



UNIVERSIDAD
**SAN IGNACIO
DE LOYOLA**

ESCUELA DE POSTGRADO

Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación

PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA BASADO EN EL COACHING PARA FORTALECER LAS COMPETENCIAS METODOLÓGICAS EN ABP EN LOS DOCENTES DE LA CARRERA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS DE UN INSTITUTO TÉCNICO

**Tesis para optar el grado de Maestro en Educación con mención en Gestión de
la Educación**

ALBERTO ALONSO ESPINOZA SALDAÑA

Asesor:

Dra. María de los Ángeles Sánchez Trujillo

(0000-0002-5228-4688)

Lima - Perú

2022

Dedicatoria

Este trabajo en conjunto va dedicado
en primer lugar, a Dios, a mis padres por haberme forjado
como la persona que soy en la actualidad,
gracias a su apoyo moral, motivación e inspiración hicieron
que el desarrollo de este trabajo sea determinante
para mi vida profesional y formativa.

Agradecimiento

Quiero extender mi agradecimiento
a la Dra. María de los Ángeles Sánchez Trujillo
por su asesoramiento y compromiso con este trabajo
y a los docentes que colaboraron en esta
investigación aportando sus comentarios y
recomendaciones en la presente investigación,
a ellos, gracias por su alto grado
de apoyo incondicional.

Índice

Dedicatoria	I
Agradecimiento	II
Índice	III
Lista de tablas	VI
Lista de figuras.....	VII
Resumen	VIII
Abstract.....	IX
Introducción.....	1
Planteamiento del problema	1
Descripción del problema	1
Formulación del problema	4
Pregunta científica General	4
Preguntas científicas específicas.....	4
Objetivos de la investigación	5
Objetivo general.....	5
Objetivos específicos	5
Enfoque, tipo y diseño de investigación	6
Métodos teóricos, empíricos y estadísticos de la investigación	7
Métodos teóricos.....	7
Métodos matemáticos y estadísticos	8
Población, muestra, muestreo y unidades de análisis.....	9
Población.....	9
Muestra.....	9
Unidad de análisis.	12
Técnicas e instrumentos para el trabajo de campo.....	12
Categorías apriorísticas	15
Justificación	16
Teórica.....	16
Metodológica.	16

Práctica.....	17
Capítulo I: Marco teórico.....	19
Antecedentes de la investigación	19
Antecedentes internacionales	19
Antecedentes nacionales.....	24
Fundamentos teóricos sobre la categoría apriorística del problema.....	30
Reflexiones del enfoque teórico constructivista- cognitivo en la educación	30
Estrategias metodológicas con enfoque constructivista	33
Estrategia metodológica del ABP	37
Estrategia metodológica del ABP como modelo educativo en la carrera de Administración de empresas.....	40
Estrategia metodológica del ABP aplicado por los docentes.....	42
Competencias en el desarrollo de la estrategia metodológica del ABP del docente	44
Fundamentos teóricos sobre la categoría apriorística de la propuesta	49
Reflexión del coaching bajo un enfoque general.....	49
Análisis de los Enfoques teóricos, escuelas y tipos de Coaching	51
Enfoque ontológico hacía un coaching educativo	54
Programa de Formación continua basado en el coaching educativo	55
Capítulo II: Diagnóstico o trabajo de campo	63
Descripción del contexto en el que se realizó el diagnóstico	63
Procedimiento de recolección de datos	66
Análisis, interpretación y discusión de los resultados	68
Análisis, interpretación, triangulación y discusión de los resultados	99
Contrastación teórica de las categorías apriorísticas	100
Contrastación teórica de las categorías emergentes.....	106
Conclusiones aproximativas del análisis.....	111
Capítulo III: Modelación y validación de la propuesta.....	113
Propósito.....	113
Justificación	114
Objetivos de la propuesta	116
Objetivo General.....	116
Objetivo Específicos	116
Fundamentos teóricos científicos	116

Fundamento socioeducativo.....	116
Fundamento psicopedagógico.....	119
Fundamento Curricular	121
Diseño de la propuesta	122
Descripción de la propuesta	122
Desarrollo o implementación de la propuesta	124
Estructura de la propuesta.....	135
Validación de la propuesta	143
Validación interna	144
Validación externa	145
Conclusiones aproximativas de los análisis y resultados de la propuesta, y su validación teórica o práctica	149
Conclusiones.....	150
Recomendaciones.....	152
Referencias.....	154
Anexos	162

