

Murcia P., (2006). *Sistema de evaluación de cursos con apoyo tecnológico de la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, en el marco de aseguramiento de la calidad institucional*. Barcelona, España: Universidad Oberta de Cataluña.

Peggy, A., Hannon, K., Umble, L., Don, F., Allan S., Gail T., & Vaughn U. (2002). *Gagne and Laurillard's Models of Instruction Applied to Distance Education: A theoretically driven evaluation of an online curriculum*. En *Public health, International Review of Research in Open and Distance Learning*, Volume 3, Number 2 (pp. 2-4). Alberta, Canada: Athabasca University.

Pelleth, T. (2010). *Towards developing a web-based blended learning environment at the university of Botswana*. Botswana. Suráfrica: University of South Africa.

- Petrina S. (2007), *Curriculum and Instruction For Technology Teachers*, British Columbia, Canada: University of British Columbia,
- Proyecto Alfa (2009) *Aseguramiento de la Calidad: políticas públicas y gestión universitaria*, Santiago, Chile: Ed CINDA.
- Proyecto Alfa Tuning (2006), *Síntesis del Proyecto Alfa Tuning – América Latina: Carreras basadas en Competencias*, Recuperado de http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=download&id=22
- Riddy, P., Fill, K., Wolf, K., Rosato, S. & Balasca, N. (2002) *Guía Metodológica para el análisis de la formación a distancia en Internet*. Valencia, España: Fundación Universidad-Empresa de Valencia.
- Sánchez, M. (2007). *Sistemas Instruccionales basados en Competencias*. Caracas, Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello - Escuela de Educación.
- Sandoval L. (2008). *Institución Educativa y Empresa. Dos organizaciones humanas distintas*. Madrid, España. EUNSA - Universidad de la Sabana. Coedición.
- Schubert, W. (1996). *Curriculum perspective paradigm and possibility.*, New York, EE.UU: Mac Millan Publishing Company
- Silvio, J. (2000) *La virtualización de la Universidad: como transformar la educación superior con la tecnología*, Caracas, Venezuela: UNESCO
- Silvio, J. (2004) El Liderazgo en la Gestión de la Calidad de la Educación a Distancia, *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Vol. 7.

Stern, (2009) *Active learning for students and teachers, report from eight countries*, Paris, Francia: OECD.

UNESCO, (1998, octubre) *La educación superior en el siglo XXI Visión y Acción.*, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Paris, Francia.

Universidad Piloto de Colombia (2002) *Proyecto Educativo Institucional UPC*, Bogotá, Colombia: Rectoría UPC.

Universidad Piloto de Colombia (2004) *El Modelo Pedagógico Articulado a las Estrategias Didáctica.*, Bogotá, Colombia: Unidad Académica en ciencias para la Educación, UPC.

Universidad Piloto de Colombia (2005) *PEP Proyecto Educativo del Programa de Administración de Empresas*, Bogotá, Colombia: Programa de Administración de Empresas, UPC

Universidad Piloto de Colombia (2007) *Formación basada en competencias*. Bogotá, Colombia: Unidad Académica en Ciencias de la Educación, UPC

Van Merriënboer J. (1999), *Blueprints for complex Learning*, Heerlen, Holanda: AAH Graphics Inc,

Victor E. (2008), *Quality assurance management*, Sam Houston State University, Recuperado de: http://www.shsu.edu/~mgt_ves/mgt481/lesson1/lesson1.htm

Vigotsky L. (1926), *Psicología Pedagógica Un curso breve*. Buenos Aires. Argentina: Ed. Aique.

Villar, M. (2010) *Un modelo sistemático para el diseño instruccional: El modelo de Dick y Carey*. Recuperado en Septiembre de 2012 de <http://blog.evoit.com/2010/09/un-modelo-sistemico-para-el-diseno-instruccional-el-modelo-de-dick-y-carey/>

Wilson, B. (1995) Metaphors for instruction: why we talk about learning environments. *Educational Technology*. Vol 35, No. 5, 25-30.

ANEXOS

ANEXO A

HERRAMIENTA I ENCUESTA PARA DOCENTES

Encuesta Cualitativa para Docentes (aval en ANEXO V):

INDICE

| | |
|---|-----|
| Visión General de la Herramienta | 197 |
| Preguntas específicas por cada uno de los objetivos de aprendizaje pk. | 199 |
| Preguntas para el objetivo PK Recordar un hecho | 199 |
| Preguntas para el objetivo PK Recordar un elemento | 200 |
| Preguntas para el objetivo PK Recordar un concepto | 201 |
| Preguntas para el objetivo PK Identificar un concepto | 202 |
| Preguntas para el objetivo PK Aplicar un concepto | 203 |
| Preguntas para el objetivo PK Recordar una tarea | 204 |
| Preguntas para el objetivo PK Identificar una tarea | 204 |
| Preguntas para el objetivo PK Realizar una tarea | 205 |
| Preguntas para el objetivo PK Recordar un principio | 206 |
| Preguntas para el objetivo PK Identificar un principio | 207 |
| Preguntas para el objetivo PK Aplicar un principio | 208 |
| Preguntas para el objetivo PK Derivación de método | 209 |
| Preguntas para el objetivo PK Derivación de una Solución | 210 |

Visión General de la Herramienta

Esta visión general representa los estándares y guías utilizadas por la Universidad Virtual de Michigan para las especificaciones de producción y evaluación de e-learning. La MVU ha tomado un enfoque modular del Diseño Instruccional Online, el cual será explicado brevemente a continuación:

La filosofía del Diseño Instruccional Online

Los estándares están guiados por una filosofía sobre el Diseño Instruccional, a partir de la cual se derivan la teoría y principios sobre Diseño Instruccional Online en general, siguiendo un enfoque modular. Estos principios dictan lo que será el acercamiento para Analizar, Diseñar y evaluar la instrucción Online.

Esta categoría representa lo que frecuentemente falta en la Instrucción Online. Esto es, determinar si ¿El material en si es pedagógicamente bueno?

Como parte de la evaluación de estos estándares se tiene en cuenta las siguientes áreas de Diseño Instruccional:

1. Todos los componentes para una instrucción exitosa deberían estar presentes. Esto incluye: Explicación, Demostración, Práctica, Retroalimentación y Evaluación (Merrill, 1997; Yelon, 1996).
2. El contenido, la práctica y la evaluación deberían ser consistentes con el tipo de habilidades y conocimiento que se está enseñando (Gagne citado en Merrill, 1999), consistente con los objetivos de aprendizaje implicados, así como ser consistentes unos con otros.

Componentes de los Estándares

Por ahora solo se tendrá en cuenta la categoría de Diseño Instruccional de los estándares de la MVU. Esta categoría cuenta con una variedad de atributos que pretenden ayudar al diseño y evaluación de cursos online. Los componentes de cada estándar se detallan a continuación:

Estándares y Sub-Estándares

El estándar de diseño instruccional se divide en 13 Objetivos de aprendizaje estándares los cuales a su vez se dividen en 4 o 5 sub estándares (dependiendo del tipo de objetivo), los cuales son: Explicación, Demostración (opcional en algunos casos), Práctica, Retroalimentación y Evaluación.

Criterio de Medida

Cada estándar tiene un Criterio de Medida que entrega una descripción de como debería concretarse ese estándar. Por ejemplo, el Criterio de Medida para F.2 es que existe una Práctica apropiada para identificar y recordar hechos que permite al estudiante practicar la recordación e identificación de cosas que fueron presentadas durante la Explicación de tal forma que el estudiante pueda completar exitosamente la Evaluación y su desempeño en el Mundo Real.

Puntos de evaluación o Benchmark

Cada criterio de medida incluirá unos puntos a evaluar o Benchmark que le entregarán un criterio general al evaluador y puntos clave a revisar cuando se evalúe el estándar. Las preguntas para el docente de este estándar se han construido partiendo estos puntos de evaluación, convirtiéndolos en preguntas con respuestas de Si o No. Si todas las preguntas se responden positivamente, se asume que el estándar ha sido aplicado íntegramente.

Prescripción

Cada estándar también contiene una Prescripción. La Prescripción se usa como una acción correctiva cuando los estándares no se cumplen. A menudo, la Prescripción reiterará o aclarará la información provista en el Criterio de Medida. Las preguntas para el docente han sido complementadas en algunos casos con las recomendaciones dadas en la sección de prescripción de cada estándar.

Preguntas transversales para el docente:

Estas preguntas tienen por objetivo aclarar conceptos básicos que le permitan al docente hacer la evaluación completa de su curso:

3. ¿Entiende que es un objetivo de aprendizaje o resultados del aprendizaje y competencia?
4. ¿Entiende qué relación existe entre competencia y objetivo de aprendizaje?
5. ¿Reconoce las unidades didácticas de su microcurrículo?
6. ¿Usted podría, para cada unidad didáctica de su microcurrículo, identificar los objetivos de aprendizaje esperados?
7. Por favor hágalo.
8. ¿Conoce usted que es diseño instruccional?
9. ¿Entiende que es un entorno de aprendizaje?
10. ¿Cómo se relaciona con una competencia y objetivo?

Para cada uno de los desempeños esperados de las unidades didácticas de su microcurrículo. Por favor asócielos a uno de los objetivos de aprendizaje definidos por los estándares MVU, según la lista que sigue:

1. Recordar un hecho
2. Recordar un elemento
3. Recordar un concepto
4. Identificar un concepto
5. Aplicar un concepto
6. Recordar una tarea
7. Identificar una tarea
8. Realizar una tarea
9. Recordar un principio
10. Identificar un principio
11. Aplicar un principio
12. Derivación de método
13. Derivación de una Solución

Luego proceda a contestar el grupo de preguntas correspondientes a ese objetivo PK, según las preguntas categorizadas que vienen a continuación:

Preguntas específicas por cada uno de los objetivos de aprendizaje pk.

Preguntas para el objetivo PK Recordar un hecho

Se define un hecho como conocimiento que puede ser memorizado y no tiene otro propósito que el de ser identificado o recordado. Los hechos o datos toman la forma de frases como: "los Estados Unidos está compuesto de 50 estados", "el color del cielo es azul" y " $2+2=4$ o la suma de 2 más 2 es 4". Los hechos también pueden tomar la forma de símbolos, imágenes o etiquetas que representan personas, lugares o cosas en el mundo y a menudo también incluyen una descripción.

F.1 - Existe una explicación apropiada para recordar el hecho, dato o información.

Encuesta al profesor

1. ¿El estudiante recibió el nombre, etiqueta, descripción o definición de los hechos que se explicaron? Si o No
2. ¿El estudiante recibió una representación de los hechos? Si o No
3. ¿El estudiante recibió alguna ayuda Nemotecnia? Si o No

F.2 - Existe una Práctica apropiada para recordar el Hecho, dato o información.

Encuesta al profesor

1. ¿La práctica le permite al alumno identificar la representación y/o proporcionar la descripción o definición del hecho a partir del nombre o etiqueta del hecho? Si o No
2. ¿La práctica le permite al alumno entregar el nombre o etiqueta o definición del hecho a partir de su representación? Si o No.
3. ¿La práctica es realista? Si o No.

F.3 - Existe una retroalimentación apropiada para la Recordación del hecho.

Encuesta al profesor

1. ¿De ser pertinente, la retroalimentación incluyó lo que el estudiante identificó, describió o definió correctamente? Si o No
2. ¿De ser pertinente, la retroalimentación incluyó lo que el estudiante identificó, describió o definió incorrectamente? Si o no

F.4 - Existe una evaluación apropiada para recordar el hecho.

Encuesta al profesor

1. ¿La evaluación que se hizo para recordar un hecho fue sobre hechos y no sobre otros elementos como elementos, principios o tareas? Si o No
2. ¿La evaluación se hizo de la misma manera en que se desarrolló la Práctica? Por ejemplo: preguntarle al estudiante que "identifique" o " señale" la representación de un hecho es diferente a pedir al alumno que simplemente "describa o defina" el hecho. Si o No

Preguntas para el objetivo PK Recordar un elemento

Los estándares "E" de la categoría de Diseño Instruccional definen la Instrucción requerida para enseñar de manera efectiva a los estudiantes de tal forma que sean capaces de describir o identificar un Elemento.

Se define un elemento como un objeto o entidad que es parte de un sistema, también puede ser dispositivos o entidades mas grande que tiene un nombre específico y una localización en relación con el todo.

Ejemplos de Elementos podrían ser las partes de la mano, partes de una frase y partes de un sistema de cómputo.

E.1 - Existe una apropiada explicación para recordar el elemento.

Encuesta al profesor

1. ¿El estudiante recibió la descripción, nombre o etiqueta del elemento que quiere ser recordado? Si o No
2. ¿Al estudiante se le indicó la localización del elemento respecto al todo? Si o No

E.2 - Existe una práctica apropiada para recordar el elemento.

Encuesta al profesor

1. ¿Se le pidió al estudiante que señalara la localización de una parte o elemento, partiendo de su nombre o descripción? Si o No
2. ¿Se le pidió al estudiante que reconozca el nombre de una parte o elemento dado, habiendo mostrado su localización? Si o No
3. ¿La práctica es realista? Si o No.

E.3 - Existe una apropiada retroalimentación para recordar el elemento.

Encuesta al profesor

1. ¿Se le informó al estudiante si el Elemento ha sido identificado correctamente? Si o No
2. ¿Si el estudiante señaló la posición incorrecta de una parte, se le indicó cual es la ubicación correcta? Si o No

3. ¿Si el estudiante dice el nombre incorrecto de una parte dada, se le indica cual es el nombre correcto? Si o No

E.4 - Existe una evaluación adecuada para Recordar el elemento.

Encuesta al profesor

1. ¿La evaluación que se hizo para recordar un elemento fue sobre elementos y no sobre otros componentes como hechos, conceptos, principios o tareas? Si o No
2. ¿La evaluación se hizo de la misma manera en que se desarrolló la Práctica? Si o No

Preguntas para el objetivo PK Recordar un concepto

Los estándares C1 de la categoría de Diseño Instruccional definen la Instrucción requerida para enseñarle efectivamente al estudiante a que memoricen o describan un concepto y sus características.

Se define un concepto como la instancia o un grupo de objetos, eventos, personas, lugares o ideas que comparten características comunes y se identifican con el mismo nombre. Por ejemplo, el concepto "perro" incluirá todos los animales que se ajusten a la definición y características del grupo "perro". Adicionalmente, cuando se habla de "un perro", esa instancia puede considerarse un Concepto.

C1.1 - Existe una explicación adecuada para recordar un concepto.

Encuesta al profesor

1. ¿El estudiante recibió las características discriminativas del concepto, junto con su nombre de clase o categoría, en lugar de recibir solamente información? Por ejemplo: Para el concepto de mamífero se pueden entregar las características discriminativas que son los atributos que los diferencian de otros animales, en lugar de decir que habitan en la tierra o que tienen muchas formas y tamaños. Si o No
2. ¿Al estudiante se le indicaron ejemplos contrarios al concepto (Ejemplos De lo que NO es el concepto)? Si o No

C1.2 - Existe una Práctica adecuada para recordar un concepto.

Encuesta al profesor

1. ¿Se le preguntó al estudiante que liste, describa o determine todas (deben ser todas) las características que corresponden a una clase determinada? Si o No
2. ¿La práctica es realista? Si o No.

C1.3 - Existe una retroalimentación adecuada para Recordar un concepto.

Encuesta al profesor

1. ¿Se le informó al estudiante las características del Concepto que han sido descritas correctamente? Si o No
2. ¿Se le informa al estudiante las descripciones sobre las características del concepto realizadas incorrectamente? Si o No
3. ¿Se entrega información al estudiante que detalla porque las descripciones incorrectas sobre las características de los conceptos eran incorrectas? Si o No

C1.4 - Existe una Evaluación adecuada para recordar un concepto.

Encuesta al profesor

1. ¿La evaluación que se hizo para recordar un concepto fue sobre conceptos y no sobre otros componentes como hechos, principios o tareas? Si o No
2. ¿La evaluación se hizo de la misma manera en que se desarrolló la Práctica? Si o No

Preguntas para el objetivo PK Identificar un concepto

Los estándares C2 de la Categoría de Diseño Instruccional definen la Instrucción requerida para enseñar efectivamente a los estudiantes la manera de identificar instancias de Conceptos.

Un ejemplo de la Identificación de Conceptos podría ser hacer que el estudiante identifique instancias del Concepto "perro" a partir de un grupo de animales diferentes, o que escuche diferentes tipos de música y determine que canciones son ejemplo del Concepto "polifonía".

C2.1 - Existe una explicación adecuada para Identificar un concepto.

Encuesta al profesor

1. ¿Se le informó al Estudiante que concepto será identificado? Si o No
2. ¿El estudiante recibió las características discriminativas del concepto. Por ejemplo: Para el concepto de mamífero se pueden entregar las características discriminativas que son los atributos que los diferencian de otros animales, en lugar de decir que habitan en la tierra o que tienen muchas formas y tamaños? Si o No

C2.2 - Existe una Demostración adecuada para Identificar un concepto.

Encuesta al profesor

1. ¿Se le presenta al estudiante instancias de ejemplos y contra ejemplos del concepto? Si o NO
2. ¿La presencia o ausencia de las características discriminativas se resaltan o se señalan en los ejemplos y contra-ejemplos que se le entregan al estudiante? Si o NO
3. ¿Se le indica al estudiante porque la instancia representa o no representa el Concepto? Si o No

C2.3 - Existe una Práctica adecuada para identificar un concepto.

Encuesta al profesor:

1. ¿Al estudiante se le presentan instancias no antes vistas de ejemplos y contra-ejemplos durante la evaluación? Si o No
2. ¿Se le pide al estudiante que identifique instancias que representan o no representan el concepto? Si o No
3. ¿Se le pregunta al estudiante porque una instancia dada pertenece o no pertenece a la clase a través de la identificación de la presencia o ausencia de las características discriminativas? Si o No
4. ¿El nivel más alto de complejidad alcanzado durante la práctica concuerda con el de la Evaluación? Si o No
5. ¿Si la complejidad de la Identificación de un Concepto es mayor en la Evaluación que en la Demostración realizada, se presentaron entonces Ítems de Práctica sucesivos con una complejidad creciente con situaciones finales de práctica que corresponden a la complejidad de la Evaluación que se efectuará? Si o No
6. ¿Durante el proceso de Práctica, el estudiante dispone de los recursos para pedir ayuda para la identificación de las características discriminativas de un ejemplo o contra-ejemplo dado? Si o No
7. ¿La práctica es realista? Si o No.

C2.4 -Existe una retroalimentación adecuada para identificar un concepto.

Encuesta al profesor:

1. ¿Las instancias identificadas correctamente son señaladas al estudiante? Si o No
2. ¿Las instancias identificadas incorrectamente se le señalan al estudiante? Si o No
3. ¿Se le entrega al estudiante información que indica por qué las instancias incorrectas lo eran? Si o No
4. ¿Si existen múltiples oportunidades de práctica para el estudiante, debido a diferencias en la complejidad existente entre la Demostración y la Evaluación, la retroalimentación se entrega para cada instancia de la práctica? Si o No

C2.5 - Existe una evaluación adecuada para Identificar un concepto.

Encuesta al profesor

1. ¿La evaluación que se hizo para identificar un concepto estaba relacionado con conceptos y no sobre otros componentes como hechos, elementos, principios o tareas? Si o No
2. ¿La evaluación se hizo de la misma manera en que se desarrolló la Práctica? Si o No
3. ¿Se le pide al Estudiante que identifique el Concepto de la misma manera como fue practicado? Si o No

Preguntas para el objetivo PK Aplicar un concepto

Los estándares C3 de la Categoría de Diseño Instruccional definen la Instrucción requerida para enseñar efectivamente a los estudiantes a aplicar los Conceptos aprendidos dentro de un contexto o situación.

Un ejemplo de aplicación de conceptos podría ser que el estudiante atienda a un recital de música y reporte diferentes Conceptos musicales identificados en el recital.

C3.1 - Existe una explicación adecuada de cómo aplicar un concepto.

Encuesta al profesor:

1. ¿Se le presenta al estudiante una situación o evento en los cuales aplicar su conocimiento sobre Conceptos? Si o NO
2. ¿Se le dice al estudiante si se requiere que identifique o señale instancias de Conceptos ya conocidos o no encontrados en la situación o evento? Si o No

C3.2 - Existe una Demostración adecuada de cómo aplicar un concepto.

Encuesta al profesor

1. ¿Se le informa al estudiante que Conceptos pueden esperar a ser encontrados o identificados en situaciones o eventos dados? Si o No
2. ¿Se identifican ejemplos de los Conceptos dentro de los eventos o situaciones dados y estos ejemplos son señalados al estudiante? Si o No
3. ¿Se le señala al estudiante ejemplos de como se deben describir o identificar los conceptos en eventos o situaciones similares? Si o No

C3.3 - Existe una Práctica apropiada para aplicar un concepto.

Encuesta al profesor

1. ¿Se le presenta al estudiante un evento o situación que inicialmente es de la misma complejidad que la encontrada en la demostración? Si o No
2. ¿Se le pide al estudiante que identifique instancias de Conceptos aprendidos en la situación o evento dado? Si o No
3. ¿Si la complejidad de la Aplicación del Concepto es mayor en la Evaluación que en la Demostración, se presentarán al estudiante ítems sucesivos de práctica con complejidad aumentada gradualmente, los cuales lo llevarán a situaciones de práctica que correspondan con la complejidad real de la Evaluación? Si o No
4. ¿La práctica es realista? Si o No.

C3.4 - Existe una retroalimentación adecuada de como aplicar un concepto.

Encuesta al profesor

1. ¿Se le señala al estudiante las instancias de conceptos identificados correctamente? Si o No
2. ¿Se le señala al estudiante las instancias de conceptos identificados incorrectamente? Si o No
3. ¿Se le entrega información al estudiante acerca de porque la instancia incorrecta lo era? Si o No
4. ¿Si se le dan múltiples oportunidades de práctica al estudiante, debido a diferencias en la complejidad entre la Demostración y la Evaluación? Si o No
5. ¿Si se le dan múltiples oportunidades de práctica al estudiante, debido a diferencias en la complejidad entre

la Demostración y la Evaluación la retroalimentación se entrega en cada instancia de la práctica? Si o No
 C3.5 - Existe una apropiada evaluación de cómo se aplica un concepto.

Encuesta al profesor

1. ¿La evaluación que se hizo para Aplicar un concepto estaba relacionada con estos y no sobre otros componentes como hechos, elementos, principios o tareas? Si o No
2. ¿La evaluación se hizo de la misma manera en que se desarrolló la Práctica? Si o No
3. ¿Se le pide al Estudiante que aplique el Concepto de la misma manera como fue practicado? Si o No

Preguntas para el objetivo PK Recordar una tarea

Los estándares K1 de la categoría de Diseño Instruccional definen la Instrucción requerida para enseñarle efectivamente al estudiante a que memorice lo que es una Tarea, sus pasos y su orden de operación.

Se define una tarea como una serie de acciones simples o complejas, las cuales , ejecutadas en un cierto orden, resultan en una consecuencia deseada, y que puede tener una naturaleza simple o compleja.

K1.1 - Existe una apropiada explicación para recordar una tarea.

Encuesta al profesor:

1. ¿Se le dice al estudiante lo que se va a lograr con la tarea? Si o No
2. ¿Se le dice a estudiante los pasos o acciones que se encuentran involucrados para lograr la tarea? Si o No
3. ¿Se le indica al estudiante el orden en el cual se llevarán a cabo los pasos o acciones de la tarea? Si o No

K1.2 - Existe una Apropiada Práctica para recordar una Tarea.

Encuesta al profesor:

1. ¿Se le pregunta al estudiante que describa la Tarea, sus pasos y secuencia de desarrollo? Si o No
2. ¿La práctica es realista? Si o No.

K1.3 - Existe una Retroalimentación Apropiada para recordar una tarea.

Encuesta al profesor:

1. ¿Se le señala al estudiante cuales han sido las descripciones de tareas correctas, los pasos descritos correctamente y las secuencias correctas? Si o No
2. ¿Se le señala al estudiante cuales han sido las descripciones de tareas incorrectas, los pasos descritos incorrectamente y las secuencias incorrectas? Si o No
3. ¿Se provee al estudiante información sobre los motivos de las descripciones, pasos y secuencias que fueron incorrectos? Si o No

K1.4 - Existe una Evaluación Apropiada para Recordar una tarea.

Encuesta al profesor

1. ¿La evaluación que se hizo para recordar una tarea fue sobre tareas y no sobre otros componentes como hechos, elementos, principios o conceptos? Si o No
2. ¿La evaluación se hizo de la misma manera en que se desarrolló la Práctica? Si o No
3. ¿Se le pide al Estudiante que describa la Tarea, sus pasos y el orden de la misma manera a como fue realizado durante la Práctica? Si o No

Preguntas para el objetivo PK Identificar una tarea

Los estándares K2 de la categoría de Diseño Instruccional define la instrucción requerida para enseñarles a los estudiantes a identificar la secuencia correcta de los pasos que deben ejecutarse en una tarea.

En otras palabras, los estudiantes deberían poder determinar si los pasos de una tarea se encuentran en la secuencia correcta, y si no, señalar el error y poder corregir el orden.

K2.1 - Existe una Explicación Apropia para Identificar una Tarea.

Encuesta al profesor

1. ¿Se le dice al estudiante lo que va a lograrse o realizarse con la tarea? Si o No
2. ¿Se le dice al estudiante los pasos o acciones que se encuentran involucrados en la realización de la tarea? Si o No
3. ¿Se le dice al estudiante el orden o secuencia en el cual los pasos o acciones serán realizados en la Tarea? Si o No

K2.2 - Existe una Demostración Apropia para Identificar una tarea.

Encuesta al profesor

1. ¿Cada paso de la Tarea es señalado o enseñado al estudiante? Si o No
2. ¿Se le dice al estudiante que pasos de la secuencia se están demostrando? Si o No
3. ¿Los resultados luego de cada paso son señalados o enseñados al estudiante? Si o No

K2.3 - Existe una Práctica apropiada para identificar la Tarea.

Encuesta al profesor:

1. ¿Se le presenta al estudiante los pasos de una tarea completa? Si o No
2. ¿Se le da la oportunidad al estudiante para determinar si los pasos de una Tarea y el orden de operación son correctos? Si o No
3. ¿Si los pasos o secuencias determinados por el estudiante son incorrectos, se le da la oportunidad al estudiante de corregir? Si o No
4. ¿La práctica es realista? Si o No.

K2.4 - Existe una retroalimentación apropiada para Identificar una Tarea.

Encuesta al profesor

1. ¿Los pasos y secuencias identificados correctamente se le señalan al estudiante? Si o No
2. ¿Los pasos y secuencias identificados incorrectamente se le señalan al estudiante? Si o No
3. ¿Se le entrega información al estudiante que detalla porque los pasos y secuencias incorrectas lo eran? Si o No

K2.5 - Existe una Evaluación Apropia para Identificar una Tarea.

Encuesta al profesor

1. ¿La evaluación que se hizo para identificar una tarea fue sobre tareas y no sobre otros componentes como hechos, elementos, principios o conceptos? Si o No
2. ¿La evaluación se hizo de la misma manera en que se desarrolló la Práctica? Si o No
3. ¿Se le pide al Estudiante que identifique y aplique su conocimiento sobre la Tarea, sus pasos y orden, de la misma manera a como fue realizado durante la Práctica? Si o No

Preguntas para el objetivo PK Realizar una tarea

Los estándares K3 de la categoría de Diseño Instruccional definen la instrucción requerida para enseñar a los estudiantes de manera efectiva a aprender y realizar una tarea.

Se define una tarea como una serie de acciones complejas o simples, las cuales, realizadas en un cierto orden, resultan en una consecuencia deseada de naturaleza compleja o simple.

K3.1 - Existe una apropiada explicación para Realizar una tarea.

Encuesta al profesor

1. ¿Se le dice al estudiante que es lo que va a lograrse con la tarea? Si o No
2. ¿Se le dice al estudiante los pasos o acciones que están involucradas en el cumplimiento de la tarea? Si o No
3. ¿Se le muestra al estudiante el orden en el cual los pasos o acciones serán ejecutadas? Si o No

K3.2 - Existe una apropiada Demostración para Realizar una tarea.

Encuesta al profesor:

1. ¿Se le indica al estudiante como se realiza la tarea en su totalidad? Si o No
2. ¿Se le muestra al estudiante cada paso de la Tarea? Si o No
3. ¿Se le muestra al estudiante los resultados de cada paso de la tarea? Si o No

K3.3 - Existe una Práctica Apropiada para el Realizar una Tarea.

Encuesta al profesor:

1. ¿El estudiante ejecuta cada paso de la tarea según lo demostrado hasta que la totalidad de la tarea se complete?
Si o No
2. ¿Si la tarea no puede ejecutarse usando los dispositivos actuales o el sistema, entonces el estudiante tiene la oportunidad de practicar con un entorno exploratorio, o con una simulación del dispositivo o sistema? Si o No
3. ¿La simulación permite al estudiante ejecutar la tarea de una manera que es similar a hacer el procedimiento con el dispositivo o sistema real? Si o No
4. ¿La práctica es realista? Si o No.

K3.4 - Existe una retroalimentación apropiada al Realizar una tarea.

Encuesta al profesor:

1. ¿La retroalimentación intrínseca, que observa las consecuencias de un acción determinada o conjunto de acciones, así como la retroalimentación extrínseca, que informa al estudiante sobre lo apropiado de una acción dada o conjunto de acciones, esta disponible cuando el estudiante práctica la realización de una Tarea? Si o No
2. ¿Para Tareas complejas que contengan muchos pasos o pasos difíciles, la Práctica se mueve desde una Práctica altamente acompañada hasta convertirse en una oportunidad para que el estudiante ejecute la tarea completa sin ningún tipo de guía? Si o No
3. ¿Si es posible, durante las primeras etapas de la Práctica, los alumnos reciben un aviso de alerta cuando vacilan en un determinado paso ? Si o No

K3.5 - Existe una Evaluación apropiada para Realizar una Tarea.

Encuesta al profesor:

1. ¿La evaluación que se hizo para realizar una tarea fue sobre tareas y no sobre otros componentes como hechos, elementos, principios o conceptos? Si o No
2. ¿La evaluación se hizo de la misma manera en que se desarrolló la Práctica? Si o No
3. ¿Se le pide al Estudiante que realice la Tarea, de la misma manera a como fue realizado durante la Práctica? Si o No

Preguntas para el objetivo PK Recordar un principio

Los estándares de Diseño Instruccional P1 definen la instrucción requerida para enseñar a los estudiantes a recordar Principios de manera efectiva.

Se define un principio como un conjunto de reglas o declaraciones que describen las condiciones, variables y relaciones bajo las cuales ciertos eventos o fenómenos pueden ocurrir.

P1.1 - Existe una explicación apropiada para recordar un Principio.

Encuesta al profesor:

1. ¿Se le dice al estudiante que eventos y resultados están siendo estudiados? Si o No
2. ¿Se le dice al estudiante las condiciones, variables y relaciones que existen de tal forma que los resultados de un evento dado ocurran? Si o No

P1.2 - Existe una Práctica apropiada para Recordar un principio.

Encuesta al profesor:

1. ¿Se le pide al estudiante que enuncie las condiciones, variables y relaciones que existen para un Principio?
2. ¿Se le solicita al estudiante que describa los resultados del Principio?
3. ¿La práctica es realista? Si o No.

P1.3 – Existe una retroalimentación adecuada para Recordar un Principio.

Encuesta al profesor:

1. ¿Se le señala al estudiante cuales son las condiciones, variables, relaciones y resultados correctos? Si o No
2. ¿Se les señala al estudiante cuales son las condiciones, variables, relaciones y resultados incorrectos? Si o No
3. ¿Se provee información adicional al alumno que detalla porque las condiciones, variables, relaciones y resultados incorrectos eran incorrectos? Si o No

P1.4 - Existe una evaluación adecuada para Recordar un Principio.

Encuesta al profesor:

1. ¿La evaluación que se hizo para recordar un principio fue sobre tareas y no sobre otros componentes como hechos, elementos, tareas o conceptos ? Si o No
2. ¿La evaluación se hizo de la misma manera en que se desarrolló la Práctica? Si o No
3. ¿Se le pide al Estudiante que describa los Principios, de la misma manera a como fue realizado durante la Práctica ? Si o No

Preguntas para el objetivo PK Identificar un principio.

Los estándares de Diseño Instruccional P2 definen la instrucción requerida para enseñar de manera efectiva a los estudiantes a identificar o señalar las variables, condiciones y/o relaciones de Principios que se involucran en un evento dado u observado.

P2.1 - Existe una explicación Apropiada para identificar un Principio.

Encuesta al profesor:

1. ¿Se le informa al estudiante que evento y resultados están siendo estudiados? Si o No
2. ¿Se le dice al estudiante las condiciones, variables y relaciones que existen de tal forma que los resultados de un evento dado ocurran? Si o No

P2.2 - Existe una apropiada demostración para Identificar un Principio.

Encuesta al profesor:

1. ¿Se hace la demostración del proceso al estudiante? Si o No
2. ¿Las variables, condiciones y/o relaciones necesarias para cada evento involucrado en el proceso a ocurrir, se muestran claramente o se le señalan al estudiante? Si o No

P2.3 - Existe una práctica apropiada para identificar un principio.

Encuesta al profesor:

1. ¿Se le presenta al estudiante una descripción o representación de un evento que ilustra el Principio que se está estudiando? Si o No
2. ¿Se le pide al estudiante que señale o identifique todas las variables, condiciones y/o relaciones que representan el principio bajo estudio? Si o No
3. ¿La práctica es realista? Si o No.

P2.4 - Existe una retroalimentación apropiada para Identificar un Principio.

Encuesta al profesor:

1. ¿Se le señala al estudiante cuales son las condiciones, variables y/o relaciones identificados correctamente? Si o No
2. ¿Se le señala al estudiante cuales son las condiciones, variables, y/o relaciones identificados incorrectamente? Si o No
3. ¿Se provee información adicional que detalla porque los ítems incorrectos eran incorrectos? Si o No

P2.5 - Existe una evaluación apropiada para Identificar un Principio.

Encuesta al profesor:

1. ¿La evaluación que se hizo para identificar un principio fue sobre tareas y no sobre otros componentes como hechos, elementos, tareas o conceptos? Si o No
2. ¿La evaluación se hizo de la misma manera en que se desarrolló la Práctica? Si o No
3. ¿Se pide al Estudiante que identifique los Principios, de la misma manera a como fue realizado durante la Práctica? Si o No

Preguntas para el objetivo PK Aplicar un principio

Los estándares de Diseño Instruccional P3 definen la instrucción requerida para enseñar de manera efectiva a los estudiantes a aplicar el conocimiento sobre principios conocidos o estudiados con el objetivo de poder explicar, predecir y/o solucionar problemas en eventos.

Por ejemplo, los estudiantes reciben datos meteorológicos de distintas regiones del país y se les pregunta que predigan o pronostiquen el tiempo para los próximos 3 días; o se le pregunta a los estudiantes que solucionen un problema mecánico específico, determinando la causa y proporcionando una solución.

P3.1 - Existe una Apropiada explicación para aplicar un Principio.

Encuesta al profesor

1. ¿Se le presenta al estudiante un evento o situación? Si o No
2. ¿Se le informa al estudiante que es lo que se espera que prediga, explique y/o resuelva dentro del evento o situación dada para aplicar un principio? Si o No

P3.2 - Existe una demostración apropiada para Aplicar el Principio.

Encuesta al profesor:

1. ¿Se le entrega al estudiante una serie de Eventos o Situaciones para hacer la Demostración?
2. ¿Se le entrega al estudiante una predicción, explicación o solución del problema del evento dado?
3. ¿Se ejecuta el evento para confirmar la predicción o solución del problema, o se confirma la explicación señalando todas las variables, condiciones y/o relaciones que existían en el evento?
4. ¿Si el proceso aplicará a un número de situaciones diferentes, entonces se le demuestra al estudiante un número de diferentes escenarios?

P3.3 - Existe una Práctica apropiada para aplicar los Principios.

Encuesta al profesor:

1. ¿Se presenta al estudiante una situación y basándose en las condiciones dadas, se le pide al estudiante que prediga, explique o solucione problemas del resultado? Si o No
2. ¿Se pide al estudiante que explique su predicción o evaluación de la situación? Si o No
3. ¿Se confirma la predicción permitiendo al sistema o escenario que "ejecute" y muestre el resultado? Si o No
4. ¿La práctica es realista? Si o No.

P3.4 - Existe una retroalimentación apropiada para Aplicar un Principio.

Encuesta al profesor:

1. ¿Se indica al estudiante cuales son las condiciones, variables y/o relaciones predichas correctamente?

2. ¿Se indica al estudiante cuales son las condiciones, variables, y/o relaciones predichas incorrectamente?
 3. ¿Se provee información adicional que detalla porque los ítems incorrectos eran incorrectos?
- P3.5 - Existe una evaluación apropiada para aplicar un Principio.

Encuesta al profesor:

1. ¿La evaluación que se hizo para aplicar un principio fue sobre tareas y no sobre otros componentes como hechos, elementos, tareas o conceptos? Si o No
2. ¿La evaluación se hizo de la misma manera en que se desarrolló la Práctica? Si o No
3. ¿Se pide al Estudiante que aplique los Principios, de la misma manera a como fue realizado durante la Práctica? Si o No

Preguntas para el objetivo PK Derivación de método

Los estándares M de la categoría de Diseño Instruccional definen la instrucción requerida para enseñar de manera efectiva a los estudiantes a resolver problemas únicos que se asimilan mucho a situaciones del mundo real, aplicando lógica, procesos y estrategias que se asimilan mucho al desempeño de un experto.

Por ejemplo, en un curso de diagnóstico automotriz se le presenta a los estudiantes una situación donde un auto no está funcionando correctamente. Los estudiantes deben demostrar su habilidad para usar una serie de procedimientos de diagnóstico, como lo haría un experto, para determinar la causa del problema, y solo entonces, efectuar las reparaciones necesarias.

M.1 - Existe una Explicación Apropiada para derivar un método.

Encuesta al profesor:

1. ¿Se le presenta al estudiante un ejemplo de un problema a resolver? Si o No
2. ¿El ejemplo ilustra o describe un acercamiento general al problema? Si o No
3. ¿El ejemplo ilustra o describe un plan o estrategia utilizada para resolver el problema? Si o No
4. ¿El ejemplo contiene una narrativa que detalle como un experto manejó la situación, incluyendo como manejaron los problemas esperados e inesperados (solución de problemas)? Si o No
5. ¿Se le presenta más de un ejemplo al estudiante? Si o No

M.2 - Existe una práctica apropiada para Derivar un Método.

Encuesta al profesor

1. ¿Al estudiante se le presenta un problema completo a resolver? Si o No
2. ¿Se pide a los estudiantes que expliquen o demuestren como trabajaron a través del problema para llegar a su solución? Si o No
3. ¿Los problemas de práctica inicial proveen al estudiante guías o detalles de la aproximación que habría seguido un experto? Si o No
4. ¿La práctica es realista? Si o No.
5. ¿Los ejercicios o problemas prácticos sucesivos o posteriores proveen menos guías al estudiante acerca de como proceder para solucionar el problema? Si o No

M.3 - Existe una retroalimentación apropiada para Derivar un método.

Encuesta al profesor

1. ¿Se entrega una retroalimentación al estudiante luego de que este ha completado el problema completo?
2. ¿Las similitudes y diferencias entre el acercamiento del estudiante y el de un experto se señalan al estudiante?
3. ¿Se entrega al estudiante la explicación de como las similitudes o diferencias afectan la efectividad, eficiencia o precisión del acercamiento o solución?

M.4 - Existe una evaluación Apropiaada para Derivar un Método.

Encuesta al profesor

1. ¿El problema que se presenta como actividad de evaluación provee poca o ninguna guía al estudiante sobre como actuar para resolver el problema? Si o No
2. ¿Se le señalan al estudiante las similitudes y diferencias entre el acercamiento que tuvo y el de un experto? Si o No
3. ¿Se le entrega al estudiante la explicación de como las similitudes o diferencias afectan la efectividad, eficiencia o precisión del acercamiento que tuvo o de la solución? Si o No

Preguntas para el objetivo PK Derivación de una Solución

Esta sección lista los estándares S. Los estándares S de la categoría de diseño instruccional definen la instrucción requerida para enseñarle efectivamente a los estudiantes a producir hipótesis, inferencias o conclusiones sobre situaciones del mundo real, únicas en su naturaleza, sin miramientos a los métodos, procesos o habilidades utilizadas para derivar y soportar sus conclusiones.

Por ejemplo, se pide a los estudiantes entregar críticas sobre 2 artistas que tienen exposiciones en una galería de artes local, o, se le pregunta a los estudiantes determinar la viabilidad de que una sepa híbrida de maíz produzca altos rendimientos en cultivos basándose en condiciones de crecimiento específicas.

S.1 - Existe una Explicación Apropiaada para Derivar una solución.

Encuesta al profesor:

1. ¿Se presenta al estudiante un escenario, para el cual se describen los estados actuales y deseados en detalle? Si o No
2. ¿Se describe al estudiante una solución apropiada, junto con una explicación detallada de como y/o porque esa solución cumple las necesidades del escenario o enfrenta la situación de alguna manera? Si o No
- ¿Se presenta más de una situación o escenario al estudiante? Si o No

S.2 - Existe una práctica apropiada para practicar la derivación de una solución.

Encuesta al profesor:

1. ¿Se le presenta al estudiante un escenario completo a enfrentar?
2. ¿Se le pide al estudiante que describa o explique cómo y/o porque sus soluciones cumplen con las necesidades del escenario o como es pertinente para la situación en cuestión? Si o No
3. ¿Los problemas de prácticas iniciales entregan detalles sobre el tipo de situación a que se enfrentan los estudiantes, que puntos o hechos deben considerarse sobre la situación, y que posibles soluciones podrían existir? Si o No
4. ¿Las prácticas sucesivas o más avanzadas presentan al estudiante menos información sobre la situación y su potencial situación? Si o No

S.3 - Existe una retroalimentación adecuada de la solución Derivada.

Encuesta al profesor:

1. ¿La retroalimentación se entrega solo después de que el estudiante completa el problema? Si o No
2. ¿La retroalimentación se enfoca en que tan bien el estudiante analizó la situación para derivar o diseñar la solución? Si o No
3. ¿La retroalimentación lleva al estudiante a pensar sobre, o reflexionar como sus soluciones habrían diferido de presentarse ligeros cambios en las condiciones u objetivos iniciales del problema? Si o No

S.4 - Existe una evaluación Adecuada para la Derivación de Soluciones.

Encuesta al profesor:

1. ¿El problema presentado al alumno para la Evaluación provee poca o ninguna información adicional acerca del tipo de solución que sería apropiada para la situación dada y la situación deseada? Si o No
2. ¿La retroalimentación se enfoca en que tan bien el estudiante analizó la situación en orden de derivar o diseñar

la solución? Si o No

3. ¿La retroalimentación también debería llevar al estudiante a pensar sobre, o reflexionar como sus soluciones habrían diferido de presentarse ligeros cambios en las condiciones u objetivos iniciales? Si o No

ANEXO B
HERRAMIENTA 2: ENCUESTA PARA ESTUDIANTES

Esta encuesta se hace con la finalidad de determinar el nivel de desarrollo de las siguientes competencias en los estudiantes de 9 semestres:

1. Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización desarrollar nuevos productos.
2. Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos.
3. Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros de la empresa.

A continuación usted encontrara una serie de desempeños esperados que el docente espera usted haya demostrado a lo largo de la asignatura con el fin de desarrollar las siguientes competencias específicas propuestas por el programa de administración de empresas

Por favor conteste al frente de cada desempeño esperado el grado de desarrollo que usted posea según la siguiente escala

1 muy bajo 2 bajo 3 medio 4 medio alto 5 alto

(Por favor sea muy sincero, esta encuesta es para mejorar la calidad del programa)

Asignatura:

Teorías contemporáneas de la organización

Competencia a desarrollar:

Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización.

Desempeños esperados:

1. El estudiante puede Identificar los diversos elementos que conllevan al análisis organizacional, su funcionalidad, su capacidad de administración, de integración de todas las unidades estratégicas y operativas; además de la relación con su entorno, desde un pensamiento complejo.____
2. El estudiante Identifica y retoma los conceptos aprendidos del esquema organizacional clásico y desarrollarlos desde la mirada sistémica.____
3. El estudiante puede Identificar y entender el comportamiento de las organizaciones, a partir del contexto y aprender cómo las organizaciones se adaptan o lo trasforman. ____
4. El estudiante puede Identificar cómo se toman decisiones desde la gerencia y sus características.____
5. El estudiante puede Interrelacionar los elementos de la cibernética y el aprendizaje organizacional con la toma de decisiones.____
6. El estudiante sabe sobre el manejo de las herramientas para la toma de decisiones en organizaciones con el fin de generar cambios planificados y estructurados.____
7. El estudiante Entiende como el factor humano es esencial para el desarrollo de la organización.____
8. El estudiante Comprende como funcionan aspectos como la cultura y el clima organizacional para lograr un buen desempeño del personal en la organización.____
9. El estudiante Identifica y aplica el concepto de innovación como un mecanismo para la estructura del cambio organizacional.____

Competencia a desarrollar

Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos

Desempeños esperados

1. El estudiante es capaz de aplicar los conocimientos del pensamiento sistémico y de contingencia de manera que sea capaz de representar cualquier realidad administrativa bajo este esquema.____
2. El estudiante puede Identificar y aplicar el concepto de competitividad ____
3. El estudiante puede Desarrollar los elementos del análisis de cadena de valor y de diamante de competitividad y de innovación en una organización.____
4. El estudiante sabe sobre cómo el uso del poder, puede ser aplicado en el contexto empresarial, de manera propositiva.____

Asignatura:*Historia y actualidad de la organización***Competencia a desarrollar**

Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización

1. El estudiante puede Contextualizar con precisión el desarrollo y surgimiento de la industria en Europa y E.U para analizar las diferentes implicaciones posteriores en nuestro contexto.____
2. El estudiante puede Contextualizar la llegada de los cambios de la tecnología en el desarrollo de las organizaciones desde una perspectiva histórica, especialmente en los sectores de la economía colombiana y su repercusión en la organización del trabajo.____
3. El estudiante identifica los diferentes sectores de la economía colombiana, desde sus comienzos, con el fin de identificar su estado actual en el desarrollo económico del país.____
4. El estudiante Comprende las características de los cambios microelectrónicos, informáticos y comunicacionales para estudiar su influencia en las organizaciones actuales.____

Competencia a desarrollar

Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos

1. El estudiante identifica las características del empresario colombiano y su integración o fortalecimiento en grupos empresariales como un mecanismo de consolidación de intereses económicos.____
2. El estudiante identifica las Organizaciones que todavía marcan la pauta mundial por su capacidad competitiva y de innovación.____
3. El estudiante identifica cómo la globalización es un proceso en el cual se desenvuelve el mundo empresarial actual.____
4. El estudiante maneja técnicas de investigación documental, la construcción de la historia de una empresa a manera de proyecto empresarial.
5. El estudiante ha Desarrollado habilidades para equilibrar el desarrollo empresarial transformando la mirada meramente económica por una que integre el valor social y ambiental.____

Asignatura:*Matemática financiera***Competencia a desarrollar**

1. Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros de la empresa
2. El estudiante emplea las herramientas matemáticas en funciones financieras, para apoyar la toma de decisiones y selección de opciones de financiamiento ____
3. El estudiante maneja los conceptos de matemáticas financieras para implementarlos en la modelación de los estados financieros proyectados.____
4. El estudiante toma las decisiones más eficientes en la consecución de recursos económicos de las compañías. ____
5. El estudiante expresa y expone las mejores opciones financieras en relación al uso y costo del dinero. ____

6. El estudiante puede comparar y seleccionar las mejores opciones de financiamiento en relación al manejo de tasas y opciones de pago ____

Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organizaciones

1. El estudiante tiene la capacidad para aplicar los conceptos aprendidos en la construcción de proyectos empresariales que permitan definir las mejores opciones de financiación y evaluación de proyectos ____
2. El estudiante puede conducir las decisiones administrativas que se refieran a la utilización de recursos financieros ____
3. El estudiante puede conceptuar sobre las opciones de financiamiento de proyectos de inversión, así como de las opciones de apalancamiento de las diferentes organizaciones en opciones de ampliación ____
4. El estudiante interpreta y desarrolla herramientas de matemáticas financieras para la evaluación de proyectos financieros y empresariales ____
5. El estudiante comprende la estructura de inversión y endeudamiento de una empresa ____

Asignatura:

Finanzas básicas

Competencia a desarrollar

1. Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización
2. El estudiante Comprende la estructura financiera de las organizaciones, evidenciando el proceso contable y el registro de los mismos. ____
3. El estudiante Realiza análisis sobre la información de los estados financieros de un negocio. ____
4. El estudiante tiene la capacidad de diagnosticar y comprender la situación contable de una entidad mediante el estudio de los estados financieros y la aplicación de herramientas financieras ____
5. El estudiante puede conceptuar sobre la estructura financiera de un negocio y proporcionar herramientas de análisis para empresas existentes ____
6. El estudiante Aplica comparación de cuentas dentro de un mismo estado financiero para realizar hallazgos en función de una problemática a resolver ____.