Lista de tablas

Tabla 1.....	10
Selección de muestra del cuestionario empleado a estudiantes	10
Tabla 2.....	10
Selección de muestra para entrevista a estudiantes	10
Tabla 3.....	11
Selección de muestra para entrevista a docentes.	11
Tabla 4.....	11
Selección de muestra para entrevista a coach	11
Tabla 5.....	12
Selección de muestra para la guía de observación.....	12
Tabla 6.....	31
Principios del enfoque constructivista – cognitivo en la educación	31
Tabla 7.....	35
Diferencias entre las estrategias metodológicas	35
Tabla 8.....	41
Fundamento de Instituciones que ha hecho uso del ABP en sus carreras en Latinoamérica.	41
Tabla 9.....	57
Clasificación de programas de formación continua basado en el coaching desde el 2013-2017.	57
Tabla 10.....	67
Requisitos que reúnen los expertos seleccionados	67
Tabla 11.....	144
Datos de los especialistas	144
Tabla 12.....	145
Validación interna.....	145
Tabla 13.....	146
Validación externa	146
Tabla 14.....	147
Escala de valoración para la validación interna y externa	147
Tabla 15.....	148
Resultados de la valoración interna y externa.....	148

Lista de figuras

Figura 1.	100
Categorías apriorísticas y emergentes.....	100
Esquema teórico Funcional.....	123
Figura 2	123
Figura 3	127
Cuestionario de escala de Likert para estudiantes parte 1.....	127
Figura 4	128
Cuestionario de escala de Likert para estudiantes parte 2.....	128
Figura 5.	130
Ficha de observación del Coach parte 1	130
Figura 6.	131
Ficha de observación del Coach parte 2	131
Figura 7	137
Malla del Módulo I	137
Figura 8	138
Malla del Módulo 2	138
Figura 9	139
Malla del Módulo 3	139
Figura 10	140
Malla del Módulo 4	140
Figura 11	141
Malla del Módulo 5	141

Resumen

La presente investigación propone diseñar un programa de formación continua basado en el coaching para fortalecer las competencias en el desarrollo de metodología ABP en los docentes de la carrera de administración de un instituto técnico superior. La investigación aborda un paradigma sociocrítico e interpretativo, cuyo enfoque es cualitativo y se concreta en una investigación educacional de tipo aplicada. Las técnicas para la recolección de datos son la encuesta, la entrevista y la observación, cuyos instrumentos son un cuestionario para estudiantes, una guía de entrevista semiestructurada a estudiantes, una guía de entrevista semiestructurada para docentes, una guía de entrevista semiestructurada para coaches y una guía de observación de clase estructurada. El diagnóstico evidencia que la subcategoría de planificación de la enseñanza hacia equipos de trabajo es la menos desarrollada. Asimismo, existen oportunidades de mejora en relación con un programa de formación continua basado en coaching, tales como la necesidad de utilizar estrategias de agrupamiento de estudiantes, el uso del tiempo en la práctica pedagógica y empleo de metodología ágil. A partir del diagnóstico, se plantea una propuesta de programa de formación continua basado en coaching fundamentado sostiene un enfoque humanista, enfoque sociocultural y un enfoque ontológico. Finalmente, se concluye que este programa de formación continua representa un aporte práctico hacia la institución y garantiza que se promueva la mejora de la metodología ABP de los docentes de la carrera de administración de empresas de una institución técnica.

Palabras Claves: Formación continua, Aprendizaje basado en problemas (ABP), coaching educativo, enfoque ontológico.

Abstract

This research proposes to design a continuous training program based on coaching to strengthen skills in the development of PBL methodology in teachers of the administration program of a higher technical institute. The research addresses a socio-critical and interpretive paradigm, whose approach is qualitative and is specified in applied educational research. The techniques for data collection are the survey, the interview, and the observation, whose instruments are a questionnaire for students, a semi-structured interview guide for students, a semi-structured interview guide for teachers, a semi-structured guide for coaches, and a structured guide for class observation. The diagnosis shows that the teaching planning subcategory towards work teams is the least developed. Likewise, there are opportunities for improvement about a continuous training program based on coaching's, such as the need to use student grouping strategies, the use of time in pedagogical practice, and the use of the agile methodology. Based on the diagnosis, a proposal for a continuous training program based on grounded coaching is proposed, sustaining a humanistic approach, a sociocultural approach, and an ontological approach. Finally, it is concluded that this continuous training program represents a practical contribution towards the institution and guarantees that the improvement of the PBL methodology of the professors of the business administration program of a technical institution is promoted.

Keywords: Continuous training, Problem based learning (PBL), educational coaching, ontological approach.

Introducción

Planteamiento del problema

Descripción del problema

En la actualidad, las empresas requieren profesionales competentes en la carrera de administración cuyo desempeño en el campo laboral exige tomar decisiones relevantes que impacten positivamente en sus funciones en el cargo. Por este motivo, la mayoría de instituciones técnicas a nivel superior han buscado hacer reformas educativas enfocando la metodología activa de los docentes en el fortalecimiento de las competencias de sus estudiantes.