Competencia a desarrollar

Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros de la empresa

1. El estudiante puede Aplicar conceptos de evaluación financiera mediante la utilización de herramientas financieras que permiten valorar empresa de acuerdo a condicionamientos de mercado y económicos ____
2. El estudiante puede Conceptuar la viabilidad de una inversión teniendo en cuenta puntos de equilibrio y tiempos de reestructuración de la inversión ____
3. El estudiante puede Determinar las opciones de inversión, teniendo en cuenta el estado actual de la organización y realizando proyección del comportamiento contable de la compañía ____

Asignatura:

Gerencia de mercadeo

Competencia a desarrollar

1. Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización
2. El estudiante puede identificar el contexto en el que se desarrolla un plan de mercadeo ____
3. El estudiante puede Identificar las responsabilidades de un gerente de mercadeo, sus alcances y limitaciones ____

4. El estudiante puede Articular las diferentes variables de un plan de mercadeo alrededor de los objetivos propuestos____
5. El estudiante puede Entender la unidad y coherencia existente en la mezcla de marketing mix____
6. El estudiante puede Definir los elementos conceptuales de la estrategia de comunicación integrada al plan de mercadeo____
7. El estudiante puede Ejecutar un plan de mercadeo, diseñado a partir de las condiciones reales y potenciales del mercado, definiendo indicadores y controles._____

Competencia a desarrollar

Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros de la empresa

1. El estudiante Identifica los recursos y requerimientos que deben proveer las empresas para apoyar la gestión de mercadeo.____
2. El estudiante puede ejecutar presupuestos y proyectar resultados con base en las asignación de recursos____

Competencia a desarrollar

1. Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos
2. El estudiante Analiza las condiciones del mercado para proponer la mejor opción de plan de mercadeo____
3. El estudiante Dimensiona la importancia de la gestión en los POP como generadora de valor para el negocio____

Asignatura:

Gerencia de servicios

Competencia a desarrollar

1. Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización
2. El estudiante comprende los antecedentes y expresiones de los servicios a través de la historia hasta llegar a Colombia. ____
3. El estudiante diagnostica la organización, su ambiente y clima en relación con el cliente interno y externo.____
4. El estudiante diseña, operativiza y evalúa un modelo de servicio.____
5. El estudiante formula un plan de mejoramiento de servicio y los mecanismos para su implementación y evaluación____.
6. El estudiante puede aprende a abordar problemas relacionados con el diseño, implementación, gestión y direccionamiento estratégico de una cultura de servicio y la toma de decisiones prospectivas.____

Asignatura:

Enfoques gerenciales

Competencia a desarrollar

1. Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización
2. El estudiante Identifica y optimiza ideas, procesos y oportunidades de negocio en las organizaciones.____
3. El estudiante Mejora e innova procesos administrativos.____
4. El estudiante Formula estrategias y planes para su ejecución y evaluación desde el Balanced Score Card.____

Competencia a desarrollar

1. Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos
2. El estudiante articula los principios de calidad y la innovación como medios de mejoramiento continuo para la productividad, la competitividad y la internacionalización de empresas.____

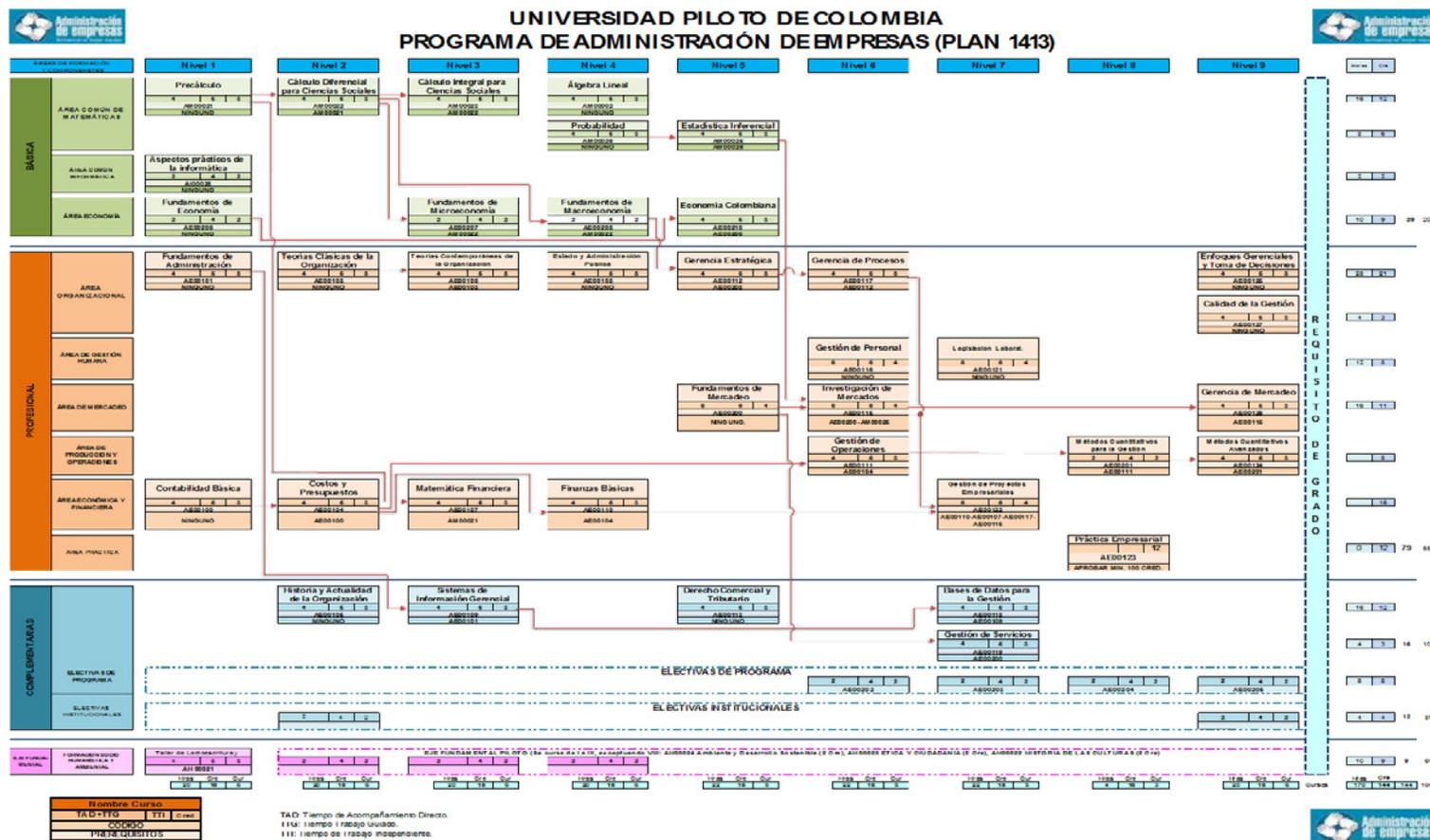
Competencia a desarrollar

1. Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros de la empresa

2. El estudiante Identifica las interrelaciones funcionales de la organización desde una visión holística, sistémica y contingencial.____

ANEXO C

MALLA CURRICULAR PROGRAMA ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS



NOTA: Para la inclusión de las Electivas de Programa e Institucionales, se deberá relacionar la sumatoria de horas TAD + TTI, TTI y créditos de los cursos por cada uno de los niveles. En la Tabla en la esquina inferior derecha se relacionan cada uno de los cursos (Electivos de Programa).

ANEXO D
MICROCURRICULOS ASIGNATURAS EVALUADAS

UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA
PLAN ANALÍTICO DEL PROGRAMA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y EMPRESARIALES
PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS

1. PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA O CURSO ACADÉMICO

| | |
|--|-------------------------------|
| Nombre del curso | FINANZAS BÁSICAS |
| Código del curso (opcional) | AE00110 |
| Área de Formación (básica, profesional, complementaria, investigativa) | Económica y Financiera |
| Tipo de curso (teórico, práctico, teórico-práctico) | Teórico- Práctico |
| Carácter del curso (obligatorio, electivo) | Área de Formación Profesional |
| Créditos académicos | 3 |
| Horas de acompañamiento | 64 |
| Horas de Trabajo Independiente | 80 |
| Fecha de actualización | Junio 2012 |

DESARROLLO DEL CURSO

| | | | | |
|-----------------|----------|---------------------|----------|----------|
| Palabras claves | Finanzas | Estados financieros | Análisis | Recursos |
|-----------------|----------|---------------------|----------|----------|

JUSTIFICACIÓN

El profesional en administración de empresas tendrá que enfrentarse en su vida profesional con la necesidad de analizar la situación financiera de una empresa. Es por esto que esta materia se presenta de gran utilidad ya que le proporcionará al estudiante las herramientas necesarias tomar decisiones sobre el uso de recursos al interior de la misma y en procura de solventar decisiones en el desarrollo de nuevos proyectos empresariales.

Las nuevas condiciones de competencia que impone la economía globalizada, exige a las organizaciones estar en permanente búsqueda de un mejoramiento continuo. Para esto se deben utilizar herramientas que permitan identificar fortalezas y debilidades de las mismas. El análisis financiero es un instrumento que facilita la interpretación y análisis de la estructura financiera de cualquier tipo de organización, además proporciona herramientas de decisión en planes de inversión nuevos o de organizaciones, proporcionando información para la toma de decisiones, las cuales se orienten a implementar correctivos y optimizar las fortalezas.

PROPÓSITOS FORMATIVOS

La formación integral por la que propende el Programa de Administración de Empresas, responde a un equilibrio entre el sistema de valores e intereses institucionales, y el proceso formativo en el ámbito personal. Formativos valorativos, socio-interactivos, cognitivos y académico- profesionales y laborales. Con el curso se busca:

1. Consolidar una posición crítica frente a los estados financieros de las entidades analizadas.
2. Conocer herramientas de análisis financieros que permitan la toma de decisiones.
3. Tener un claro conocimiento del movimiento financiero de las organizaciones, teniendo en cuenta el micro y macroentorno de las mismas.
4. Conocer los tipos de información financiera para la correcta elaboración o propuesta para una toma de decisiones.
5. Lograr que el alumno adquiera elementos de juicio para el análisis y sustentación de decisiones financieras.
6. Generar posiciones analíticas y críticas frente al desarrollo y proyección de diferentes entidades en el contexto financiero.
7. Comprender la importancia del análisis financiero para el presente y futuro de las empresas.
8. Reconocer los diferentes estados financieros, sus principios e importancia, interpretar la información de los estados financieros, realizando comparaciones en sí mismos o frente a otros periodos.
9. Comprender y analizar la relación entre dos o más cuentas del balance o estado de resultados.
10. Comprender las diversas fuentes de recursos de una empresa y la aplicación de los mismos y tener la capacidad de sintetizar los resultados obtenidos en el proceso del análisis financiero, por medio de un informe de gestión financiera.

METODOLOGIA Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS:

1. Exposiciones teóricas.
2. Desarrollo de ejercicios modelo en hojas de cálculo y uso de estados financieros consultados por internet
3. Asesoría y orientación. En el manejo de las TICS
4. Acompañamiento en resolución de problemas y organización financiera permanente
5. Estudio de casos (presentación de ejemplos) Verificación de logros
6. Consultas por internet y en biblioteca en relación a los temas expuestos
7. Comparación y análisis de estados financieros de diferentes entidades
8. Realización del análisis sobre ejercicios financieros en hojas de calculo
9. Elaboración y presentación de talleres individuales y de equipo
10. Consultas específicas de investigación.
11. Exploración en Internet

EVALUACIÓN FORMATIVA

Primer Parcial 30%

10% Trabajo recopilatorio de los ejercicios realizados en clase

5% Participación en clase. A través de lecturas sustentadas en mesa redonda

15% Parcial

Segundo Parcial 30%

15% Participación en clase equivalente a 5% con la entrega de talleres y el 10% restantes se obtendrá de una mesa redonda de la lectura del libro una aproximación a Wall Street o el Thao de Warren Buffet

15% Parcial

Parcial Final 40%

20% Trabajo final

20% Examen final

COMPETENCIAS

1. Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización
2. Comprender la estructura financiera de las organizaciones, evidenciando el proceso contable y el

registro de los mismos

3. Realiza análisis sobre la información de los estados financieros de un negocio,
4. Diagnosticar y comprender la situación contable de una entidad mediante el estudio de los estados financieros y la aplicación de herramientas financieras
5. Conceptuar sobre la estructura financiera de un negocio y proporcionar herramientas de análisis. Para empresas existentes
6. Aplicar comparación de cuentas dentro de un mismo estado financiero para realizar hallazgos en función de una problemática a resolver .

TOMAR DECISIONES DE INVERSIÓN, FINANCIAMIENTO Y GESTIÓN DE RECURSOS FINANCIEROS DE LA EMPRESA

1. Aplicar conceptos de evaluación financiera mediante la utilización de herramientas financieras que permiten valorar empresa de acuerdo a condicionamientos de mercado y económicos
2. Conceptuar la viabilidad de una inversión teniendo en cuenta puntos de equilibrio y tiempos de reestructuración de la inversión
3. Determinar las opciones de inversión, teniendo en cuenta el estado actual de la organización y realizando proyección del comportamiento contable de la compañía

FORMACIÓN INTEGRAL (Pensar, Sentir y Actuar)

La UPC contempla el fortalecimiento del desarrollo centrado en el hombre y la mujer en toda su dimensión humana, como también de su medio ambiente. De esta se derivan las dimensiones del pensar, el sentir y el actuar. En la asignatura **Finanzas Básicas** la Formación Integral se trabaja en el curso cuando se logra en el estudiante:

1. Disposición para discernir problemas exponiendo sus ideas de forma coherente, fluidez verbal, capacidad para trabajar en equipo, relaciones interpersonales, sociabilidad, imagen y reacciones que provoca en sus relaciones, estilo comunicativo.

2. Capacidad de argumentar situaciones de forma cuantitativa y cualitativa de la información financiera de la empresa.
3. Empleo de las herramientas para los procesos contables y financieros de las empresas.
4. Integración fluida y positiva del individuo a grupos de trabajo y a su respuesta al desafío social que ello implica, aplicando los principios éticos contables y administrativos.
5. Relación con aspectos como la responsabilidad para elaboración trabajos y la puntualidad para la entrega de los mismos.
6. Dominio técnico de su profesión, desarrollo de conocimientos y habilidades, nivel de actualización, actitud y motivación profesional.
7. Capacidad de diagnosticar, identificar, problemas, generar soluciones potenciales, organizar e implementarlas; tomar decisiones, así como el control y seguimiento de las mismas; capacidad de análisis y síntesis; profundidad; amplitud; flexibilidad; independencia; iniciativa; originalidad; perseverancia; constancia, vigor y energía desplegados y la capacidad para explicar las situaciones del entorno.
8. Grado de asimilación y apropiación de conocimientos y habilidades, solidez, sistematicidad, disposición ante la superación.

FUENTES DE INFORMACIÓN

TEXTO PRINCIPAL: ORTIZ ANAYA, HÉCTOR. Análisis Financiero Aplicado. 15a edición.

Bogotá: universidad externado de Colombia, 2009. Complementarios:

SERRANO RODRÍGUEZ JAVIER Matemáticas Financieras y evaluación de proyectos Segunda edición
Colombia Alfaomega (Universidad de los Andes) 2010

[GITMAN, LAWRENCE J.](#) Principios de Administración Financiera. 11a Edición. México: Pearson Educación, 2007

ESTUPIÑAN GAITAN, RODRIGO. Análisis Financiero y de Gestión. 2a Edición. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2006.

GARCIA OSCAR. Administración Financiera. 3ª Edición. Cali: Prensa Moderna Impresores, 1999.

HORNGREN CHARLES. Contabilidad de costos, un enfoque gerencial. 6ª edición. México: Prentice-Hall Hispanoamericana, 1996.

OSCAR LEÓN, GARCÍA. Administración financiera: fundamentos y aplicaciones. 4ª edición. Cali: Prensa Moderna Impresores, 2009.

HÉCTOR ORTIZ, ANAYA. Finanzas Básicas para no Financieros. Bogotá: Thomson, c2003.

GIL LAPUENTE, ANA MARIA. Fundamentos de Análisis Financiero. Segunda Edición. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.

VALIENTE JESÚS, Análisis de Estados Financieros. Segunda Edición. Madrid; Santa fe de Bogotá: McGraw-Hill, 1997.

Ramírez Padilla, David Noel. Contabilidad Administrativa. Séptima Edición. México; Bogotá: McGraw-Hill, 2004.

[CUEVAS VILLEGAS, CARLOS FERNANDO](#). Contabilidad de costos: enfoque gerencial y de gestión. Segunda Edición. Bogotá: Pearson Educación de Colombia, 2001.

WEB GRAFÍA

<http://www.gerencie.com/concepto-y-definicion-de-tasa.html>

<http://www.bvc.com.co/pps/tibco/portalbvc>

<http://www.grupoaval.com/portal/page>

<http://www.skandia.com.co/skandia/>

<http://www.ecopetrol.com.co/contenido.aspx?catID=283&conID=39761>

<http://www.almacenesexito.com.co/accionistas/Informes%20trimestrales/Informe%20trimestral%2003T2009.pdf>

<http://www.bolsayrenta.com/formas/650/20071126%20Bolsa%20y%20Renta%20-%20Informe%20Iniciacion%20Tablemac.pdf>

<http://www.corredores.com/portal/eContent/home.asp>

http://www.drcolombia.com.co/faq_califi_quees.php

<http://www.superfinanciera.gov.co/Normativa/PrincipalesPublicaciones/boletinej/boletin0807/calificadoras.html>

http://www.scriesgo.com/new_site/

| No. Unidad didáctica | Objetivos de Aprendizaje (Desempeños esperados) | Temas | Tiempo (Horas) | Actividades del Estudiante Actividad de aprendizaje (Didáctica) | Competencias Genéricas transversales Tomado de las competencias genéricas | Actividad Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | | |
|----------------------|---|---|----------------|--|---|--|--------------------------------|-----------------------------------|-----|-----|-------------------|----|-------------|--|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas | |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | | |
| 1 | 1. Comprende la estructura financiera de las organizaciones, evidenciando el proceso contable y el registro de los mismos. 2. Conceptúa sobre la estructura financiera de un | ENTORNO FINANCIERO | | Consulta de conceptos por internet y estudio de casos | Habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas. Capacidad de abstracción análisis y síntesis. Conocimiento | Taller resolución de conceptos y aplicación de los mismos en análisis de casos | | 10 | 10 | | | | | |
| | | 1. La Función Financiera | 3 | | | | | | | | | | | |
| | | 2. Objetivos y aplicaciones Financieras | 3 | | | | | | | | | | | |

Programa de Administración de Empresas

| No. Unidad didáctica | Objetivos de Aprendizaje (Desempeños esperados) | Temas | Tiempo (Horas) | Actividades del Estudiante Actividad de aprendizaje (Didáctica) | Competencias Genéricas transversales Tomado de las competencias genéricas | Actividad Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | | |
|----------------------|--|---------------------------------|----------------|--|--|---|--|-----------------------------------|-----|-----|-------------------|----|-------------|--|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas | |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | | |
| | negocio y proporciona herramientas de análisis. Para empresas existentes | 3. Entorno Financiero Siglo XXI | 4 | Clase Magistral | s básicos de la profesión. Habilidad de trabajar en un contexto internacional | Consultas en medios diversos (bibliografía e internet) sobre los tratados comerciales, balanzas cambiarias, comercio internacional y la hegemonía del poder político económico. | Según el primer y segundo objetivo de aprendizaje. Las evaluaciones tienen incidencia directa con las competencias transversales. | | | | | | | |
| 2 | 3. Realiza análisis sobre la información de los estados | LOS ESTADOS FINANCIEROS | | | | | | | | | | | | |
| | | 1. Concepto | 2 | Consulta de conceptos por internet y estudio | Conocimiento s básicos dela profesión. Habilidad en | Desarrollar comparación de estados financieros de dos | 1. Foro por Moodle sobre la aplicación de los | 13 | 15 | | | | | |

| No. Unidad didáctica | Objetivos de Aprendizaje (Desempeños esperados) | Temas | Tiempo (Horas) | Actividades del Estudiante Actividad de aprendizaje (Didáctica) | Competencias Genéricas transversales Tomado de las competencias genéricas | Actividad Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | |
|----------------------|--|---|----------------|--|--|--|--|-----------------------------------|-----|-----|-------------------|----|-------------|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | |
| | financieros de un negocio, 4. Aplica conceptos de evaluación financiera mediante la utilización de herramientas financieras que permiten valorar empresa de acuerdo a condicionamiento | | | de casos | el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. Habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas. Habilidades | entidades | objetivos financieros en entidades actuales. Valor 20%. 2. Taller sobre análisis comparativo de la balanza comercial entre 2 países. Valor 20%. 3. Taller de aplicación de | | | | | | |
| | | 2. Principios de los estados financieros | 2 | Consulta por diferentes medios (Bibliográficos e internet) | | Ensayo sobre la aplicabilidad de los principios. | | | | | | | |
| | | 3. Presentación de los estados Financieros. | 3 | Estudios de casos | | Búsqueda y análisis de diversos estados financieros en diferentes entidades realizando una | | | | | | | |
| | | 4. Estados financieros básicos | 3 | Consulta por diferentes medios (Bibliográficos e internet) | | | | | | | | | |

| No. Unidad didáctica | Objetivos de Aprendizaje (Desempeños esperados) | Temas | Tiempo (Horas) | Actividades del Estudiante Actividad de aprendizaje (Didáctica) | Competencias Genéricas transversales Tomado de las competencias genéricas | Actividad Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | | |
|----------------------|---|--|----------------|--|--|---|---|-----------------------------------|-----|-----|-------------------|----|-------------|--|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas | |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | | |
| | os de mercado y económicos | 5. Estados financieros complementarios | 3 | Estudios de casos | de investigación. Habilidad para trabajar de forma autónoma. | comparación y similitud de entre los mismos. | conocimientos en el contexto de un caso específico suministrado. Valor 60%. | | | | | | | |
| 3 | 5. Diagnosticar y comprender la situación contable de una entidad mediante el estudio de los estados financieros y la aplicación de | ANÁLISIS VERTICAL Y HORIZONTAL | | | Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, capacidad de organizar y planificar capacidad de abstracción análisis y | Taller de aplicación de análisis vertical y horizontal a estados financieros consultados o publicados por internet de entidades | SEGUNDO CORTE 30% Según el tercer y cuarto objetivo de aprendizaje. Las evaluaciones tienen | 8 | 15 | | | | | |
| | | 1. Concepto | 3 | Clase Magistral | | | | | | | | | | |
| | | 2. Análisis vertical | 3 | Taller de aplicación y conceptualización de resultados | | | | | | | | | | |
| | | 3. Análisis horizontal | 2 | | | | | | | | | | | |

| No. Unidad didáctica | Objetivos de Aprendizaje (Desempeños esperados) | Temas | Tiempo (Horas) | Actividades del Estudiante Actividad de aprendizaje (Didáctica) | Competencias Genéricas transversales Tomado de las competencias genéricas | Actividad Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | | | |
|----------------------|--|--|----------------|---|---|---|--|-----------------------------------|-----|-----|-------------------|----|-------------|--|--|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas | | |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | | | |
| | herramientas financieras | | | | síntesis | reconocidas. | incidencia directa con las competencias transversales. | | | | | | | | |
| 4 | 6. Aplica comparación de cuentas dentro de un mismo estado financiero para realizar hallazgos en función de una problemática a resolver. | INDICADORES FINANCIEROS (Razones financieras) | | Clase Magistral Taller de aplicación y conceptualización de resultados | Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, capacidad de organizar y planificar capacidad de abstracción análisis y síntesis | Taller de aplicación de indicadores financieros a los estados financieros consultados o publicados por internet de entidades reconocidas. | 1. Foro por Moodle sobre análisis e indicadores financieros entidades actuales Valor 20%. 2. Taller sobre análisis e indicadores Valor 20%. | 13 | 15 | | | | | | |
| | | 1. Concepto | 1 | | | | | | | | | | | | |
| | | 2. Indicadores de liquidez | 3 | | | | | | | | | | | | |
| | | 3. Indicadores de endeudamiento | 3 | | | | | | | | | | | | |
| | | 4. Indicadores de actividad | 3 | | | | | | | | | | | | |
| | | 5. Indicadores de rendimiento | 3 | | | | | | | | | | | | |

| No. Unidad didáctica | Objetivos de Aprendizaje (Desempeños esperados) | Temas | Tiempo (Horas) | Actividades del Estudiante Actividad de aprendizaje (Didáctica) | Competencias Genéricas transversales Tomado de las competencias genéricas | Actividad Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | | |
|----------------------|---|---|----------------|--|---|---------------------------------|--|-----------------------------------|-----|-----|-------------------|----|-------------|--|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas | |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | | |
| | | | | | | | 3. Taller de aplicación de conocimientos en el contexto de un caso específico suministrado Valor 60%. | | | | | | | |
| 5 | 7. Determina las opciones de inversión, teniendo en cuenta el estado actual de la organización, | EL ESTADO DE FUENTES Y APLICACIÓN DE FONDOS | | Clase Magistral | Capacidad de organizar y planificar, Conocimientos básicos de la profesión. Habilidades | Estudio de casos | Tercer Corte 40% Según quinto sexto objetivo de aprendizaje. Las | 10 | 15 | | | | | |
| | | 1. Concepto | 3 | | | | | | | | | | | |
| | | 2. Fuente de fondos | 3 | | | | | | | | | | | |

| No. Unidad didáctica | Objetivos de Aprendizaje (Desempeños esperados) | Temas | Tiempo (Horas) | Actividades del Estudiante Actividad de aprendizaje (Didáctica) | Competencias Genéricas transversales Tomado de las competencias genéricas | Actividad Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | |
|----------------------|---|--|----------------|--|---|---------------------------------|--|-----------------------------------|-----|-----|-------------------|----|-------------|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | |
| | tiempos de restructuración de la inversión 9. Determinar las opciones de inversión, teniendo en cuenta el estado actual de la organización, y realizando proyección del comportamiento contable de la compañía | 2. Preparación y manejo tasas TIR TIO VPN 3. Análisis y conceptualización de las tasas. | 3 4 | Aplicación de modelos financieros basados en los estados financieros consolidados Exposición de planes de negocio | proyectos. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica | | financiero Valor 20%. 3. Examen final de todos los conocimientos adquiridos. Valor 60%. | | | | | | |

TAD: Trabajo Acompañamiento dirigido, TAG: Trabajo de acompañamiento Dirigido; TAT: Trabajo de Acompañamiento Tutorial, TA Trabajo Autónomo; TC: Trabajo Colaborativo.

UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA
PLAN ANALÍTICO DEL PROGRAMA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y EMPRESARIALES
PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS

1. PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA O CURSO ACADÉMICO

| | |
|--|---|
| Nombre del curso | HISTORIA Y ACTUALIDAD DE LA ORGANIZACIÓN |
| Código del curso (opcional) | AE00105 |
| Área de Formación (básica, profesional, complementaria, investigativa) | Profesional |
| Tipo de curso (teórico, práctico, teórico-práctico) | Teórico |
| Carácter del curso (obligatorio, electivo) | Obligatorio |
| Créditos académicos | 3 |
| Horas de acompañamiento | 64 |
| Horas de Trabajo Independiente | 80 |
| Fecha de actualización | Junio 2012 |

2. DESARROLLO DEL CURSO

| | | | |
|-----------------|-------------------------------------|----------|------------------------|
| Palabras claves | Revolución Científica y Tecnológica | Historia | Sectores Empresariales |
|-----------------|-------------------------------------|----------|------------------------|

JUSTIFICACIÓN:

El curso parte del encuentro con la historia y finaliza con el desarrollo empresarial de hoy. Desarrolla los aspectos básicos de cada revolución industrial hasta el desarrollo de la organización del trabajo y la empresa en la presente era, tanto a nivel de los países desarrollados como en Colombia

Con este curso se busca suministrarle al estudiante una comprensión del contexto histórico en el orden sociológico y tecnológico en que surge la empresa moderna y cómo se adoptan diferentes modos de organizar el trabajo desde la primera revolución industrial hasta el presente, conforme a estos desarrollos históricos.

Igualmente, el curso aspira a generar comprensión de las revoluciones industriales y los paradigmas productivos del siglo XX., a través de los conceptos o las categorías fundamentales que permiten explicar el desarrollo empresarial y tecnológico en el último siglo tanto en los países desarrollados como en Colombia.

PROPÓSITOS FORMATIVOS:

La formación integral por la que propende el Programa de Administración de Empresas, responde a un equilibrio entre el sistema de valores e intereses institucionales, y el proceso formativo en el ámbito personal. Formativos valorativos, socio-interactivos, cognitivos y académico- profesionales y laborales.

Ofrecer una perspectiva de los procesos tecnológicos, económicos y organizativos que han dado origen a los escenarios empresariales en que actúa el administrador del presente, a partir de un conocimiento básico de las tres revoluciones industriales.

Analizar los más notorios desafíos y logros del proceso colombiano de industrialización y la modernización empresarial y tener una aproximación al papel del Administrador de Empresas en ellos.

Aportar elementos desde una perspectiva histórica y sociológica sobre los cambios contemporáneos en el trabajo, las relaciones laborales, el medio ambiente como efectos o impactos del desarrollo organizacional.

METODOLOGIA Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS:

Para lograr los objetivos propuestos, se utilizarán las siguientes estrategias metodológicas o didácticas, las cuales combinarán el trabajo individual con el de grupo, sobre los temas fundamentales del curso.

1. Talleres individuales o en grupo: Elaboración de mapas conceptuales, estructuración de ideas, cuadros de análisis y mesas redondas acerca de los temas a partir de las lecturas.
2. Formulación y resolución de preguntas sobre los temas vistos en clase, por medio de los casos empresariales orden local, nacional o latinoamericano, enfatizando la reflexión, aporte y profundización, con proyección a la realidad colombiana y a los impactos sociales y ambientales de estos cambios.
3. Exposiciones de estudiantes sobre los diversos sectores del desarrollo industrial y empresarial en Colombia, esta exposición debe abarcar el desarrollo histórico del sector sus comienzos y el hoy; debe prepararse con tiempo, a través de herramienta consultivas y expositivas, su duración es de una hora.
4. Micro exposiciones, son llamadas así por su tiempo de duración no máximo de 10 minutos, deben ser preparadas con anterioridad utilizando los mismos procesos de consulta y de preparación de las exposiciones, los temas que se exponen son para la feria de las grandes marcas y para presentar empresas y empresarios destacados de Colombia, en éste último se trabaja el tema del emprendimiento donde finalmente se reflexiona sobre las características del empresariado colombiano sus fortalezas y problemáticas.
5. Presentación de películas o videos como el de tiempos modernos, sobre la revolución industrial, la automatización, y algunos otros materiales audiovisuales que complementan los temas de las exposiciones y las visitas a empresas son realizadas con el fin de hacer contrastes y conocer de primera mano los ámbitos industriales y empresariales de la actualidad.
6. Se harán periódicos controles de lectura con Quiz sobre textos propuestos. Se presentan ensayos por cada corte y un trabajo final sobre la construcción de la historia de una organización.

EVALUACIÓN FORMATIVA:

Conforme a la reglamentación de la Universidad, en el período académico se consideran dos cortes

parciales que tienen un valor respectivamente del 30% sobre el total de la asignatura. El último corte tiene un valor del 40%.

La evaluación debe realizarse tanto individual como en grupo, y las estrategias de evaluación y porcentajes deben ser difundidos y acordados con los estudiantes los primeros días de clase al comenzar el semestre.

Se sugiere que el docente lleve este criterio evaluativo según temáticas y didácticas formuladas en la asignatura.

Primer Corte

Desarrollo de los talleres según las lecturas planteadas: Taller de ideas, consulta, cuadro comparativo, mapa conceptual, comentarios de lecturas 10%

Ensayo sobre los temas de Primer corte 10%

Presentación del primer informe del Proyecto 10%

Segundo Corte

Preparación y búsqueda en inglés para exponer en feria de las grandes marcas, aquí se debe consultar en la página web original de la compañía y estudiar su historia (Colgate, Protec and Gamble, Levis, Kodak,

Cocacola, Harley Davidson, Quaker, Ford, entre otras empresas de carácter internacional que se

organizaron durante los siglos XIX y comienzos del 20, se debe hacer un resumen de lectura en inglés y

presentar un stand: 05%

Desarrollo de los talleres sobre las lecturas, consulta 05%

Ensayo sobre los temas de segundo corte 10%

Presentación del segundo informe del Proyecto 10%

Tercer Corte

Desarrollo de los talleres, y consulta empresarios y empresas en Cbia 05%

Ensayo y sustentación sobre la pregunta central de la asignatura 10%

Exposición del sector, realizado durante el semestre 10%

Presentación del informe Final del Proyecto de la Asignatura, sustentación 15%

Los ensayos deben ser de tres páginas, letra Arial 12, espacio sencillo, con mínimo dos referencias bibliográficas a pie de página y utilizar Normas de Icontec; al igual que para los trabajos de exposición y microexposición con bibliografía. Los talleres y consultas son a mano.

Es importante integrar en los trabajos evaluativos de la asignatura el proceso de investigación formativa, esto se hace por medio del proyecto de la Asignatura sobre la construcción de la historia de una empresa que el estudiante quiera conocer, estudiar y profundizar. Allí se trabaja procesos metodológicos como la investigación documental, y/o la entrevista según guía de proyecto que se entrega anexo al microcurrículo.

COMPETENCIAS A DESARROLLAR O FORMAR:

COMPETENCIAS GENERICAS

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2. Capacidad de comunicación oral y escrita
3. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación
4. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
5. Capacidad de trabajo en equipo

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

1. Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización
2. Contextualizar con precisión el desarrollo y surgimiento de la industria en Europa y E.U para analizar las diferentes implicaciones posteriores en nuestro contexto.
3. Contextualizar la llegada de los cambios de la tecnología en el desarrollo de las organizaciones desde una perspectiva histórica, especialmente en los sectores de la economía colombiana y su repercusión en la organización del trabajo.
4. Identificar los diferentes sectores de la economía colombiana, desde sus comienzos, con el fin de identificar su estado actual en el desarrollo económico del país.
5. Comprender las características de los cambios microelectrónicos, informáticos y comunicacionales para estudiar su influencia en las organizaciones actuales.
6. Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos.
7. identificar las características del empresario colombiano y su integración o fortalecimiento en grupos empresariales como un mecanismo de consolidación de intereses económicos
8. Identificar cómo la globalización es un proceso en el cual se desenvuelve el mundo empresarial actual.
9. Desarrollar habilidades para equilibrar el desarrollo empresarial transformando la mirada meramente económica por una que integre el valor social y ambiental
10. Identificar las características del empresario colombiano y su integración o fortalecimiento en grupos empresariales como un mecanismo de consolidación de intereses económicos.
11. Manejar el uso de técnicas de investigación documental, la construcción de la historia de una empresa a manera de proyecto empresarial.
12. Identificar las Organizaciones que todavía marcan la pauta mundial por su capacidad competitiva y

de innovación.

FORMACIÓN INTEGRAL (Pensar, Sentir y Actuar)

La UPC contempla el fortalecimiento del desarrollo centrado en el hombre y la mujer en toda su dimensión humana, como también de su medio ambiente. De esta se derivan las dimensiones del pensar, el sentir y el actuar. En la asignatura **HISTORIA Y ACTUALIDAD DE LA ORGANIZACIÓN** la Formación Integral se trabaja en el curso cuando se logra en el estudiante: Disposición de discernir problemas exponiendo sus ideas de forma coherente, fluidez verbal, capacidad para trabajar en equipo, relaciones interpersonales, sociabilidad, imagen y reacciones que provoca en sus relaciones, estilo comunicativo.

Tendrán capacidad de realizar los instrumentos utilizados en los procesos de una empresa.

Responden a la integración fluida y positiva del individuo a grupos de trabajo y a su respuesta al desafío social que ello implica.

Tiene relación con aspectos como la responsabilidad para elaboración trabajos y la puntualidad para la entrega de los mismos.

Expresado en la capacidad de diagnosticar, identificar, problemas, generar soluciones potenciales, organizar e implementarlas; tomar decisiones, así como el control y seguimiento de las mismas; capacidad de análisis y síntesis; profundidad; amplitud; flexibilidad; independencia; iniciativa; originalidad; perseverancia; constancia, vigor y energía desplegados y la capacidad para explicar las situaciones del entorno.

Grado de asimilación y apropiación de conocimientos y habilidades, solidez, sistematicidad, disposición ante la superación.

CONCEPTOS LONGITUDINALES

Esta asignatura recoge conceptos que provienen de la materia **Fundamentos de Administración**, Y se desarrolla de manera simultánea con **Teorías Clásicas**, permitiendo integrar conceptos en algún momento de la materia; y con el desarrollo de la ésta se aprenden conceptos que son desarrollados en diversas asignaturas ya que es una materia de contexto general para la profesión.

FUENTES DE INFORMACIÓN - BIBLIOGRÁFICA Y CIBERGRÁFICA

TEXTO PRINCIPAL: Es importante resaltar que la mayoría de textos que se trabajan en la

asignatura son de carácter histórico, por la misma justificación de la asignatura, los documentos han sido escritos en su momento y no pueden desconocerse su valor de recopilatorio que hoy no existe en otros documentos. Aunque también se presenta otras lecturas de carácter más contemporáneo.

MAYOR, ALBERTO. "Historia de la industria en Colombia, 1886-1930". En: Nueva historia de Colombia. Planeta. 1995, Vol. 5.

MAYOR, A., "Historia de la industria en Colombia, 1930-1970", En Nueva Historia de Colombia, Planeta, Vol. 4.

RECURSOS TECNOLÓGICOS. BASES DE DATOS VIRTUALES EN INGLÉS Y ESPAÑOL.

El estudiante deberá ingresar a las Bases de Datos SCIELO y PROQUEST para buscar los siguientes textos que se utilizarán en clase:

SCIELO

FAZIO VENGOA, Hugo. Los años sesenta y sus huellas en el presente. *rev.estud.soc.* [online]. 2009, n.33, pp. 16-28. ISSN 0123-885X en <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n33/n33a02.pdf>

PROQUEST

FAZIO, H. La Historia Global: ¿encrucijada De La Contemporaneidad?. *Revista De Estudios Sociales*, no. 23, pp. 59-72 .2006 ProQuest. ISSN 0123885X.

FOLADORI, G. Las Nanotecnologías En contexto1/The Nanotechnologies on Context. *Sociología y Tecnociencia*, 2010, no. 2. pp. 35-55 ProQuest. ISSN 19898487.

INVERNIZZI, N. and FOLADORI, G., Implicaciones de las Nanotecnologías en el empleo1/Nanotechnology and Employment. *Sociología y Tecnociencia*, vol. 1, no. 2, pp. 54-71 2011. ProQuest. ISSN 19898487.

LÁZARO, G. La Globalización y su Impacto en América Latina. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 2010, no. 43. pp. 355-371 ABI/INFORM Global. ISSN 11333677.

VARGAS, G. Conocimiento e Innovación en los Procesos de Transformación Organizacional: El Caso De Las Organizaciones Bancarias En Colombia*. *Estudios Gerenciales*, 2009, vol. 25, no. 112. pp. 71-100 ABI/INFORM Global.

LECTURA, AUDIOS Y VIDEOS EN INGLÉS, CASOS EMPRESARIALES

Muhtar, Kent. Adi, Ignatius. Shaking Things Up at Coca-Cola Source: Harvard Business Review 7 pages. Publication date: Oct 01, 2011. Prod. #: R1110F-PDF-ENG <http://hbr.org/2011/10/shaking-things-up-at-coca-cola/ar/1>

BROWN, Bruce and Scott D. Anthony. How P&G Tripled Its Innovation Success Rate.

Source: Harvard Business Review 10 pages. Publication date: Jun 01, 2011. Prod. #: R1106C-PDF-ENG

Video

Scott Anthony, managing director of Innosight and author of the *HBR* article How P&G Tripled Its Innovation Success Rate, outlines a proven model for new business

creation <http://blogs.hbr.org/video/2011/06/inside-pgsgrowth-factory.html>

Complementarios:

ABURDENE, Patricia: "Megatendencias 2010. El Surgimiento del Capitalismo Consciente". Editorial Norma Bogotá 2006.

ARANGO, Luz. Identidad de género y cultura en la industria el caso de los textiles. En: Revista Colombiana de Psicología No 3 diciembre 1994 p 117 – 124.

ASHTON, T.S. La revolución industrial. México: Fondo de Cultura Económica, 1975.

CASTELLS, M. La era de la información. Vol 1 La sociedad red. Madrid: Alanza editorial. 2006.

CIPALLA, CARLO M. Historia Económica de Europa: La revolución Industrial. Barcelona. Ed Ariel, 1979.

CORIAT B., El taller y el cronometro. Madrid:siglo XXI 1988.

CORIAT, B. El taller y el robot. Madrid: Siglo XXI, 1993.

DAVILA, CARLOS (compilador) (2003), Empresas y empresarios en la historia de Colombia. Siglos XIX-XX. Una colección de estudios recientes, Bogotá, Editorial Norma.

HOBBSAWM, Eric J. En torno a los orígenes de la revolución industrial. México: 1975.

ICONTEC. Normas Técnicas Colombianas. NTC 1486. Trabajos escritos: presentación y referencias bibliográficas.. Gráficos Ltda. 2009.

JORDÁN Flórez, Fernando. Realidades del estado colombiano en el siglo XXI en un escenario globalizado. Escuela Superior de Administración Pública. Bogotá 2009.

MAYOR, A. Cabezas Duras y Dedos Inteligentes. Bogotá. 2003

MORA, Aura. "Organizaciones Líquidas" En: Perspectivas de la Administración del Siglo XXI ASCOLFA. Bogotá. 2007.

TOFFLER, Alvin. "El shock del futuro". Editorial Plaza y Janes, Barcelona 1993

WEISS A., La empresa colombiana entre la tecnocracia y la participación, Universidad Nacional 1994.

CIBERGRAFIA – PARA CULSUTA DE CASOS, SECTORES Y EMPRESAS

Páginas web de consulta [Septiembre 2010]. Son para los casos, estos no son específicos se toman según

las noticias que van apareciendo día a día, por lo tanto esta cibergrafía más que todo se presenta como motor de búsqueda, por ejemplo para el proceso de investigación sobre los sectores y de investigación documental según la guía de proyecto.

www.portafolio.com.co

www.larepublica.com.co

www.semanana.com

www.lablaa.com

Programa Administración de Empresas

| No. | Desempeños Esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | |
|-----|--|--|----------------|--------------------------------------|---|--|------------------------------------|-----------------------------------|-----|-----|----------------|----|-------------|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Indep. | | Total Horas |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | |
| 1 | | Lectura del Programa y explicación de actividades de semestre, criterios de la asignatura. | 2 | Clase Magistral | | | Se firma protocolo con compromisos | 2 | | | 2 | | 4 |
| | Entender los conceptos base de la asignatura | La Historia como método de estudio y comprensión de fenómenos | 2 | Clase Magistral Taller de Lectura | Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas | Consulta previa de términos y lectura previa | Entrega de términos consultados | 2 | | | 3 | | 5 |

| No. | Desempeños Esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | |
|-----|---|---|----------------|--|---|-----------------------------------|---|-----------------------------------|-----|-----|----------------|----|-------------|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Indep. | | Total Horas |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | |
| | Recordar y Contextualizar con precisión el desarrollo y surgimiento de la industria en Europa y E.U para analizar las diferentes implicaciones posteriores en nuestro contexto. | Primera Revolución Científica Tecnológica Siglo XVIII Cambios en la base científico técnica industrial: De lo artesanal a la Manufactura, Maquina. Causa y Hechos de la primera revolución industrial. | 4 | Clase Magistral Taller de Lectura | Capacidad de abstracción, análisis y síntesis Capacidad de comunicación oral y escrita | Desarrollo de lectura Previa | Entrega de taller de 20 ideas propias. | 10 | 8 | 20 | 38 | | |
| | Contextualizar la llegada de | Consecuencias de la I Rev. Industrial. Explicación proyecto de la | 4 | Video Clase Magistral | Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la | Análisis de video en foro virtual | Participación en el foro, comentarios a éste. | | | | | | |

| No. | Desempeños Esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | | | | | | |
|-----|--|---|----------------|--|---|-----------------------------------|---|-----------------------------------|-----|-----|----------------|----|-------------|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Indep. | | Total Horas | | | | | |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | | | | | | |
| 2 | los cambios de la tecnología en el desarrollo de las organizaciones desde una perspectiva histórica. | asignatura | | | comunicación | | | | | | | | | | | | | |
| | Estudiar los diferentes sectores de la economía | Primeras experiencias industriales en Colombia. Fuentes de Energía y usos en el desarrollo empresarial Colombiano. | 2 | Clase magistral Taller de Lectura | Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas Capacidad de trabajo en equipo | Desarrollo de lectura previa. | Entrega del Taller. Comentarios taller | | | | | | | | | | | |
| | | Primera revolución industrial en Colombia. Primeros Sectores en Colombia: Ferrerías, textiles | 8 | Taller de cuadro de lectura. Exposiciones y | | Consulta, preparación previa para | Entrega de Taller y comentarios | | | | | | | | | | | |

| No. | Desempeños Esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | | |
|-----|--|--|----------------|-------------------------------|----------------------------|-----------------------------|---|-----------------------------------|-----|-----|----------------|----|-------------|---|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Indep. | | Total Horas | |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | | |
| | colombiana, desde sus comienzos, con el fin de identificar su estado actual en el desarrollo económico del país. | chocolaterías, cervecerías, Azucareros. | | Casos empresas | | exponer y elaborar el caso. | a éste. Se evalúa el informe de consulta y competencias comunicativas y expositivas. | | | | | | | |
| 3 | Repasar conceptos y | Entrega y retroalimentación de proyecto y Ensayo | 2 | Retroalimentación por grupos. | | Correcciones | Se comentan los avances y se resuelven | 2 | | | 5 | | | 7 |

| No. | Desempeños Esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | | |
|-----|--|---|----------------|--|---|--|---|-----------------------------------|-----|-----|----------------|----|-------------|--|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Indep. | | Total Horas | |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | | |
| | metodologías del proyecto | | | | | para documento final | los inconvenientes en la primera entrega de proyecto. | | | | | | | |
| | Recordar y Contextualizar con precisión el desarrollo y surgimiento de la industria en E.U para analizar las | Segunda Revolución Científico Tecnológica Siglo IXX Cambios en la base técnica industrial: de la mecánica a la automatización y el robot, del hierro al acero y del vapor a la electricidad. | 2 | Discusión de Terminología Clase Magistral, Video | Capacidad de abstracción, análisis y síntesis Capacidad de comunicación oral y escrita | Consulta previa de términos Comentarios | Entrega de Consulta de Términos | 12 | 8 | | 25 | | 45 | |

| No. | Desempeños Esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | | |
|-----|---|--|----------------|--|---|--|--|-----------------------------------|-----|-----|----------------|----|-------------|--|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Indep. | | Total Horas | |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | | |
| 4 | diferentes implicaciones posteriores en nuestro contexto. | | | | Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación | del video en la web | | | | | | | | |
| | Identificar las Organizaciones que todavía marcan la pauta mundial por su | Causas y Hechos de la segunda revolución científica tecnológica. Consecuencias de la segunda revolución científica tecnológica. | 4 | Clase Magistral Discusión de la lectura. Taller de consulta en web de fuentes bibliográficas para proyecto | Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas | Lectura Previa Terminar consulta taller | Participación de la discusión Entrega de fichas proyecto. | | | | | | | |
| | | Casos y presentaciones del desarrollo empresarial a | 4 | Clase Magistral | | | Entrega de | | | | | | | |

| No. | Desempeños Esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | |
|-----|--|--|----------------|--|--------------------------------|---|---|-----------------------------------|-----|-----|----------------|----|-------------|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Indep. | | Total Horas |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | |
| | capacidad competitiva y de innovación. Identificar las características del empresario colombiano y su integración o fortalecimiento en grupos empresariales | nivel mundial. Feria de las Grandes Marcas Evolución de las empresas colombianas, después de la crisis del 29 hasta 1970. Sectores: Banca, Cementeras, Automotriz, Seguros, Transporte. | 8 | Exposición en Stands Taller de lectura, preguntas. Exposiciones y Casos empresas | Capacidad de trabajo en equipo | Consulta previa Desarrollo del material para Feria Lectura Previa. Preparación de exposición | Consulta y exposición del stand con elementos creativos Entrega de Taller y comentarios a éste. Se evalúa el informe de | | | | | | |

| No. | Desempeños Esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | | |
|-----|---|---|----------------|---|----------------------------|---------------------------|--|-----------------------------------|-----|-----|----------------|----|-------------|---|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Indep. | | Total Horas | |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | | |
| | como un mecanismo de consolidación de intereses económicos. | | | | | | consulta y competencias comunicativas y expositivas. | | | | | | | |
| | | Creación del Sindicato Antioqueño. La Andi, Desarrollo de los grandes grupos económicos y empresariales del país: GEA, Grupos Económicos Santodomingo, Ardila Lule, Sarmiento Angulo. | 2 | Consulta previa de grupos, micro presentaciones y lectura de casos de empresarios y grupos empresariales. | | Consulta y Lectura previa | | | | | | | | |
| 5 | | Entrega y retroalimentación | 2 | Retroalimentación | | | Se comentan | 2 | | | 5 | | | 7 |

| No. | Desempeños Esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | | |
|-----|--|---|----------------|---|--|-----------------------------------|---|-----------------------------------|-----|-----|----------------|----|-------------|--|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Indep. | | Total Horas | |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | | |
| | Repasar conceptos y metodologías del proyecto | de proyecto | | ón por grupos. | | Correcciones para documento final | los avances y se resuelven los inconvenientes en de segunda entrega | | | | | | | |
| 6 | Comprender las características de los cambios microelectrónicos, | Tercera Revolución Científico Tecnológica Siglo XX Revolución de la tecnología, Información y comunicación, cibernética. | 4 | Discusión de Terminología Clase Magistral, Video | Capacidad de abstracción, análisis y síntesis Capacidad de comunicación | Consulta previa de | Entrega de Consulta de | 8 | 10 | 20 | | | | |

| No. | Desempeños Esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | | | | | |
|-----|---|--|----------------|--|---|---|---|-----------------------------------|-----|-----|----------------|----|-------------|--|--|--|--|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Indep. | | Total Horas | | | | |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | | | | | |
| | informáticos y comunicacionales para estudiar su influencia en las organizaciones actuales. | De la Automatización a la era digital, cambios en la composición de la organización: Flexibilización laboral, lo social, el servicio. | | | oral y escrita | términos | Términos | | | | | | | | | | |
| | Aprender mediante el uso de técnicas de investigación documental, la | La Globalización y el Estado Nación dos perspectivas de actuación. El desarrollo del empresariado colombiano, bajo la apertura económica, | 6 | Clase Magistral Talleres con las lecturas. Organización equipos de | Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de | Comentarios del video en la web Lecturas previas | Entrega de los talleres. Informe de la | | | | | | | | | | |

| No. | Desempeños Esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | | |
|-----|---|---|----------------|---|--|--|--|-----------------------------------|-----|-----|----------------|----|-------------|--|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Indep. | | Total Horas | |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | | |
| | construcción de la historia de una empresa a manera de proyecto empresarial. Identificar cómo la globalización es un proceso | Sectores: Comunicaciones, Radio y Tv, Empresas virtuales. Las pymes en Colombia y las organizaciones no gubernamentales. | 6 | Trabajo debate Final Exposiciones y Casos empresas | fuentes diversas Capacidad de trabajo en equipo | | reunión de equipos de trabajo | | | | | | | |
| | | | | | | Lectura Previa. Preparación de exposición | Se evalúa el informe de consulta y competencias comunicativas y expositivas. | | | | | | | |

| No. | Desempeños Esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | |
|-----|--|--|----------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------------------|-----|-----|----------------|----|-------------|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Indep. | | Total Horas |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | |
| | <p>en el cual se desenvuelve el mundo empresarial actual.</p> <p>Desarrollar habilidades para equilibrar el desarrollo empresarial transformando la mirada meramente</p> | <p>Pensando en las problemáticas y retos de las Organizaciones del Futuro: Responsabilidad Social y ambiental - el capital social y el desarrollo humano sostenible.</p> | 2 | Clase Magistral | | | | | | | | | |

| No. | Desempeños Esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | | | |
|--------------------|--|---------------------------------|----------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------------------|-----|-----|----------------|----|-------------|--|--|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Indep. | | Total Horas | | |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | | | |
| | económica por una que integre el valor social y ambiental. | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | 38 | 26 | | 80 | | | | |
| TOTAL HORAS | | | | | | | | 64 | | | 80 | | 144 | | |

UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA
PLAN ANALÍTICO DEL PROGRAMA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y EMPRESARIALES
PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS

1. PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA O CURSO ACADÉMICO

| | |
|--|--|
| Nombre del curso | TEORIAS CONTEMPORÁNEAS DE LA ORGANIZACIÓN |
| Código del curso (opcional) | AE00106 |
| Área de Formación (básica, profesional, complementaria, investigativa) | Profesional |
| Tipo de curso (teórico, práctico, teórico-práctico) | Teórico - Practico |
| Carácter del curso (obligatorio, electivo) | Obligatorio |
| Créditos académicos | 3 |
| Horas de acompañamiento | 64 |
| Horas de Trabajo Independiente | 80 |
| Fecha de actualización | Junio 2012 |

2. DESARROLLO DEL CURSO

| | | | | |
|------------------------|-------------|---------------------------|-----------------------|---------------------|
| Palabras claves | Complejidad | Pensamiento contemporáneo | Cambio Organizacional | Capital Social y RS |
|------------------------|-------------|---------------------------|-----------------------|---------------------|

| |
|---|
| JUSTIFICACIÓN |
| <p>El curso constituye la continuidad del aporte formativo para desarrollar una capacidad analítica en el estudiante, con la cual sea capaz de relacionar entre prácticas y concepciones que históricamente se han configurado en la administración y su relación con las organizaciones en Colombia.</p> <p>Particularmente, esta asignatura pretende, conducir al estudiante a que comprenda las diferentes alternativas de visión organizacional y administrativa, que posibilitan superar las perspectivas racionalizadoras, teniendo en cuenta los nuevos paradigmas en el conocimiento que se desarrollan desde</p> |

la segunda mitad del siglo XX.

Es relevante aquí la enseñanza de la teoría de sistemas y su influencia en el estudio de las organizaciones. Igualmente, es relevante el aporte proveniente de las ciencias sociales y humanas para comprender de una forma más profunda este objeto de conocimiento.

De esta manera se continúa con el propósito de formar en el alumno una actitud crítica, comparativa y propositiva acerca de las principales teorías de la organización para administrar, enfatizando en las posibilidades y los problemas de su aplicación a la realidad conforme al cambio de situaciones y condiciones del desarrollo empresarial.

Así mismo, con lo anterior se busca que el estudiante comprenda que la práctica administrativa siempre implica la aplicación de concepciones tácitas o explícitas sobre la empresa y la administración, lo cual es descifrable mediante el conocimiento de la teoría organizacional.

PROPÓSITOS FORMATIVOS

1. La formación integral por la que propende el Programa de Administración de Empresas, responde a un equilibrio entre el sistema de valores e intereses institucionales, y el proceso formativo en el ámbito personal. **Formativos valorativos, socio-interactivos, cognitivos y académico- profesionales y laborales.**
2. Identificar y analizar las nuevas teorías de la organización y la administración desarrolladas en la segunda mitad del siglo XX. .
3. Propiciar competencias interpretativas sobre cada uno de los nuevos enfoques en teoría organizacional y la administración.
4. Propiciar competencias argumentativas para analizar, diferenciar y explicar cada uno de los nuevos enfoques en teoría organizacional y la administración, así como para relacionarlas con el actual contexto empresarial mundial y colombiano

METODOLOGIA Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Elaboración de mapas conceptuales como base para que el estudiante demuestre su nivel de comprensión y pueda asumir el análisis de cada tema.

Elaboración de mesas redondas y discusiones acerca de los temas a tratar en el programa correspondiente, con el fin de compartir ideas, hacer críticas de conceptos básicos y llegar a conclusiones acerca de su fundamentación y aplicación en el medio colombiano.

Talleres de aplicación y ejercicios que posibiliten analizar y aplicar los conceptos con el fin de que se estudien conceptos específicos a la luz de situaciones y problemas concretos en organizaciones del medio colombiano, de tal manera que las personas puedan formular aportes al interior del grupo y realicen un trabajo de análisis, interpretación y reflexión contextualizada. Se sustenta en el tablero o se socializa en clase.

Lectura Casos empresariales: Se trata de que el estudiante desarrolle un esfuerzo de comprensión de casos conforme a los conceptos teóricos tratados.

Cabe anotar que además del trabajo presencial o en clase en la Universidad, el alumno debe dedicarle por lo menos el doble de tiempo de estudio en su casa y/o en la biblioteca (grupal y/o individual según el caso), para trabajar detenidamente las lecturas que se asignen por capítulo. Por consiguiente, es muy importante que el estudiante tenga muy en cuenta la guía de estudio que el profesor asigne en cada tema, además de otras inquietudes o aspectos a consultar de manera práctica sobre las organizaciones y la administración en el país.

EVALUACIÓN FORMATIVA

Primer corte 30%:

Talleres, Lecturas * 30%

Proyecto de Asignatura 30%

Parcial 40%

Segundo corte 30%:

Talleres, Lecturas * 20%

Proyecto de Asignatura 30%

Parcial 40%

Tercer corte 40%:

Talleres, Lecturas * 20%

| | |
|-----------------------------|-----|
| Análisis de actualidad | 10% |
| Proyecto de Asignatura y Ss | 40% |
| Examen Final | 30% |

*Incluye: socialización de lecturas en español e inglés, controles de lectura, estudios de caso, talleres, consultas, actividades lúdicas, exposiciones en el tablero.

Como es pertinente que el estudiante en ésta materia aprenda a reconocer y aplicar sus conocimientos en diferentes lecturas que realizará el estudiante en periódicos, revistas, libros, sobre el desarrollo de las empresas y el mundo empresarial, este ejercicio se desarrolla durante el semestre y consiste en traer cinco noticias a clase y presentarlas ante sus compañeros. Para cada una de ellas debe de entregar la noticia o el texto a leer y un análisis por escrito de ésta.

Dentro del proceso formativo la construcción del Proyecto de análisis organizacional, es de vital cumplimiento de los objetivos de la materia, éste se construye de manera simultánea con el desarrollo de la asignatura, y deberá ser consolidado al final de curso y sustentado de manera presencial. El documento se trabajará con normas Icontec, se deberá programar y realizar un trabajo de campo con directivos y personal de la empresa escogida. Para mayor información revisar la Guía de Proyecto de la Materia.

COMPETENCIAS A DESARROLLAR O FORMAR

COMPETENCIAS GENERICAS (TRANSVERSALES)

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
3. Capacidad de comunicación oral y escrita
4. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
5. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
6. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
7. Capacidad de trabajo en equipo

COMPETENCIAS ESPECIFICAS

Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organización

1. -El estudiante puede Identificar los diversos elementos que conllevan al análisis organizacional, su funcionalidad, su capacidad de administración, de integración de todas las unidades estratégicas y operativas; además de la relación con su entorno, desde un pensamiento complejo
2. -El estudiante Identifica y retoma los conceptos aprendidos del esquema organizacional clásico y desarrollarlos desde la mirada sistémica
3. -El estudiante puede Identificar y entender el comportamiento de las organizaciones, a partir del contexto y aprender cómo las organizaciones se adaptan o lo transforman
4. -El estudiante puede Identificar cómo se toman decisiones desde la gerencia y sus características
5. -El estudiante Identifica y aplica el concepto de innovación como un mecanismo para la estructura del cambio organizacional
6. -El estudiante puede Interrelacionar los elementos de la cibernética y el aprendizaje organizacional con la toma de decisiones
7. -El estudiante Entiende como el factor humano es esencial para el desarrollo de la organización
8. -El estudiante Comprende como funcionan aspectos como la cultura y el clima organizacional para lograr un buen desempeño del personal en la organización
9. -El estudiante sabe sobre el manejo de las herramientas para la toma de decisiones en organizaciones con el fin de generar cambios planificados y estructurados.

Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos.

1. -El estudiante sabe sobre como el uso del poder, puede ser aplicado en el contexto empresarial, de manera propositiva

2. -El estudiante es capaz de aplicar los conocimientos del pensamiento sistémico y de contingencia de manera que sea capaz de representar cualquier realidad administrativa bajo este esquema.

3. -El estudiante puede Identificar y aplicar el concepto de competitividad
4. -El estudiante puede Desarrollar los elementos del análisis de cadena de valor y de diamante de competitividad y de innovación en una organización

FORMACIÓN INTEGRAL (Pensar, Sentir y Actuar)

La UPC contempla el fortalecimiento del desarrollo centrado en el hombre y la mujer en toda su dimensión humana, como también de su medio ambiente. De esta se derivan las dimensiones del pensar, el sentir y el actuar. La Formación Integral se trabaja en el curso cuando se logra en el estudiante:

1. Disposición de discernir problemas exponiendo sus ideas de forma coherente, fluidez verbal, capacidad para trabajar en equipo, relaciones interpersonales, sociabilidad, imagen y reacciones que provoca en sus relaciones, estilo comunicativo.
2. Tendrán capacidad de realizar los instrumentos utilizados en los procesos de una empresa.
3. Responden a la integración fluida y positiva del individuo a grupos de trabajo y a su respuesta al desafío social que ello implica.
4. Tiene relación con aspectos como la responsabilidad para elaboración trabajos y la puntualidad para la entrega de los mismos.
5. Expresado en la capacidad de diagnosticar, identificar, problemas, generar soluciones potenciales, organizar e implementarlas; tomar decisiones, así como el control y seguimiento de las mismas; capacidad de análisis y síntesis; profundidad; amplitud; flexibilidad; independencia; iniciativa; originalidad; perseverancia; constancia, vigor y energía desplegados y la capacidad para explicar las situaciones del entorno.
6. Grado de asimilación y apropiación de conocimientos y habilidades, solidez, sistematicidad, disposición ante la superación.

CONCEPTOS LONGITUDINALES

Esta asignatura recoge conceptos que provienen de las materias de Fundamentos de Administración, Teorías Contemporáneas e Historia y Actualidad de las Organizaciones, y con el desarrollo de la ésta se aprenden conceptos que son desarrollados en diversas asignaturas como Gerencia Estratégica, Gestión de Procesos, Gestión de Personal, Enfoques Gerenciales y Toma de Decisiones y en Electivas.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Textos Principal:

GARETH R Jones. Administración Contemporánea Editorial Mcgraw- Hill. 2010.

MORGAN, GARETH. Imágenes de la organización. Santafé de Bogotá: Alfaomega; Rama, 1998.

Textos Secundarios:

DÁVILA, CARLOS. Teorías Organizacionales y Administración. Enfoque Crítico. Bogotá: Editorial McGrawHill, 2001.

MANCEBO DEL CASTILLO TREJO, J. MANUEL. El Administrador y su entorno dentro de la Administración. México: Editorial Limusa, 1992.

SCHVARSTEIN, Leonardo. Identidad de las organizaciones. 5ª edición. Buenos Aires: Paidós, 2005.

ICONTEC. Normas Técnicas Colombianas. NTC 1486. Trabajos escritos: presentación y referencias bibliográficas. Gráficos Ltda. 2009.

Lectura 1: Gómez, Manuela. Pensamiento Complejo: Hacia Un Entendimiento Organizacional. Programa Admón. Empresas. 2006.

Lectura 2: Gómez, Manuela. Una Nueva Mirada A La Administración: Entre La Complejidad Y El Caos. Programa de Admón. Empresas. 2006.

Recursos Tecnológicos. Bases De Datos Virtuales, en Español e Inglés.

Porter, Michael. Kramer, Mark. Strategy and Society. Harvard Business Review. Retrieved from. <http://efcsrconsulting.com/documents/events/ccc2008/Mark-Kramer-Keynote/Strategy-Society.PDF>

MINKS, M. *Social Innovation: New Solutions to Social Problems*. United States -- District of Columbia: Georgetown University, 2011 ProQuest Dissertations & Theses A&I. ISBN 9781124581187. Retrieved from [http://](http://ezproxy.unipiloto.edu.co/docview/864833038/abstract/1337F68B8ED68BDAF3E/1?accountid=50440#addTagAnchor)

<http://ezproxy.unipiloto.edu.co/docview/864833038/abstract/1337F68B8ED68BDAF3E/1?accountid=50440#addTagAnchor>. Sullivan, M. (2007, May 06). Opinion- el conocimiento constituye la fuerza que fomenta la productividad; [source: El nuevo día]. NoticiasFinancieras, pp. 1. Retrieved from <http://ezproxy.unipiloto.edu.co/docview/467305740?accountid=50440>

Opinion - muchas empresas colombianas se resisten a cambiar; [source: Portafolio]. (2007, Feb 28). NoticiasFinancieras, pp. 1-1. Retrieved from <http://ezproxy.unipiloto.edu.co/docview/467350564?accountid=50440>

Lorena, S. L. (2011). CARTA DEL DIRECTOR ¿Cuál política industrial? Portafolio, , n/a. Retrieved from <http://ezproxy.unipiloto.edu.co/docview/865997076?accountid=50440>

EL_TIEMPO - Casa Editorial,El Tiempo. (2011). Administración empresarial requiere de la innovación. Portafolio, , n/a. Retrieved from <http://ezproxy.unipiloto.edu.co/docview/901846306?accountid=50440>

Téllez, Juan - La Colonización Antioqueña, El Emprendimiento Y Su Aporte A La Competitividad Regional Y Nacional, 2010, <http://ezproxy.unipiloto.edu.co/docview/722130814?accountid=50440>.

Videos en Ingles y en Español

Porter Michael. Rethinking Capitalism -Creating Shared Value. Harvard Business Review.

En: <http://youtu.be/LrsjLA2NGTU>

Porter Michael. Innovation & Competitiveness (1of 2) ,GCF 2011 - 01 -25 Harvard Business Review.

En: <http://youtu.be/NZt6kUKE-88>

La Corporación (The Corporation), titulado en España Corporaciones. ¿Instituciones o psicópatas?, es un documental canadiense de 2003. En <http://www.youtube.com/watch?v=gkKINkmlYA8&feature=gv#>

Programa Administración de Empresas

| No. | Desempeños Esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del Estudiante | Competencias transversales | Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | |
|-----|--|--|----------------|-------------------------------|---|--|--|-----------------------------------|-----|-----|----------------|----|-------------|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Indep. | | Total Horas |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | |
| 1 | | Lectura del Programa y explicación de actividades de semestre, criterios de la asignatura. | 2 | Clase Magistral | Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión | | Se firma protocolo con compromisos Quiz y | 2 | | | | | 2 |
| | Evaluar los conceptos y conocimientos aprendidos previamente | Evaluación sobre las Teorías Clásicas de la Administración | 2 | Quiz | | | Retroalimentación del quiz a manera de Repaso. | 2 | | | 4 | | 6 |
| | Identificar los diversos elementos que | PARADIGMAS EN LA TEORÍA Y EL ANÁLISIS ORGANIZACIONAL | 4 | Diseño de un Mapa Conceptual. | Desarrollar habilidades de pensamiento y | Lectura Previa Texto Capitulo I y II Libro | Entrega del Mapa Conceptual | 6 | 2 | | 10 | | 18 |

| No. | Desempeños Esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del Estudiante | Competencias transversales | Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | |
|-----|---|---|----------------|---|--|---|---|-----------------------------------|-----|-----|----------------|----|-------------|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Indep. | | Total Horas |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | |
| 2 | conllevar al análisis organizacional, su funcionalidad, su capacidad de administración, de integración de todas las unidades estratégicas y operativas; | Concepto de la Complejidad y de la teoría del caos | 4 | | planeamiento estratégico, táctico y operativo. | Schvarstein. | individual. | | | | | | |
| | | El proceso administrativo a la luz del Pensamiento complejo y de la teoría del caos | | Desarrollo de Casos aplicativo en clase en equipos de tres o cuatro personas. | Capacidad de abstracción, análisis y síntesis Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica | Taller previo sobre lecturas de Manuela Gomez Hurtado | Entrega y sustentación en clase de los casos entregados 1 por equipo. | | | | | | |

| No. | Desempeños Esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del Estudiante | Competencias transversales | Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | | |
|-----|--|-------------------------------------|----------------|---|---|-------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|-----|-----|----------------|----|-------------|--|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Indep. | | Total Horas | |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | | |
| | además de la relación con su entorno, desde un pensamiento complejo. | | | | | | | | | | | | | |
| | Identificar y retomar los conceptos aprendidos del | LA TEORÍA SISTÉMICA Y CONTINGENCIAL | | Clase Magistral, lectura previa para discusión en clase. Taller | Identificar las Interrelaciones funcionales de la Organización. | Lectura Texto Capítulo Tres Morgan. | Entrega del | | | | | | | |

| No. | Desempeños Esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del Estudiante | Competencias transversales | Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | |
|-----|--|---|----------------|---|--|---|---|-----------------------------------|-----|-----|----------------|----|-------------|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Indep. | | Total Horas |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | |
| 3 | esquema organizacional clásico y desarrollarlos desde la mirada sistémica. | Teoría general de sistemas La caja negra: Entrada proceso, salida, retroalimentación y subsistemas | 4 | de aplicación gráfico de tipo sistémico. | Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica. | Imágenes de la Organización. | gráfico con su respectivo análisis. Primero se entrega el gráfico de tipo sistémico | 4 | 4 | | 10 | | 18 |
| | Identificar y entender el comportamiento de las organizaciones, a partir del | Teoría de la Contingencia. Análisis del Entorno de Tarea: Clientes, Proveedores, Competidores, Entes de Apoyo y Control. | 4 | Clase Magistral. Revisión de los gráficos sistémicos presentado por los estudiantes y Taller con para | Capacidad de comunicación oral y escrita. Capacidad de trabajo en equipo. | Completar el ejercicio del gráfico sistémico. | Se entrega como parte del proyecto del primer corte, el gráfico integrando los | | | | | | |

| No. | Desempeños Esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del Estudiante | Competencias transversales | Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | |
|-----|--|--|----------------|--------------------------------|----------------------------|---|--|-----------------------------------|-----|-----|----------------|----|-------------|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Indep. | | Total Horas |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | |
| | <p>contexto y aprender cómo las organizaciones se adaptan o lo transforman.</p> <p>Aplicar los conocimientos del pensamiento sistémico y de contingencia de manera que</p> | <p>Análisis del Entorno General:</p> <p>Factores económicos, políticos, sociales, tecnológicos, ambientales (los dinamizadores de la organización)</p> | | complemento de la parte vista. | | <p>Completar ejercicio de la parte de contingencia, requiere de consulta del estudiante en otras fuentes.</p> | <p>dos aspectos el sistémico y el de contingencia. Se retroalimenta el proceso definitivo.</p> <p>Se evalúan aspectos como la exposición oral.</p> | | | | | | |

| No. | Desempeños Esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del Estudiante | Competencias transversales | Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | | | |
|-----|---|---------------------------------|----------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------------------|-----|-----|----------------|----|-------------|--|--|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Indep. | | Total Horas | | |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | | | |
| | sea capaz de representar cualquier realidad administrativa bajo este esquema. | | | | | | | | | | | | | | |

| No. | Desempeños Esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del Estudiante | Competencias transversales | Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | |
|-----|--|---|----------------|--|--|---|--|-----------------------------------|-----|-----|----------------|----|-------------|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Indep. | | Total Horas |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | |
| 4 | <p>Identificar cómo se toman decisiones desde la gerencia y sus características.</p> <p>Interrelacionar los elementos de la cibernética y el aprendizaje organizacional con la toma de</p> | <p>LA TOMA DE DECISIONES - HERRAMIENTAS</p> <p>Las organizaciones como procesadoras de información y la toma de decisiones.</p> <p>Cibernética y el aprendizaje organizacional.</p> <p>Herramientas Lluvia de ideas, matriz vester, árbol</p> | 8 | <p>Clase Magistral.</p> <p>Taller de Aplicación con Casos, sustentación del caso en clase.</p> <p>Formulación de 10 Preguntas para entrevista (proyecto)</p> | <p>Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización</p> <p>Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas</p> <p>Capacidad de</p> | <p>Consulta Previa</p> <p>Completar el Taller para entrega en próxima clase</p> | <p>Entrega de Consulta previa.</p> <p>Entrega taller caso con uso de herramientas de toma de decisiones. Se retroalimentan las herramientas utilizadas en la sustentación.</p> | 6 | 2 | 10 | 18 | | |

| No. | Desempeños Esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del Estudiante | Competencias transversales | Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | |
|-----|--|------------------------------------|----------------|---|--|-----------------------|---|-----------------------------------|-----|-----|----------------|----|-------------|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Indep. | | Total Horas |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | |
| | decisiones. Aprender el manejo de las herramientas para la toma de decisiones en organizaciones con el fin de generar cambios | del problemas y árbol de objetivos | | | abstracción, análisis y síntesis Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica Capacidad de trabajo en equipo. | | Entrega de las 10 preguntas al Gerente, sin su realización. Estas se retroalimentan para poder realizar el trabajo de campo. | | | | | | |
| 5 | planificados y estructurados. | EL PODER Y EL EMPODERAMIENTO EN | 4 | Clase Magistral. Taller con la lectura previa. | | | Entrega del | 4 | 2 | | 10 | | 12 |

| No. | Desempeños Esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del Estudiante | Competencias transversales | Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | | |
|-----|---|---|----------------|--|----------------------------|-----------------------|--|-----------------------------------|-----|-----|----------------|----|-------------|--|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Indep. | | Total Horas | |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | | |
| | Aprender como el uso del poder, puede ser aplicado en el contexto empresarial, de manera propositiva. | LAS ORGANIZACIONES El desarrollo del poder como mecanismo de influencia para empoderar y lograr un desarrollo efectivo de las organizaciones | | Formulación de 5 preguntas para la entrevista (proyecto) | | Lectura Previa. | Taller de lectura. Entrega de las 5 preguntas al gerente. Estas se retroalimentan para hacer su trabajo de campo. | | | | | | | |

| No. | Desempeños Esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del Estudiante | Competencias transversales | Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | |
|-----|--|---|----------------|--|---|--|--|-----------------------------------|-----|-----|----------------|----|-------------|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Indep. | | Total Horas |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | |
| 6 | Entender como el factor humano es esencial para el desarrollo de la organización. Comprender como funcionan aspectos como la cultura y el clima | LA CULTURA Y EL CLIMA ORGANIZACIONAL Entender la importancia de identificar, analizar y estructurar una buena cultura y un clima organizacional. | 8 | Clase magistral, Taller en Clase Taller sobre el cuadro de identificación de factores. Criterios para observar verificar el cuadro. | Administrar y desarrollar el talento humano en la organización Capacidad de trabajo en equipo Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica | Lectura Previa Elaborar trabajo de campo. | Entrega de los talleres. El primero es sobre comprensión lectora y el segundo es de aplicación en el proyecto. Se hace una | 4 | 4 | | 10 | | 18 |

| No. | Desempeños Esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del Estudiante | Competencias transversales | Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | | |
|-----|---|---|----------------|--|--|-----------------------|---|-----------------------------------|-----|-----|----------------|----|-------------|--|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Indep. | | Total Horas | |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | | |
| | organizacional para lograr un buen desempeño del personal en la organización. | | | | | | reunión donde se empodera al equipo de estudiantes para elaborar el trabajo de campo y su desarrollo. | | | | | | | |
| 7 | Identificar y aplicar el concepto de competitividad desde el | LA COMPETITIVIDAD Y LA INNOVACIÓN EN LAS ORGANIZACIONES | 14 | Clase Magistral. Taller de Emprendimiento | Mejorar e innovar los procesos administrativos | | Entrega de Consulta previa. | 10 | 4 | | 16 | | 30 | |

| No. | Desempeños Esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del Estudiante | Competencias transversales | Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | |
|-----|---|---|----------------|-----------------------------------|----------------------------|---|---|-----------------------------------|-----|-----|----------------|----|-------------|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Indep. | | Total Horas |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | |
| | <p>trabajo realizado por Porter.</p> <p>Identificar y aplicar el concepto de innovación como un mecanismo para la estructura del cambio organizacional.</p> | <p>Cadena de Valor y Diamante de Competitividad</p> <p>Los niveles de la competitividad</p> <p>La competitividad en un mundo globalizado</p> <p>La innovación y cambio organizacional</p> <p>Tipos de innovación.</p> | | Taller sobre el proyecto análisis | | <p>Trabajo de Consulta previa.</p> <p>Desarrollo Taller sobre Emprendimiento</p> <p>Lectura previa en inglés.</p> | <p>Entrega y sustentación actividad sobre sandwiches, empresas con valor agregado.</p> <p>Entrega</p> | | | | | | |

| No. | Desempeños Esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del Estudiante | Competencias transversales | Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | |
|-----|---|---------------------------------|----------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------------------|-----|-----|----------------|----|-------------|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Indep. | | Total Horas |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | |
| | Desarrollar los elementos del análisis de cadena de valor y de diamante de competitividad y de innovación en una organización. Desarrollo de una propuesta | La Innovación Social | | | | | | | | | | | |

| No. | Desempeños Esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del Estudiante | Competencias transversales | Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | | |
|-----|---|---|----------------|--|--|--|---|-----------------------------------|-----|-----|----------------|----|-------------|--|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Indep. | | Total Horas | |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | | |
| | de empresa competitiva. | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | Identificar los aspectos que conllevan al desarrollo de una administración con sentido social, entendiendo el mundo empresarial | RESPONSABILIDAD SOCIAL AMBIENTAL DE LAS ORGANIZACIONES Capital Social Desarrollo Humano Sostenible Responsabilidad Social y Ambiental | 6 | Clase Magistral Taller con las lecturas. Video y foro de éste. | Mejorar e innovar los procesos administrativos | Lectura previa en Inglés Lectura texto desarrollo humano. | Entrega Taller en clase a partir de las lecturas. Participación del foro desde el video. | 6 | 2 | | 10 | | 18 | |

| No. | Desempeños Esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del Estudiante | Competencias transversales | Trabajo Independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | | |
|-------------|--|---------------------------------|----------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------------------|-----|-----|----------------|----|-------------|--|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Indep. | | Total Horas | |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | | |
| | desde el desarrollo humano sostenible. | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | 48 | 16 | | 80 | | | |
| TOTAL HORAS | | | | | | | | 64 | | | 80 | | 144 | |

Programa Administración de Empresas

1. PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA O CURSO ACADÉMICO

| | |
|--|---|
| Nombre del curso | Enfoques Gerenciales y Toma de Decisiones |
| Código del curso (opcional) | AE00125 |
| Área de Formación (básica, profesional, complementaria, investigativa) | Profesional – Organizacional |
| Tipo de curso (teórico, práctico , teórico-práctico) | Teórico Práctico |
| Carácter del curso (obligatorio, electivo) | Obligatorio |
| Créditos académicos | 3 |
| Horas de acompañamiento | 64 |
| Horas de Trabajo Independiente | 80 |
| Fecha de actualización | Junio 2012 |

2. DESARROLLO DEL CURSO

| | | | | |
|-----------------|---------------------|------------|---------------------------------------|------------------------|
| Palabras claves | Teorías Gerenciales | Management | Organizaciones vivibles y sostenibles | Responsabilidad Social |
|-----------------|---------------------|------------|---------------------------------------|------------------------|

JUSTIFICACIÓN

Las dinámicas en las que se mueve el mundo actual, en donde situaciones como la globalización, la apertura de mercados, el incontenible avance de las telecomunicaciones y la tecnología, entre otros, le generan nuevos retos y desafíos a la empresa, como ente organizativo generador de riqueza y motor del capitalismo moderno.

Dada esta situación, se hace necesario desarrollar en el gerente de la empresa moderna, habilidades y competencias que faciliten una visión integral de la organización y el desarrollo de sistemas y

JUSTIFICACIÓN

procesos que lo apoyen en la toma de decisiones estratégicas y efectivas que le permitan obtener los mejores resultados para su empresa.

Tomando la definición de la palabra gerente, como aquella persona que planea, organiza, dirige y controla la asignación de recursos tanto humanos, como tecnológicos, financieros y de información, con el fin de lograr una serie de objetivos concretos previamente establecidos para la organización que lidera. Este gerente, para desempeñarse en forma efectiva en el mundo empresarial globalizado e interdisciplinar que nos presenta nuestra realidad, debe desarrollar una serie de habilidades gerenciales que facilitarán su proceso de gestión.

Estas habilidades son de dirección, comunicación, liderazgo, creatividad, toma de decisiones, formación de equipos, manejo de conflictos y administración del tiempo, lo cual le permitirá una integración efectiva de los elementos que conforman el entorno empresarial global.

En el proceso formativo del Administrador de Empresas, lo dicho anteriormente adquiere especial relevancia. Por ello, la temática a tratar durante el curso está enfocada a desarrollar ciertas habilidades gerenciales y herramientas técnicas propias de la planeación estratégica y la toma de decisiones, mediante el conocimiento y la puesta en práctica de algunos conceptos y metodologías, que le ofrezcan al estudiante los elementos necesarios para la gerencia de una empresa.

Este curso cierra el proceso de formación de los administradores, por lo cual encierra los diversos conceptos trabajados en el transcurso de su proceso de formación y los integra mediante la aplicación de enfoques gerenciales y el análisis de casos y uso de simuladores gerenciales que permiten al estudiante el desarrollo pleno de sus competencias profesionales.

PROPÓSITOS FORMATIVOS

La formación integral por la que propende el Programa de Administración de Empresas, responde a un equilibrio entre el sistema de valores e intereses institucionales, y el proceso formativo en el ámbito personal. **Formativos valorativos, socio-interactivos, cognitivos y académico-profesionales y laborales.**

Con el curso se busca:

1. Entender, analizar y visualizar el futuro de la empresa como ente organizativo y aplicar las diferentes técnicas y métodos existentes en el marco de la gerencia empresarial global, la ética de los negocios, la responsabilidad social empresarial y la toma de decisiones y brindarles

PROPÓSITOS FORMATIVOS

- herramientas útiles y aplicables al medio laboral donde se desempeñan.
2. Contextualizar los fundamentos conceptuales y analíticos básicos relacionados con los enfoques gerenciales, la Gerencia Prospectiva y el Pensamiento Estratégico que le permitan entender su importancia y aplicabilidad en la empresa moderna.
 3. Aplicar las metodologías, las técnicas, enfoques y las herramientas utilizadas en el campo de la planeación estratégica corporativa en relación con el entorno.
 4. Desarrollar habilidades y destrezas que permitan elaborar planes estratégicos para las organizaciones que lideren.
 5. Adaptarse a los cambios y entender la importancia de la planeación como herramienta de gestión indispensable para el crecimiento y sostenibilidad de la empresa.
 1. Utilizar herramientas y sistemas de información que faciliten la tarea de la toma de decisiones por parte del gerente.

METODOLOGIA Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS:

Las estrategias metodológicas y didácticas se harán de manera individual y en equipo como se indica a continuación:

1. Presentación de informes o trabajos escritos como ensayos, mapas conceptuales o la creación de cuentos que involucren los diferentes temas tratados en clase.
2. Formulación, resolución y socialización de preguntas o inquietudes de los temas vistos en clase logrando un refuerzo y retroalimentación del curso.
3. Lectura de diferentes artículos o temas en español e inglés relacionado con diferentes temáticas. Aquí son relevantes los Estudios de Caso.
4. Análisis e interpretación de videos de casos empresariales nacionales e internacionales.
5. Otras actividades que contribuyen al fortalecimiento de las competencias y temáticas tratadas en clase se refleja en la representación (dramatizado) de procesos relacionados con la cultura de servicio que evidencien su aprendizaje.
6. Sustentación o socialización de informes intraempresariales en grupo e individuales con el fin

~~de acercarlos al trabajo en equipo. Esta sustentación se hace frente al grupo para lo cual desde~~
Actualizado Junio 2012. Página 283

un comienzo se ha indicado su estructura y forma de calificación y se elaboran con base en tres talleres en Moodle. Es un informe 50% en español y 50% en inglés.

Empleo como herramienta de apoyo para el curso la WER 2.0 (Artículos, Foros, galerías, Servicios

EVALUACION FORMATIVA

Conforme a la reglamentación de la Universidad:

Primer corte 30%:

Talleres, Lecturas en Inglés (Mapa conceptual, mente facta o cuadro comparativo) 40%

Casos (Nacionales e Internacionales)

Libro (síntesis, ensayo o artículo) 30%

Parcial 30%

Segundo corte 30%:

Talleres, Lecturas en Inglés (Mesa redonda) 20%

Presentaciones en equipos 40%

Parcial 40%

Tercer corte 40%:

Lecturas en Inglés (Escrito individual) 20%

Talleres 30%

Procesos administrativos como didácticas 20%

Trabajo de aplicación intraempresarial para socializar o sustentar 30%

COMPETENCIAS A DESARROLLAR O FORMAR

ELABORAR, EVALUAR Y ADMINISTRAR PROYECTOS EMPRESARIALES EN DIFERENTES TIPOS DE ORGANIZACIÓN

1. El estudiante identifica y optimiza ideas, procesos y oportunidades de negocio en las organizaciones.
2. El estudiante Mejora e innova procesos administrativos.
3. El estudiante Formula estrategias y planes para su ejecución y evaluación desde el BalancedScore Card.

DETECTAR OPORTUNIDADES PARA EMPRENDER NUEVOS NEGOCIOS Y/O DESARROLLAR NUEVOS PRODUCTOS

COMPETENCIAS A DESARROLLAR O FORMAR

1. . Articula los principios de calidad y la innovación como medios de mejoramiento continuo para la productividad, la competitividad y la internacionalización de empresas.

TOMAR DECISIONES DE INVERSIÓN, FINANCIAMIENTO Y GESTIÓN DE RECURSOS

FINANCIEROS DE LA EMPRESA

El estudiante Identifica las interrelaciones funcionales de la organización desde una visión holística, sistémica y contingencial.

CONCEPTOS LONGITUDINALES

Los Enfoques Gerenciales y la Toma de Decisiones es una parte fundamental del quehacer y formación del Administrador de Empresas. En ella se conjugan y articulan el mercadeo y los servicios, las finanzas, la arquitectura organizacional, las operaciones y los aspectos contables y financieros. Su resultado se evidencia en los proyectos que se trabajan en equipos.

Los Enfoques Gerenciales y la Toma de Decisiones se convierten en una herramienta que facilita al egresado ingresar al mundo gerencial.

FUENTES DE INFORMACIÓN

TEXTOS PRINCIPALES EN BIBLIOTECA

•WHEELEN, Thomas, Conceptos básicos de Administración Estratégica. 2009. Pearson.

OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN:

DAVID, Fred. Conceptos Básicos de Administración Estratégica. **México: Pearson educación, 2003**

SERNA, GÓMEZ, HUMBERTO. Gerencia Estratégica. 3R Editores, Bogotá, 2006.

TOBON, JOSÉ. Método Harvard de negociación. 2ª edición.

FERRELL, Odies Collins. Introducción a los negocios en un mundo cambiante. **México: Bogotá: McGraw-Hill, c2010**

FUENTES DE INFORMACIÓN

CIBERGRAFÍA [Consultada en Septiembre de 2010]:

Habilidades gerenciales http://www.degerencia.com/tema/habilidades_gerenciales. febrero de 2010

Juego gerencial desarrollado por la Business & Marketing School

<http://www.mkgame.esic.es/es/index.cfm?vers=2> (Inscripciones hasta el 12 de abril)

RECURSOS TECNOLÓGICOS. BASES DE DATOS VIRTUALES.

Stein, Guido. Management y el arte de gobernar según Peter Drucker. Ediciones Deusto - Planeta de Agostini Profesional y Formación S.L. 2004

(<http://site.ebrary.com/lib/bibliouansp/docDetail.action?docID=10063203&p00=drucker>)

Ruiz Guzmán, José Luis Gómez González, Gerardo. Teoría de juegos: aportaciones al proceso de investigación y consultoría de empresas agropecuarias. Red Revista Mexicana de Agronegocios. México. 2006

(<http://site.ebrary.com/lib/bibliouansp/docDetail.action?docID=10123940&p00=drucker>)

Sbdar, Manuel. Rompiendo moldes de management y negocios. Ediciones Granica. 2009.

(<http://site.ebrary.com/lib/bibliouansp/docDetail.action?docID=10357427&p00=management>)

Alvarez, Tomás. La técnica de management empower. El Cid Editor. 2009.

(<http://site.ebrary.com/lib/bibliouansp/docDetail.action?docID=10311616&p00=management>)

Cartatequi, María del Carmen. Enfoque estratégico del management. El Cid Editor. 2009.

(<http://site.ebrary.com/lib/bibliouansp/docDetail.action?docID=10316415&p00=management>)

Delgado Victore, Roberto Vérez García, Maria Antonia. La dirección integrada de proyectos (project management). El Cid Editor. 2009.

(<http://site.ebrary.com/lib/bibliouansp/docDetail.action?docID=10327580&p00=management>)

Armstrong, Michael. «*How to be an even better manager*». 2008.

Richard Wilding. *Management Decision. The application of complexity science to business*». 2006.

Farazmad, All. Building Administrative Capacity for the Age of Rapid Globalization: To Modest Prescription for the Twenty - First Century». Available in the database EBSCO by the virtual library in the Virtual classroom.

FORMACIÓN INTEGRAL (Pensar, Sentir y Actuar)

La UPC contempla el fortalecimiento del desarrollo centrado en el hombre y la mujer en toda su dimensión humana, como también de su medio ambiente. De esta se derivan las dimensiones del pensar, el sentir y el actuar. En la **asignatura ENFOQUES GERENCIALES Y TOMA DE DECISIONES** la Formación Integral se trabaja en el curso cuando se logra en el estudiante:

Disposición para discernir problemas exponiendo sus ideas de forma coherente, fluidez verbal, capacidad para trabajar en equipo, relaciones interpersonales, sociabilidad, imagen y reacciones que provoca en sus relaciones, estilo comunicativo.

Capacidad de argumentar situaciones de forma cuantitativa y cualitativa de la información financiera de la empresa.

Empleo de las herramientas para los procesos contables de las empresas.

Integración fluida y positiva del individuo a grupos de trabajo y a su respuesta al desafío social que ello implica, aplicando los principios éticos contables y administrativos.

Relación con aspectos como la responsabilidad para elaboración trabajos y la puntualidad para la entrega de los mismos.

Dominio técnico de su profesión, desarrollo de conocimientos y habilidades, nivel de actualización, actitud y motivación profesional.

Capacidad de diagnosticar, identificar, problemas, generar soluciones potenciales, organizar e implementarlas; tomar decisiones, así como el control y seguimiento de las mismas; capacidad de análisis y síntesis; profundidad; amplitud; flexibilidad; independencia; iniciativa; originalidad; perseverancia; constancia, vigor y energía desplegados y la capacidad para explicar las situaciones del entorno.

Grado de asimilación y apropiación de conocimientos y habilidades, solidez, sistematicidad, disposición ante la superación.

| No. | Desempeños esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Actividad para trabajo independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | |
|-----|--|---|----------------|---|--|---|---|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------------|----|-------------|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas |
| | | | | | | | | T A D | T A G | T A T | T A | TC | |
| 1 | Identifica las interrelaciones funcionales de la organización desde una visión holística, sistémica y contingencial. | <u>CONTEXTO</u> 1.1 La gerencia, su entorno y toma de decisiones Ética de los Negocios y Código de Ética Los desafíos de la gerencia en el siglo XXI - Organizaciones vivibles, sostenibles y productivas - Paradigmas - Estrategias - Liderazgo | 8 | Consultas en fuentes primarias y secundarias. | Inspirar en el estudiante el emprendimiento empresarial como proyecto de vida y la posibilidad de culminarlo como trabajo de grado, igualmente en el ámbito personal, familiar y aporte a la sociedad. Habilidad para buscar procesar y analizar información procedente de fuentes diversas | Acceso a fuentes primarias y secundarias. Visita a bibliotecas y a hipertextos | <u>PRIMER CORTE 30%</u> Talleres, Lecturas en Inglés (Mapa conceptual, mente facta o cuadro comparativo) 40% Casos (Nacionales e Internacionales) Libro (síntesis, ensayo o artículo) 30% Parcial | 24 | | | 30 | | 54 |

| No. | Desempeños esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Actividad para trabajo independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | |
|-----|---|--|----------------|-------------------------------|---|---|--------------------------------|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------------|----|-------------|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas |
| | | | | | | | | T A D | T A G | T A T | T A | TC | |
| | Articula los principios de calidad y la innovación como medios de mejoramiento continuo para la productividad, la competitividad y la internacionalización de empresas. | <ul style="list-style-type: none"> - Información - Autogestión | 16 | Clase Magistral. Talleres. | Generar consideraciones propias del estudiante a cerca de la articulación entre la construcción de su proyecto de vida y la del país. | Lecturas texto guía y elaboración de escrito individual. Taller Moodle No 1. | 30% | | | | | | |

| No. | Desempeños esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Actividad para trabajo independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | | |
|-----|--|--|----------------|---|---|---|--------------------------------|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------------|----|-------------|--|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas | |
| | | | | | | | | T A D | T A G | T A T | T A | TC | | |
| 2 | El estudiante Identifica las interrelaciones funcionales de la organización desde una visión holística, sistémica y contingencial. | <u>HABILIDADES GERENCIALES</u> 2.1. - Liderazgo - Pensamiento estratégico - Comunicación - Creatividad - Toma de decisiones - Gestión de proyectos - Administración del tiempo - Equipos de trabajo | | | | Taller Moodle No 2 y acceso a textos complementarios. Acceso a una empresa real para trabajo de práctica Intraempresarial | | | | | | | | |
| | Diagnostica, detecta problemas y genera diferentes Actualizado Junio 2012 El estudiante Identifica y optimiza ideas, procesos y oportunidades de | 2.2. Manejo de conflictos - Administración del tiempo - Negociación - Participación comunitaria - Responsabilidad Social Empresarial RSE (Ambiental, Social, Política, Económica) | 16 | Página 290 Clase Magistral, talleres, videos | Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente. | SEGUNDO CORTE 30% Inglés (Mesa redonda) 20% Presentaciones en equipos 40% Parcial 40% | 16 | 20 | 36 | | | | | |

| No. | Desempeños esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Actividad para trabajo independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | |
|-----|--|--|----------------|---|--|---|---|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------------|----|-------------|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas |
| | | | | | | | | T A D | T A G | T A T | T A | TC | |
| 3 | El estudiante Mejora e innova procesos administrativos | <u>HERRAMIENTAS PARA LA GERENCIA</u> 3.1. Gerencia Colombiana; Empresas de Base Tecnológica; Empowerment: ¿Un enfoque posible en Colombia?; Outsourcing: ¿Un enfoque justo de contratación en Colombia?; Reingeniería; Downsizing y Rightsizing; Negociación; Resolución de Conflictos; Negocios Inclusivos; Industria Creativa; Emprendimiento social; Diagnóstico Organizacional; | 20 | Talleres, simuladores, juegos de roles, invitados externos, videos, películas | Habilidad para buscar procesar y analizar información procedente de fuentes diversas | Preparación de cada tema por equipos. Taller Moodle No 3. Preparación de avance de informe trabajo Intraempresarial . | <u>TERCER CORTE 40%</u> Lecturas en Inglés (Escrito individual) 20% Talleres 30% Procesos administrativos como didácticas 20% Trabajo de aplicación | 24 | | | 30 | | 54 |

| No. | Desempeños esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Actividad para trabajo independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | | |
|---|--|---------------------------------|--|--|---|--------------------------------------|--|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------------|----|-------------|--|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas | |
| | | | | | | | | T A D | T A G | T A T | T A | TC | | |
| Estructura sistemas flexibles de control y seguimiento estratégico desde el BalancedScore Card. | Proyectos intraempresariales; Toma de decisiones. | | | | | | intraempresarial para socializar o sustentar (30%). Trabajo autónomo. | | | | | | | |
| | 3.2. BalancedScore Card (Cuadro de Mando Integral) para la gestión | 4 | Clase Magistral. Taller. Trabajo de campo. | Socializar o sustentar un proyecto durante el curso de formación con el fin de analizar y decidir sobre la viabilidad de una estrategia. | Taller No 4 Moodle e informe final trabajo Intraempresarial | | | | | | | | | |

| No. | Desempeños esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Actividad para trabajo independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | |
|-----|----------------------|---|----------------|----------------------------|----------------------------|--------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|-------------|-------------|-----------------------|----|-------------|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independiente | | Total Horas |
| | | | | | | | | T A D | T A G | T A T | T A | TC | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | 64 | | | 80 | | 144 |
| | | Porcentaje Trabajo de acompañamiento v.s. Trabajo independiente | | | | | | 44% | | 56% | | | |

Programa Administración de Empresas

UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA
PLAN ANALÍTICO DEL PROGRAMA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y EMPRESARIALES
PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS

PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA O CURSO ACADÉMICO

| | |
|--|-------------------------------|
| Nombre del curso | GERENCIA DE MERCADEO |
| Código del curso (opcional) | AE00126 |
| Área de Formación (básica, profesional, complementaria, investigativa) | Profesional |
| Tipo de curso (teórico, práctico, teórico-práctico) | Teórico – Práctico |
| Carácter del curso (obligatorio, electivo) | Área de Formación Profesional |
| Créditos académicos | 3 |
| Horas de acompañamiento | 64 |
| Horas de Trabajo Independiente | 64 |
| Fecha de actualización | Junio de 2012 |

DESARROLLO DEL CURSO

| | | | | |
|-----------------|------------------|------------------------|------------------------|--|
| Palabras claves | Plan de mercadeo | Variables de la mezcla | Indicadores de gestión | Objetivos de mercadeo, ventas y comunicación |
|-----------------|------------------|------------------------|------------------------|--|

JUSTIFICACIÓN

Las organizaciones, independientemente de su objeto social, tienen un componente de acción hacia el mercado que les permite operar con un determinado grado de reconocimiento; esa operación tiene como asidero fundamental la planeación de mercadeo que le permite tener un punto de partida para poder lograr el cumplimiento de sus objetivos. La mezcla de las diferentes variables que hacen parte del plan de mercadeo, es la clave para optimizar los recursos dispuestos en él y proporcionan una disciplina que sustenta la propuesta de valor, y en tal sentido, conocer cómo se concibe un programa que las integra equilibradamente, es parte esencial del proceso formativo de los profesionales que tomarán la dirección de las compañías. En una gestión de Gerencia de Mercadeo y Ventas se concretan los procesos estratégicos (gestión análisis) y tácticos (gestión acción) que le permitirán a las Empresa sumar en competitividad y productividad.

PROPÓSITOS FORMATIVOS

La formación integral por la que propende el Programa de Administración de Empresas, responde a un equilibrio entre el sistema de valores e intereses institucionales, y el proceso formativo en el ámbito personal. **Formativos valorativos, socio-interactivos, cognitivos y académico- profesionales y laborales.**

Con este curso se busca:

1. Incursionar en el campo de la planeación de mercadeo reconociendo su importancia en el desarrollo de las estrategias corporativas
2. Evaluar la importancia de los hallazgos de una investigación de mercados y su importancia para la planeación de mercadeo.
3. Definir los objetivos que guían el plan (mercadeo, ventas, comunicación)
4. Lograr la integración de las variables de mercadeo (mix de marketing, mezcla de mercadeo) como imperativos para ejecutar un programa de mercadeo.
5. Establecer los parámetros del plan de acción
6. Determinar los indicadores de gestión y sistemas de evaluación
7. Estimular a los estudiantes en la lectura en inglés de artículos, capítulos y paper relacionados con el mundo del marketing.

METODOLOGIA Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS:

METODOLOGIA Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS:

El curso se desarrollará con componentes teóricos y prácticos equilibrados que permitirán al estudiante tener una visión objetiva de la gestión comercial. Lo teórico será alimentado por el estudio de los conceptos técnicos y lecturas en donde se aclare la aplicación de los mismos; lo práctico estará sustentado en trabajos de resolución de situaciones reales o supuestas que abran espacios para que los estudiantes puedan integrar las diferentes variables de la planeación de mercadeo y proponer alternativas de solución.

Estudio de casos: a través del análisis de situaciones reales o hipotéticas, los estudiantes podrán abordar situaciones que los lleven a:

1. Analizar de manera amplia y profunda, la problemática ocasionada por una circunstancia del mercado.
2. Proponer respuestas que den respuesta desde el ámbito de mercadeo, a la situación planteada en el caso
3. Sustentar en una presentación, la aplicación de la metodología de la planeación de mercadeo, articulando las diferentes variables de la mezcla con las respuestas que se consideren adecuadas.

Lecturas de casos, artículos y documentos relacionados con la materia

Ensayos y reseñas bibliográficas

EVALUACIÓN FORMATIVA

Se harán tres cortes: los dos primeros tendrán cada uno, un valor de 30% y el final, el restante 40%.

Para el primer corte, los pesos relativos de la nota, tendrá los siguientes valores: parcial escrito: 70%; reseñas bibliográficas 10%; presentación de exposiciones: 20%.

Para el segundo corte, los valores serán los siguientes: 70% parcial, 10% ensayos y reseñas bibliográficas; 20% avances trabajo final

La nota final, tendrá los siguientes componentes: parcial escrito: 40%; trabajo final basado en desarrollo de caso: 30%; sustentación caso: 30%.

COMPETENCIAS A DESARROLLAR O FORMAR

ELABORAR, EVALUAR Y ADMINISTRAR PROYECTOS EMPRESARIALES EN DIFERENTES TIPOS DE ORGANIZACIÓN

1. Adquirir los conocimientos que le permitan identificar el contexto en el que se desarrolla un plan de mercadeo
2. Identificar las responsabilidades de un gerente de mercadeo, sus alcances y limitaciones
3. Articular las diferentes variables de un plan de mercadeo alrededor de los objetivos propuestos
4. Entender la unidad y coherencia existente en la mezcla
5. Definir los elementos conceptuales de la estrategia de comunicación integrada al plan de mercadeo
6. Ejecutar un plan de mercadeo, diseñado a partir de las condiciones reales y potenciales del mercado, definiendo indicadores y controles.
7. Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros de la empresa.
8. Identificar los recursos y requerimientos que deben proveer las empresas para apoyar la gestión de mercadeo.
9. Aprender a ejecutar presupuestos y proyectar resultados con base en las asignación de recursos
10. Detectar oportunidades para **emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos.**
11. Analizar las condiciones del mercado para proponer la mejor opción de plan de mercadeo
12. Dimensionar la importancia de la gestión en los POP como generadora de valor para el negocio

CONCEPTOS LONGITUDINALES

El ejercicio de una gerencia de mercadeo, debe estar soportado en una fuerte fundamentación teórica y práctica del acervo que hace parte esencial de la planeación. En ese sentido, es imperativo que antes de abordar la materia, los estudiantes, tengan claro los conceptos que constituyen su práctica, y su implementación exitosa, depende en buena medida, de la claridad con que se entiendan esos conceptos que son abordados en la materia Fundamentos de Mercadeo. De la misma manera, entendiendo la importancia de los hallazgos de una investigación de mercados para trazar la ruta que debe seguir un plan, se entiende que, los estudiantes deben también tener un conocimiento amplio de los pasos y la

metodología de una investigación de mercados para poder valorar equilibradamente su aporte al diseño y posterior implementación del programa. Por lo tanto, Fundamentos de Mercadeo como Investigación de mercados, son dos materias que deben ser prerrequisito indispensable para poder abordar con suficiente conocimiento de base, los conceptos que hacen parte de Gerencia de Mercadeo.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Recursos tecnológicos – Bases de datos

Base de dato ProQuest

Economía y negocios

ABI/FORM Global

ABI/FORM/Trade & IndustryABI/FORM/Business Dataline

ProQuest Asian Business & Reference

ProQuest European Business

ProQuest Research Library Business

Base de datos JSTOR. Esta colección abarca 96 títulos de revistas en las áreas de Economía, finanzas, mercadeo, contabilidad, política, psicología, derecho, relaciones laborales y gestión y evaluación de riesgo.

Ebrary: colección de libros electrónicos de diferentes editoriales (McGraw Hill, Pearson, etc.)

Legiscomex: base de datos sobre temas de comercio

Multilegis: publicaciones sobre diferente temas incluido comercio local y comercio internacional

TEXTO PRINCIPAL:

[GUILTINAN, JOSEPH P.](#) Gerencia de Marketing Estrategias y programas. 6ª edición. Santa fe de Bogotá: Mcgraw-Hill, 1998.

-[LAMBIN, JEAN JACQUES.](#) Marketing estratégico. 3ª edición. Madrid: mcgraw-hill, 1995.

-Ries, Al. Posicionamiento: el concepto que ha revolucionado la comunicación publicitaria y la mercadotecnia. México: Mcgraw-Hill, 1997.

- TROUT Jack. El Nuevo posicionamiento. México: Mcgraw-Hill, 2005.

CLANCY Kevin J. KRIEG Peter C. Counter-intuitive Marketing – Archieve Great Results Using Uncommon Sense. The Free Press

FUENTES DE INFORMACIÓN

EDWARD Helen. DEREK Day. Creating passion brands. Kogan Page Limited. 2005

FORMACIÓN INTEGRAL (Pensar, Sentir y Actuar)

La UPC contempla el fortalecimiento del desarrollo centrado en el hombre y la mujer en toda su dimensión humana, como también de su medio ambiente. De esta se derivan las dimensiones del pensar, el sentir y el actuar. En la asignatura **GERENCIA DE MERCADEO** la Formación Integral se trabaja en el curso cuando se logra en el estudiante:

1. Disposición para discernir problemas exponiendo sus ideas de forma coherente, fluidez verbal, capacidad para trabajar en equipo, relaciones interpersonales, sociabilidad, imagen y reacciones que provoca en sus relaciones, estilo comunicativo.
2. Capacidad de argumentar situaciones de forma cuantitativa y cualitativa de la información que conlleva a estudios claros de mercados.
3. Integración fluida y positiva del individuo a grupos de trabajo y a su respuesta al desafío social que ello implica, aplicando los principios éticos.
4. Relación con aspectos como la responsabilidad para elaboración trabajos y la puntualidad para la entrega de los mismos.
5. Dominio técnico de su profesión, desarrollo de conocimientos y habilidades, nivel de actualización, actitud y motivación profesional.
6. Capacidad de diagnosticar, identificar, problemas, generar soluciones potenciales, organizar e implementarlas; tomar decisiones, así como el control y seguimiento de las mismas; capacidad de análisis y síntesis; profundidad; amplitud; flexibilidad; independencia; iniciativa; originalidad; perseverancia; constancia, vigor y energía desplegados y la capacidad para explicar las situaciones del entorno.

Grado de asimilación y apropiación de conocimientos y habilidades, solidez, sistematicidad, disposición ante la superación.

| No. | Desempeños esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Actividad para Trabajo Independiente (TI) | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | |
|-----|---|--|----------------|--|--|--|---|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------------|----|-------------|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas |
| | | | | | | | | T A D | T A G | T A T | T A | TC | |
| 1 | Adquirir los conocimientos que le permitan identificar el contexto en el que se desarrolla un plan de mercadeo. | CONCEPTOS GENERALES DE GERENCIA DE MERCADO | 1 | Clase magistral. | Capacidad para analizar y contextualizar el papel de la gerencia de mercadeo y su integración con las demás áreas funcionales en las empresas. | Reseñas y revisiones bibliográficas sobre el tema. | <u>PRIMER CORTE 30%</u> Unidad Didácticas a Evaluar: 1 70% parcial escrito individual. 10% ensayos y reseñas bibliográficas. 20% exposiciones. Lecturas y consultas de diversas fuentes (Estudio Casos – Preguntas en Clase – | 8 | | | 10 | 18 | |
| | Identificar las responsabilidades de un gerente de mercadeo, sus alcances y limitaciones | Reconocer el contexto en el que se desarrolla un plan de mercadeo. | | | | | | | | | | | 1 |
| | | Repaso general sobre los conceptos que fundamentan la gestión de mercadeo. Variables de la mezcla. | 2 | Trabajo en grupo previos consulta de temas | Capacidad para detectar y analizar oportunidades de | | | | | | | | |

| No. | Desempeños esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Actividad para Trabajo Independiente (TI) | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | | | | | |
|-----|----------------------|------------------------------------|----------------|---------------------------------|--|---|--------------------------------|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------------|----|-----------------|--|--|--|--|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Tot al Ho - ras | | | | |
| | | | | | | | | T A D | T A G | T A T | T A | TC | | | | | |
| | | | | | mercado para bienes y servicios. | | | | | | | | | | | | |
| | | Contexto local, regional y global. | 1 | Trabajo en grupo | Capacidad de abstracción análisis y síntesis. | | | | | | | | | | | | |
| | | Análisis del macroentorno. | 1 | Exposición y retroalimentación | Capacidad de abstracción análisis y síntesis. | | | | | | | | | | | | |
| | | Análisis del microentorno | 2 | Exposición y retroalimentación. | Capacidad de abstracción, análisis y síntesis, | Preparar exposiciones y trabajo en grupo | | | | | | | | | | | |

| No. | Desempeños esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Actividad para Trabajo Independiente (TI) | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | |
|-----|--|---|----------------|----------------------------------|---|--|--|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------------|----|-------------|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas |
| | | | | | | | | T A D | T A G | T A T | T A | TC | |
| 2 | <p>Analizar las condiciones del mercado para proponer la mejor opción de plan de mercadeo</p> <p>Identificar los recursos y requerimientos que deben proveer las empresas para</p> | <p>ARTICULACIÓN ENTRE HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN DE MERCADOS Y LA ESTRATEGIA DE LA MEZCLA</p> <p>Identificación del problema de investigación, para desarrollar una metodología que permita abordarlo desde una perspectiva pragmática y útil en la estructuración de un plan de mercadeo.</p> | 2 | Consultas en diferentes fuentes. | Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente. | Repaso temática vista en clase para , complementar la con la propuesta del proyecto que deberá ser desarrollado como parte del trabajo final | Análisis de casos, lecturas dirigidas, exposición de conceptos | 8 | | | 10 | | 18 |

| No. | Desempeños esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Actividad para Trabajo Independiente (TI) | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | |
|-----|--------------------------------|--|----------------|----------------------------|---|---|---|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------------|----|-------------|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas |
| | | | | | | | | T A D | T A G | T A T | T A | TC | |
| | apoyar la gestión de mercadeo. | Análisis de las recomendaciones y aplicación objetiva en la mezcla de mercadeo. Desarrollo de conceptos estratégicos y tácticos: determinación de mercados objetivos, grupos de referencia; segmentación, matrices comportamentales. | 2 | Clase Magistral. | Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente. | Elaboración de primeros borradores de plan de trabajo | Retroalimentación y revisión de borradores de plan de trabajo | | | | | | |

| No. | Desempeños esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Actividad para Trabajo Independiente (TI) | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | |
|-----|----------------------|---|----------------|---|---|---|--------------------------------|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------------|----|-------------|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas |
| | | | | | | | | T A D | T A G | T A T | T A | TC | |
| | | <p>Definición de productos y servicios; análisis de ventaja competitiva, ciclos de vida, estrategias basadas en variable producto y marca</p> <p>Estrategias basadas en precio (paridad, introducción, supervivencia, desceme, rendimiento corto plazo, lineales, no lineales, ROI. Articulación con las demás variables. Variables incidentales.</p> | 4 | <p>Búsqueda de información para presentar avances del proyecto asignado como trabajo final.</p> <p>Análisis de condiciones del entorno macro y micro; definición de aspectos clave de análisis.</p> <p>Presentación de estructura general</p> | <p>Capacidad para formular y gestionar proyectos.</p> <p>Habilidad para buscar procesar y analizar información procedente de fuentes diversas</p> | <p>Avances en la elaboración del proyecto final, involucrando las nuevas variables trabajadas en clase.</p> | | | | | | | |

| No. | Desempeños esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Actividad para Trabajo Independiente (TI) | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | |
|-----|----------------------|---------------------------------|----------------|--|----------------------------|---|--------------------------------|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------------|----|-------------|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas |
| | | | | | | | | T A D | T A G | T A T | T A | TC | |
| | | | | del proyecto. Socialización en clase. | | | | | | | | | |

| No. | Desempeños esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Actividad para Trabajo Independiente (TI) | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | |
|-----|--|---|----------------|--|--|---|--|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------------|----|-------------|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas |
| | | | | | | | | T A D | T A G | T A T | T A | TC | |
| 3 | <p>Articular las diferentes variables de un plan de mercadeo alrededor de los objetivos propuestos.</p> <p>Entender la unidad y coherencia existente en la</p> | <p><u>ESTRUCTURA DEL PLAN DE MERCADEO Y COHERENCIA CONCEPTUAL ENTRE LAS VARIABLES DE LA MEZCLA</u></p> <p>La distribución como factor estratégico de competitividad más allá de la simple entrega de productos al consumidor final. Alcances de las decisiones alrededor de los tipos de distribución seleccionados. Funciones de los canales. Análisis de problemas.</p> | 6 | <p>Clase Magistral</p> <p>Lecturas dirigidas y análisis de casos reales-</p> | Capacidad para analizar y visualizar potenciales problemas en las decisiones de canales. | <p>Preparación de informes parciales de los avances del proyecto final.</p> <p>Ajustes al documento con base en retroalimentación dada a cada proyecto.</p> | <p><u>SEGUNDO CORTE</u> 30%</p> <p>Unidad Didácticas a Evaluar 2 y 3</p> <p>70% parcial escrito. 10% ensayos y reseñas. 20% avances trabajo final.</p> <p>Lecturas y consultas de diversas fuentes Trabajo autónomo.</p> | 12 | | | 15 | | 27 |

| No. | Desempeños esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Actividad para Trabajo Independiente (TI) | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | | |
|-----|---|---|----------------|----------------------------|----------------------------|---|--------------------------------|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------------|----|-------------|--|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas | |
| | | | | | | | | T A D | T A G | T A T | T A | TC | | |
| | mezcla. Dimensionar la importancia de la gestión en los POP como | El retail como validador de la estrategia en el punto de venta. | 2 | Clase Magistral. | | Análisis de las acciones en los puntos de venta; importancia del retail marketing category management, ECR, merchandising y marketing de experiencia. | | | | | | | | |

| No. | Desempeños esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Actividad para Trabajo Independiente (TI) | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | |
|-----|---|--|----------------|--|---|--|--------------------------------|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------------|----|-------------|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas |
| | | | | | | | | T A D | T A G | T A T | T A | TC | |
| | <p>generadora de valor para el negocio</p> <p>Definir los elementos conceptuales de la estrategia de comunicación integrada al plan de mercadeo</p> | <p>Definición de objetivos de comunicación. Análisis de subvariables y concepto de estrategia creativa. Modelos de publicidad. Mezcla de subvariables: publicidad, promoción y merchansiding, fuerza de ventas, relaciones públicas. Plan de medios y presupuestos</p> | 3 | <p>Integración de las nuevas variables al proyecto final; trabajo de los equipos integrados para el desarrollo del caso.</p> | <p>Habilidad para buscar procesar y analizar información procedente de fuentes diversas</p> | <p>Presentación del último avance del proyecto final, integrando las variables. Hacer los ajustes señalados y buscar información complementaria para la finalización del proyecto.</p> | Retroalimentación al proyecto | | | | | | |
| | <p>Aprender a ejecutar presupuestos y</p> | <p>Indicadores de gestión. (cuota de mercado relativa, retención y fidelización, rentabilización, satisfacción) Criterios para seleccionar mercados.</p> | 1 | <p>Consulta por internet. Socialización en clase.</p> | <p>Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.</p> | <p>Consulta en diferentes fuentes</p> | | | | | | | |

| No. | Desempeños esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Actividad para Trabajo Independiente (TI) | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | | |
|-----|---|--|----------------|---|----------------------------|---|---|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------------|----|-------------|--|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas | |
| | | | | | | | | T A D | T A G | T A T | T A | TC | | |
| | proyectar resultados con base en las asignación de recursos | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | Ejecutar un plan de mercadeo, diseñado a partir de las condiciones reales y | <u>IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE MERCADEO</u> 4.1. Puesta en marcha de un plan de mercadeo a partir del análisis del | | Presentación y sustentación del proyecto realizado, mediante la | | Clase Magistral | TERCER CORTE: 40% 40% Parcial Teórico-Práctico escrito | 20 | | | 25 | | 45 | |

| No. | Desempeños esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Actividad para Trabajo Independiente (TI) | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | |
|-----|--|---|----------------|---|---|---|---|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------------|----|-------------|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas |
| | | | | | | | | T A D | T A G | T A T | T A | TC | |
| | potenciales del mercado, definiendo indicadores y controles. | entorno y la identificación de una oportunidad. 4.2. Presentación de los resultados de la investigación de mercados y su aplicación a la estrategia. 4.3. Estructura del plan de mercadeo: análisis de variables. 4.4. Indicadores de gestión. | | aplicación de una metodología ordenada y coherente que interrelacione las diferentes variables de la mezcla, con objetivos claramente definidos y medibles. | Capacidad para formular, presentar y gestionar planes de mercadeo. Trabajo en equipo | | individual. 30% caso (estructura, coherencia, claridad, innovación)- 30% sustentación. | | | | | | |

| No. | Desempeños esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Actividad para Trabajo Independiente (TI) | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | | | | | | | |
|-----|----------------------|---------------------------------|----------------|----------------------------|----------------------------|---|--------------------------------|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------------|----|-------------|--|--|--|--|--|-----|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas | | | | | | |
| | | | | | | | | T A D | T A G | T A T | T A | TC | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | 64 | | | | 80 | | | | | | | 144 |

| No. | Desempeños esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Actividad para Trabajo Independiente (TI) | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | | |
|-----|----------------------|---|----------------|----------------------------|----------------------------|---|--------------------------------|-----------------------------------|-----|-----|-------------------|----|-------------|--|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas | |
| | | | | | | | | TAD | TAG | TAT | TA | TC | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Porcentaje Trabajo de acompañamiento v.s. Trabajo independiente | | | | | | 44% | 56% | | | | | |

TAD: Trabajo de Acompañamiento dirigido; TAG Trabajo de Acompañamiento guiado; TAT: Trabajo de Acompañamiento tutorial;
 TA: Trabajo

Programa Administración de Empresas

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES HUMANAS Y EMPRESARIALES
PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS

1. PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA O CURSO ACADÉMICO

| | |
|--|------------------------|
| Nombre del curso | GESTIÓN DE SERVICIOS |
| Código del curso (opcional) | AE00119 |
| Área de Formación (básica, profesional, complementaria, investigativa) | Profesional - Mercadeo |
| Tipo de curso (teórico, práctico, teórico-práctico) | Teórico Práctico |
| Carácter del curso (obligatorio, electivo) | Obligatorio |
| Créditos académicos | 3 |
| Horas de acompañamiento | 64 |
| Horas de Trabajo Independiente | 80 |
| Fecha de actualización | Junio de 2012 |

2. DESARROLLO DEL CURSO

| | | | |
|-----------------|----------|---------|-----|
| Palabras claves | Servicio | Calidad | CRM |
|-----------------|----------|---------|-----|

JUSTIFICACIÓN

El sector de los servicios se ha constituido en una importante fuente de riqueza, pues es responsable de la generación de empleo en la sociedad actual. Representa el 52% del empleo en Colombia, pero depende de un fuerte sector industrial que lo demande con alto valor agregado y son fuente de ventajas competitivas, pues el servicio se ha convertido en el eje central de la oferta a los clientes. De allí la importancia de formar a los administradores en los temas relacionados con una gestión de servicio de forma efectiva.

PROPÓSITOS FORMATIVOS

PROPÓSITOS FORMATIVOS

La formación integral por la que propende el Programa de Administración de Empresas, responde a un equilibrio entre el sistema de valores e intereses institucionales, y el proceso formativo en el ámbito personal. **Formativos valorativos, socio-interactivos, cognitivos y académico- profesionales y laborales.**

Con el curso se busca:

1. Conceptualizar el servicio y sus teorías.
2. Identificar los elementos básicos e integradores del servicio que hacen parte de la estrategia empresarial.
3. Conocer el proceso de servicio como parte del mejoramiento continuo desde una perspectiva de la Auditoría de Servicio y apoyado en el CMI (Cuadro de Mando Integral)
4. Identificar las características y clasificación de los Servicios.
5. Conocer el proceso de creación de Servicios a partir de la diferenciación, diseño y evaluación.
6. Contextualizar las razones del crecimiento de la economía del servicio.
7. Estudiar la aplicación de sistemas CRM en las organizaciones y comprender cómo estos sistemas aportan valor a los negocios.
8. Establecer la relación entre la gestión humana y la gestión de servicios.

METODOLOGIA Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS:

Las estrategias metodológicas y didácticas se harán de manera individual y en equipo como se indica a continuación:

1. Presentación de informes o trabajos escritos como ensayos, mapas conceptuales o la creación de cuentos que involucran los diferentes temas tratados en clase.
2. Formulación, resolución y socialización de preguntas o inquietudes de los temas vistos en clase logrando un refuerzo y retroalimentación del curso.
3. Lectura de diferentes artículos o temas en español e inglés relacionado con diferentes temáticas. Aquí son relevantes los Estudios de Caso.
4. Análisis e interpretación de videos de casos empresariales nacionales e internacionales.
5. Otras actividades que contribuyen al fortalecimiento de las competencias y temáticas tratadas en clase se refleja en la representación (dramatizado) de procesos relacionados con la cultura de servicio que evidencien su aprendizaje.
6. Sustentación de trabajos en grupo e individuales con el fin de acercarlos al trabajo en equipo, ésta sustentación se hace frente al grupo para lo cual desde un comienzo se ha indicado su estructura y forma de calificación.
7. Talleres con base en:
8. Empleo como herramienta de apoyo para el curso la WEB 2.0 (Artículos, Foros, galerías, Servicios, Entretenimientos y Eventos, entre otros)

EVALUACION FORMATIVA

Conforme a la reglamentación de la Universidad:

Primer corte 30%:

Talleres, Lecturas en Inglés (Mapa conceptual, mente facta o cuadro comparativo) 40%

Casos (Nacionales e Internacionales)

Libro (síntesis, ensayo o artículo) 30%

Parcial 30%

Segundo corte 30%:

Talleres, Lecturas en Inglés (Mesa redonda) 20%

Presentaciones en equipos 40%

Parcial 40%

Tercer corte 40%:

| | |
|--|-----|
| Lecturas en Inglés (Escrito individual) | 20% |
| Talleres | 30% |
| Procesos administrativos como didácticas | 20% |
| Trabajo de aplicación intraempresarial para socializar o sustentar | 30% |

COMPETENCIAS A DESARROLLAR O FORMAR

ELABORAR, EVALUAR Y ADMINISTRAR PROYECTOS EMPRESARIALES EN DIFERENTES TIPOS DE ORGANIZACIÓN

El estudiante:

1. Comprende los antecedentes y expresiones de los servicios a través de la historia hasta llegar a Colombia.
2. Diagnostica la organización, su ambiente y clima en relación con el cliente interno y externo.
3. Diseña, operativiza y evalúa un modelo de servicio.
4. Formula un plan de mejoramiento de servicio y los mecanismos para su implementación y evaluación.
5. Aprende a abordar problemas relacionados con el diseño, implementación, gestión y direccionamiento estratégico de una cultura de servicio y la toma de decisiones prospectivas.

CONCEPTOS LONGITUDINALES

La Gestión de Servicios es una parte fundamental del quehacer y formación del Administrador de Empresas. En ella se conjugan y articulan el mercadeo, las bases de datos y las operaciones. Su resultado se evidencia en los proyectos que se trabajan en equipos.

La Gestión de Servicios se convierten en una herramienta que facilita la administración en sectores de categoría o talla mundial que impulsa el Gobierno Nacional.

FUENTES DE INFORMACIÓN

TEXTOS PRINCIPALES EN BIBLIOTECA

FUENTES DE INFORMACIÓN

Albrecht, Karl. "Todo el Poder al Cliente". Ediciones Paidós. Barcelona. 1994.

Duque Oliva, Edison Jair. Revisión del concepto de calidad del servicio y sus modelos de medición.

Innovar (No. 25 [Ene-Jun. 2005]; p. 64-80) .--ISSN: 0121-5051

Mazo Mejía, Iván. ¿Percepción personal o conveniencia personal? **Noticreto (No. 92 [Ene-**

Feb,2009]; p. 66-68) .--ISSN: 0120-8489

Keizer, Gregg. Cómo seleccionar los mejores productos y encontrar los mejores precios. **Pc World (No. 83 [Ene.2001]; p. 41-46)**

----, Servicio al cliente por poco dinero. **Pc World (No. 92 [Oct.2001]; p. 64-70)**

Ortiz Villarraga, Diana Katerín. Sistema de servicio al cliente implementado en las empresas: un análisis de su eficiencia en el logro de la calidad del servicio. **Innovar (No. 15 [Ene-Jun. 2000]; p. 143-152)**

.--ISSN: 0121-5051

Cegarra-Navarro, Juan Gabriel. Orientadores del aprendizaje relacional. **Cuadernos de**

Administración (Vol. 16 No. 26 [Jul-Dic.2003]; p. 79-97) .--ISSN: 0120-3592

Thompson, Ivan. La satisfacción del cliente. **Decisión : la revista del cambio empresarial (No. 27 [2009]; p. 38-39) .--ISSN: 1909-1214**

Zeithaml, Valarie A. Marketing de servicios: un enfoque de integración del cliente a la empresa. **México; Santafé de Bogotá : McGraw-Hill, 2001**

FUENTES DE INFORMACIÓN

OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN:

G Bateson, John E y Hoffman, K Douglas. "Fundamentos de Marketing de Servicios". Thomson Editores. 2002.

Botero Tobón Rubén Darío y Riascos González José Antonio. "Servicio para la Competitividad" Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín. 1995.

Berry Leonardo L.. "¡Un buen servicio ya no basta!". Editorial grupo empresarial Norma. Bogotá 1996.

Albrecht, Karl y Zemke, Ron. "Gerencia del servicio. Cómo hacer negocios en la nueva economía". 3R temas gerenciales. Bogotá 1999.

Albrecht, Karl y Brandford, Lawrence J. "La excelencia en el servicio. Conozca y comprenda a sus clientes". 3R temas gerenciales. Colombia, 1998.

Buckner, Leroy M. y Dorr, Eugene L. "Servicio al cliente. Curso práctico de mercadotecnia. Mc. Graw Hill". Mc. Graw Hill. México, 1993.

Larrea, Pedro. "Calidad de servicio. Del marketing a la estrategia". Díaz de Santos, S.A. México, 1991.

Rodríguez, Mauro. "Creatividad en el servicio. Una estrategia competitiva para Latinoamérica". Mc. Graw Hill. México, 1996.

Serna Gómez, Humberto. "Servicio al cliente. Métodos de auditoría y medición". 3R ediciones - temas gerenciales. Bogotá, 1996.

CIBERGRAFÍA [Consultada en Septiembre de 2010]:

http://www.freelancecolombia.com/articulos/Mercadeo-Servicio_al_cliente.php

<http://www.infomipyme.com/Docs/GT/Offline/administracion/calidadserviciocliente.html>

<http://www.webtaller.com/maletin/articulos/como-brindar-excelente-servicio-cliente.php>

http://www.mercadeo.com/17_servicio.htm

<http://www.sacpaginasamarillas.com/home.htm>

<http://www.sacpaginasamarillas.com/home.htm>

http://www.google.com.co/#q=servicio+al+cliente&hl=es&biw=1020&bih=562&prmd=ivb&source=univ&tbs=vid:1&tbo=u&ei=I8e4TOfWNIO0lQfynrnDDQ&sa=X&oi=video_result_group&ct=title&resnum=12&ved=0CE8QqwQwCw&fp=1a2e22bd9088d939

<http://www.une.com.co/servicioalcliente/>

<http://books.google.com.co/books?id=3hovRPM1Di0C&printsec=frontcover&dq=servicio+al+cliente&so>

FUENTES DE INFORMACIÓN

urce=bl&ots=PjHsZe8gJP&sig=li0kPGRIPZZhayrG8_MVLUnWnNU&hl=es&ei=uMe4TKmFLoLGIQe1qOHvDQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CCcQ6AEwAzgK#v=onepage&q&f=false

RECURSOS TECNOLÓGICOS. BASES DE DATOS VIRTUALES.

GRONROOS, CHRISTIAN. Marketing y gestión de servicios. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, 1994.

(Texto que se encuentra en e-

libro: <http://site.ebrary.com/lib/bibliouansp/search.action?p00=Marketing+y+gesti%C3%B3n+de+servicios>)

Martínez Fondón, Miguel, Lara García, Javier, Hernández Alcalde, Yolanda. Aprendiendo a escuchar en la empresa. 2010. Grupo Cero.

(<http://site.ebrary.com/lib/bibliouansp/docDetail.action?docID=10390721&p00=todo%20poder%20cliente>)

Marketing Publishing. Nuevas orientaciones en el Marketing de Servicios. 2007. Ediciones Díaz de Santos.

(<http://site.ebrary.com/lib/bibliouansp/docDetail.action?docID=10198532&p00=albrecht%2C%20karl>)

Mendoza Aquino, José Antonio. Medición de la calidad de servicio. El Cid Editor. 2009. (

Fontalvo Herrera, Tomás José. La Calidad en los Servicios: ISO 9000:2000. Corporación para la gestión del conocimiento. 2007

(<http://site.ebrary.com/lib/bibliouansp/docDetail.action?docID=10179610&p00=gerencia%20del%20servicio.%20c%C3%B3mo%20negocios%20nueva%20econom%C3%ADa>)

Peralta Sánchez, Weimar Manuel. Estrategia de Servicio al Cliente. El Cid Editor. 2009

(<http://site.ebrary.com/lib/bibliouansp/docDetail.action?docID=10317349&p00=gerencia%20del%20servicio.%20c%C3%B3mo%20negocios%20nueva%20econom%C3%ADa>)

Cottle, David. El servicio centrado en el cliente. Ediciones Díaz de Santos. 2007.

(<http://site.ebrary.com/lib/bibliouansp/docDetail.action?docID=10189916&p00=albrecht>)

Malfitano Cayuela, Omar Arteaga Requena, Ramiro Romano, Sofía Edith. Neuromarketing:

Cerebrando negocios y servicios. Ediciones Granica. 2009.

(<http://site.ebrary.com/lib/bibliouansp/docDetail.action?docID=10357276&p00=creatividad%20servicio.%20una%20estrategia%20competitiva%20latinoam%C3%A9rica>)

FUENTES DE INFORMACIÓN

FORMACIÓN INTEGRAL (Pensar, Sentir y Actuar)

La UPC contempla el fortalecimiento del desarrollo centrado en el hombre y la mujer en toda su dimensión humana, como también de su medio ambiente. De esta se derivan las dimensiones del pensar, el sentir y el actuar. En GESTIÓN DE SERVICIOS la Formación Integral se trabaja en el curso cuando se logra en el estudiante:

Disposición para discernir problemas exponiendo sus ideas de forma coherente, fluidez verbal, capacidad para trabajar en equipo, relaciones interpersonales, sociabilidad, imagen y reacciones que provoca en sus relaciones, estilo comunicativo.

Capacidad de argumentar situaciones de forma cuantitativa y cualitativa de la información financiera de la empresa.

Empleo de las herramientas para los procesos contables de las empresas.

Integración fluida y positiva del individuo a grupos de trabajo y a su respuesta al desafío social que ello implica, aplicando los principios éticos contables y administrativos.

Relación con aspectos como la responsabilidad para elaboración trabajos y la puntualidad para la entrega de los mismos.

Dominio técnico de su profesión, desarrollo de conocimientos y habilidades, nivel de actualización, actitud y motivación profesional.

Capacidad de diagnosticar, identificar, problemas, generar soluciones potenciales, organizar e implementarlas; tomar decisiones, así como el control y seguimiento de las mismas; capacidad de análisis y síntesis; profundidad; amplitud; flexibilidad; independencia; iniciativa; originalidad; perseverancia; constancia, vigor y energía desplegados y la capacidad para explicar las situaciones del entorno.

Grado de asimilación y apropiación de conocimientos y habilidades, solidez, sistematicidad, disposición ante la superación.

| No. | Desempeños esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Actividad para trabajo independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | |
|-----|--|---|----------------|---|--|---|--|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------------|----|-------------|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas |
| | | | | | | | | T A D | T A G | T A T | T A | TC | |
| 1 | Comprende los antecedentes y expresiones de los servicios a través de la historia hasta llegar a Colombia. | <u>CONTEXTO</u> 1.1 El sector y la economía de servicios. Tendencias del servicio al cliente. Formas de generar riqueza. Impacto de la generación de la riqueza a partir del servicio. Plan Nacional de Desarrollo, Plan Regional | 8 | Consultas en fuentes primarias y secundarias. | Inspira en el estudiante el emprendimiento empresarial como proyecto de vida y la posibilidad de culminarlo como trabajo de grado, igualmente en el ámbito personal, familiar y aporte a la sociedad. Habilidad para buscar | Acceso a fuentes primarias y secundarias. Visita a bibliotecas y a hipertextos | <u>PRIMER CORTE 30%</u> Talleres, Lecturas en Inglés (Mapa conceptual, mente facta o cuadro comparativo) 40% Casos (Nacionales e Internacionales) Libro (síntesis, ensayo o artículo) 30% | 16 | | | 20 | 36 | |

| No. | Desempeños esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Actividad para trabajo independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | | |
|-----|----------------------|---|----------------|----------------------------|---|--|--------------------------------|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------------|----|-------------|--|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas | |
| | | | | | | | | T A D | T A G | T A T | T A | TC | | |
| | | de Competitividad, Connet Bogotá Región, Alianza Universidad – Empresas - Estado (Competitividad). Estudio GEM. PYMES en Colombia. | | | procesar y analizar información procedente de fuentes diversas | | Parcial 30% | | | | | | | |
| | | 1.2 La naturaleza y la calidad de los servicios. Historia. Tipos de servicios. Gestión de Calidad en el Servicio. Caracterización del bien tangible e intangible. Experiencias. | 8 | Clase Magistral. | Generar consideraciones propias del estudiante a cerca de la articulación entre la construcción de su proyecto de vida y la del país. | Lecturas texto guía y elaboración de escrito individual. Taller Moodle No 1. | | | | | | | | |

| No. | Desempeños esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Actividad para trabajo independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | | |
|-----|--|---|----------------|-----------------------------------|----------------------------|--|---|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------------|----|-------------|----|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas | |
| | | | | | | | | T A D | T A G | T A T | T A | TC | | |
| | | Filosofía. PEC. | | | | | | | | | | | | |
| 2 | Diseña, operativiza y evalúa un modelo de servicio | <u>CULTURA Y DIAGNÓSTICO</u> 2.1. La gestión de servicio como un producto. Diseño de servicio. La estrategia de servicios y los principios de su gestión Gestión de servicio organizacional. Gestión del | 24 | Clase Magistral, talleres, videos | | Taller Moodle No 2 y acceso a textos complementarios. Acceso a una empresa real para trabajo de práctica Intraempresarial. | <u>SEGUNDO CORTE 30%</u> Talleres, Lecturas en Inglés (Mesa redonda) 20% Presentaciones en equipos 40% Parcial | 24 | | | | 30 | | 54 |

| No. | Desempeños esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Actividad para trabajo independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | |
|-----|----------------------|---|----------------|----------------------------|---|--------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------------|----|-------------|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas |
| | | | | | | | | T A D | T A G | T A T | T A | TC | |
| | Aborda problemas | talento humano por competencias para empresas de servicio. Gestión de cultura organizacional para los servicios. Estrategia, sistemas y funciones, estructura, liderazgo, sobre clientes internos y externos. Valores personales, valores empresariales. Integración de los procesos de producción y servicios Gestión de marketing y | | | Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente. | | 40% | | | | | | |

| No. | Desempeños esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Actividad para trabajo independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | |
|-----|---|---|----------------|----------------------------|----------------------------|--|--------------------------------|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------------|----|-------------|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas |
| | | | | | | | | T A D | T A G | T A T | T A | TC | |
| | relacionados con el diseño, implementación, gestión y direccionamiento estratégico de una cultura de servicio y la toma de decisiones prospectivas. | ventas, orientación al mercado. Medios publicitarios. Estructura y recursos de la organización orientada al mercado Marketing interno, servicio al cliente interno. Manejo de perspectivas de cliente interno. Momentos de verdad. Manejo de procesos claves de servicio Ciclo de vida del cliente | | | | Preparación de cada tema por equipos. Taller Moodle No 3. Preparación de avance de informe trabajo Intraempresarial. | | | | | | | |

| No. | Desempeños esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Actividad para trabajo independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | |
|-----|----------------------|--|----------------|----------------------------|----------------------------|--------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------------|----|-------------|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas |
| | | | | | | | | T A D | T A G | T A T | T A | TC | |
| | | <p>Triángulos del servicio reconoce la cultura, el liderazgo y la estrategia del servicio. El concepto de procesos e indicadores de gestión. Metas, inductores e indicadores en la perspectiva de servicio al cliente. Cuadro de Mando Integral.</p> <p>2.2. Herramientas de diagnóstico empresarial y</p> | | | | | | | | | | | |

| No. | Desempeños esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Actividad para trabajo independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | | |
|-----|---|---|----------------|----------------------------|--|--------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------------|----|-------------|--|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas | |
| | | | | | | | | T A D | T A G | T A T | T A | TC | | |
| | Diagnostica la organización, su ambiente y clima en relación con el cliente interno y externo | estrategias de planeación. Concepto de auditoría Estadística General, manejo de cliente incógnito, métodos de conocimiento del cliente. Formulación del Problema intraempresarial; trabajo de campo. | | | Capacidad para formular y gestionar proyectos. | | | | | | | | | |

| No. | Desempeños esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Actividad para trabajo independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | |
|-----|---|--|----------------|---|--|--------------------------------------|--|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------------|----|-------------|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas |
| | | | | | | | | T A D | T A G | T A T | T A | TC | |
| 3 | Formula un plan de mejoramiento de servicio y los mecanismos para su implementación y evaluación. | <u>HERRAMIENTAS PARA EL SERVICIO</u> 3.1. Procesos y procedimientos para el servicio; Bases de Datos; Control Vs autocontrol; Sector Educativo; Sector Telecomunicaciones; Entretenimiento, turismo y Medios de Comunicación; Costumer Relationship | 24 | Talleres, simuladores, juegos de roles, invitados externos, videos, películas | Habilidad para buscar procesar y analizar información procedente de fuentes diversas | Taller No 4 Moodle | <u>TERCER CORTE 40%</u> Lecturas en Inglés (Escrito individual) 20% Talleres 30% Procesos administrativos como didácticas 20% | 24 | | | 30 | | 54 |

| No. | Desempeños esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Actividad para trabajo independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | | |
|-----|----------------------|--|----------------|----------------------------|----------------------------|--------------------------------------|--|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------------|----|-------------|--|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas | |
| | | | | | | | | T A D | T A G | T A T | T A | TC | | |
| | | Management (CRM); Auditoría de Servicio; Relaciones Públicas, Etiqueta y Protocolo; Community Manager; Auditoría de servicio; Ventas y servicio; Asesoría y Consultoría. | | | | | Trabajo de aplicación intraempresarial para socializar o sustentar (30%). Trabajo autónomo. | | | | | | | |

| No. | Desempeños esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Actividad para trabajo independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | | |
|-----|----------------------|---|----------------|---|--|--|--------------------------------|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------------|----|-------------|--|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas | |
| | | | | | | | | T A D | T A G | T A T | T A | TC | | |
| | | 3.2. Definición de CRM. Costos y beneficios Gestión de ventas y CRM Aplicaciones de CRM CRM en PYMES Ética y Responsabilidad Social. | | Clase Magistral. Taller. Trabajo de campo. | Elaborar un proyecto de inversión durante el curso de la asignatura con el fin de analizar y decidir sobre la viabilidad del entorno socioeconómico y legal, del estudio de mercado, técnico y financiero. | Presentación informe final trabajo Intraempresarial | | | | | | | | |
| | | | | | | | | 64 | | | 80 | | 144 | |

| No. | Desempeños esperados | Unidad Didáctica de Aprendizaje | Tiempo (Horas) | Actividades del estudiante | Competencias transversales | Actividad para trabajo independiente | Evaluación y Retroalimentación | Tiempo empleado en el aprendizaje | | | | | | |
|-----|----------------------|---|----------------|----------------------------|----------------------------|--------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------------|----|-------------|--|
| | | | | | | | | Trabajo de acompañamiento | | | Trabajo Independ. | | Total Horas | |
| | | | | | | | | T A D | T A G | T A T | T A | TC | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Porcentaje Trabajo de acompañamiento v.s. Trabajo independiente | | | | | | 44% | | 56% | | | | |

Programa Administración de Empresas

ANEXO E
AVAL DE LAS HERRAMIENTAS

De: Adelmo Sabogal Padilla <adelmo-sabogal@unipiloto.edu.co>

Fecha: martes 17 de julio de 2012 20:33

Para: Fernando Gomez <fernando-gomez@unipiloto.edu.co>

Asunto: CONCEPTO

Estimado Ingeniero Fernando:

Después de leída y comprendida la guía de estándares de Michigan y la encuesta para estudiantes y profesores planteada en el marco de su proyecto de investigación, es de notar que la propuesta permite evaluar elementos significativos de planeación y desarrollo en procesos educativos. El instrumento brinda un punto de referencia interesante, e invita a la reflexión sobre los lineamientos de calidad utilizados en cursos académicos.

Cordialmente,

Adelmo Sabogal Padilla
Licenciado en Pedagogía
Magister en Educación
Coordinador Académico
Departamento de Educación Virtual

Este mensaje y sus anexos está dirigido para ser usado por su(s) destinatario(s) exclusivamente y puede contener información confidencial y/o reservada protegida legalmente. Si usted no es el destinatario, se le notifica que cualquier distribución o reproducción del mismo, o de cualquiera de sus anexos, está estrictamente prohibida. Si usted ha recibido este mensaje por error, por favor notifíquenos inmediatamente y elimine su texto original, incluidos los anexos, o destruya cualquier reproducción del mismo. Las opiniones expresadas en este mensaje son responsabilidad exclusiva de quien las emite y no necesariamente reflejan la posición institucional de la Corporación Universidad Piloto de Colombia, ni comprometen la responsabilidad institucional por el uso que el destinatario haga de las mismas. Este mensaje ha sido verificado con software antivirus. En consecuencia, la Corporación Universidad Piloto de Colombia no se hace responsable por la presencia en él, o en sus anexos, de algún virus que pueda generar daños en los equipos o programas del destinatario.

De: Javier Jose Niño Ballesteros

Enviado el: viernes, 01 de junio de 2012 17:01

Para: Oscar Mauricio Cifuentes; cifuentesoscar@hotmail.com

Asunto: RE: Instrumento

Buenas tardes Dr. Oscar Mauricio.

Una vez revisada y evaluada la encuesta que representa de manera general los estándares y guías empleados por la Universidad de Michigan, para el tema particular del proyecto que están desarrollando, veo que con ese instrumento se busca conocer no sólo la percepción por parte del docente y estudiante, sino el cómo esas variables tratadas en la encuesta forman parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje que poco se aplica o conoce.

El instrumento pese a que es extenso, permite al docente hacer una reflexión de su rol, y el sentido que se le pueda dar a una propuesta pedagógica como esa.

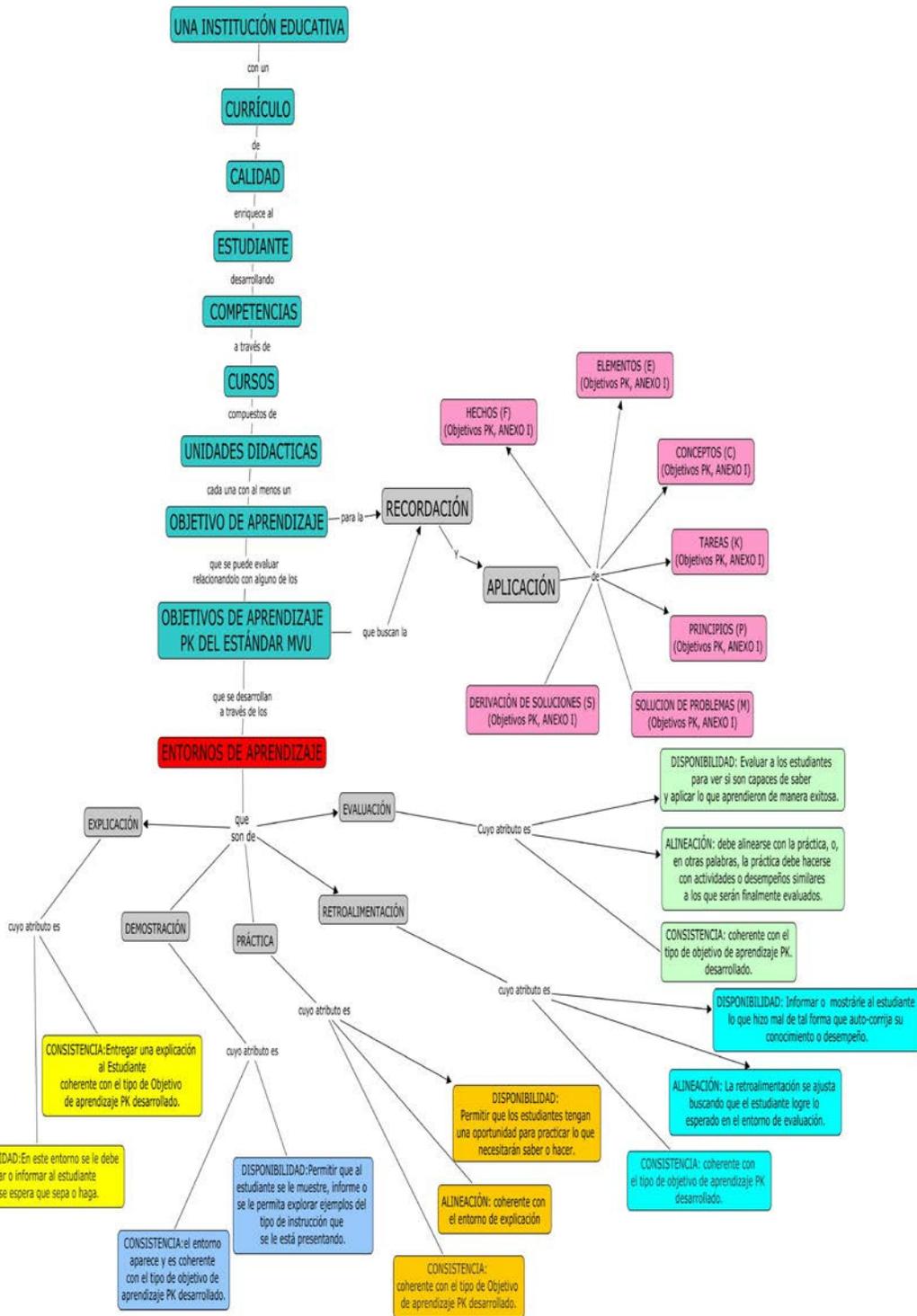
NOTA: Espero que este comentario cumpla con lo esperado después de haber leído y evaluado el instrumento.

Ing. Javier Niño Ballesteros
Especialista en Docencia Universitaria
PROGRAMA ADMINISTRACIÓN EMPRESAS - 15 Años
Coordinador Autoevaluación

Tal como relacionan en otro capítulo, un objetivo específico es la propuesta de mejoramiento que construyen a partir de los resultados del diagnóstico y que lo tienen al final del documento como recomendaciones.

ANEXO F
MAPA CONCEPTUAL RESUMEN DE MARCOS.

Programa Administración de Empresas



ANEXO G
RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS A ESTUDIANTES Y DOCENTES

Programa Administración de Empresas