Sin embargo, el contexto real de la mayoría de instituciones técnicas en el Perú, tienen un enfoque metodológico (a veces ambiguo), que se refleja en muchos profesionales que siendo egresados y técnicos en la carrera de administración, carecen de competencias claras para tomar de decisiones prudentes en sus cargos.

Además, estas instituciones se enfocan en seleccionar profesionales con experiencia en la carrera administrativa dejando de lado la parte metodológica que compete un docente de esa carrera. En ese aspecto, Genes, Nájera y Monroy (2017) explican que, actualmente, las instituciones técnicas, utilizan un enfoque de enseñanza unidireccional, cuyo trabajo del docente se enfoca en trabajar la memoria del estudiante y no en la construcción

En ese sentido, la enseñanza tradicional se ha transformado largamente en un problema usual en la mayoría de instituciones técnicas. Por esta razón, el estudiante siente que no comprende los cursos, cuyo efecto se desemboca en preocuparse por aprobar los cursos sin llegar aprender lo fundamental y sin fortalecer sus habilidades de toma de decisión que es relevante en su carrera administrativa.

Por ello, hemos tomado como objeto de estudio una institución técnica superior del distrito de Chorrillos que lleva 4 años con el mismo problema. Esto se evidencia en lo siguiente:

En primer lugar, con la mayoría de profesionales egresados que no pueden sostenerse en un puesto laboral, y esto se debe que de 30 estudiantes solo 12 estudiantes logran egresar, y de 12 estudiantes solo 2 logran trabajar en puestos de trabajo que están ligado a su carrera de administración de empresas.

En segundo lugar, en las evaluaciones 360° elaboradas por la institución muestran que la mayoría de estudiantes activos no logran entender claramente a los docentes que enseñan cursos ligados directamente con la carrera de administración de empresas y que exigen al estudiante tomar decisiones en momentos precisos.

Así mismo, la gestión educativa de la institución ha tratado de adaptar de manera empírica el uso de la metodología activa llamada “Aprendizaje Basado en Problemas” o simplemente “ABP” para la carrera de administración de empresas informando a sus docentes que esa es la metodología que se debe usar por exigencia, pues, aseguran que el ABP les brindará un mejor resultado para los cursos ligados directamente con la carrera de Administración que la metodología tradicional de dictado de clases que a veces deja de lado la participación de los estudiantes sin hacer énfasis en el aprendizaje y haciendo hincapié en el uso de la memoria.

Para poder definir el ABP, Perrafán (2017) explica que es una metodología activa donde los estudiantes debaten, meditan, indagan y objetan en equipo desde el análisis de un caso que sostenga un problema planteado por el docente-tutor, que actúa de guía y promotor ante la resolución por equipos del problema planteado. Así mismo, afirma que el ABP no trata de solucionar el caso y darle el visto bueno al estudiante, sino que este debe identificar motivos para

aprender y experimentar, es decir, tener opciones de poder estudiar mientras trata de resolver el caso, pero esto se logra con la ayuda y guía del docente.

Actualmente, la institución no cuenta con un plan de preparación sobre el ABP sobre todo en la carrera de administración y esto hace que mucho de ellos busquen conocimientos empíricos para entender esta metodología. Además, no existe un plan de seguimiento, o preparación constante a los docentes.

Por lo expuesto, la investigación se enfoca a estudiar la manera adecuada de fortalecer las competencias en el desarrollo de la estrategia metodológica del ABP en los docentes de la carrera de administración de empresas de un instituto técnico superior del distrito de Chorrillos, que tendrá como efecto significativo una mejora en los procesos de enseñanza y como efecto a largo plazo, una mejor participación de los egresados al mercado laboral.

En ese sentido, al observar que la institución no posee un plan de preparación o mejora continua, la investigación propone como solución un programa formación continua basado en el coaching. Se eligió el coaching teniendo en cuenta que es una herramienta que ha tenido efectos positivos en países como, Reino Unido, Estados Unidos y Australia.

Con respecto al Coaching, Linares y Arteaga (2017) explican que, en el Perú, el coaching no tiene mucha aplicación en las instituciones técnicas, y su enfoque es más usado en el quehacer corporativo. En el ámbito educativo, muy pocos realizan un coaching que enfoque fortalecer habilidades del docente, teniendo en cuenta que cuánto más capacitado sea el docente, mejor será el aprendizaje del educando.

En gestión en la educación, esta investigación es relevante para ser desarrollada por dos motivos fundamentales: En primer lugar, porque el tema permite formular un programa de

formación continua en una institución técnica que podrá ser usada en instituciones que quieran fortalecer carreras técnicas que estén relacionadas con tomas de decisiones como en el caso de administración de empresas. En segundo lugar, porque será una vía de exploración de futuras investigaciones científicas desde el punto de vista del pensamiento del docente, del estudiante y del coach; estos comparativos forjarán nuevas investigaciones para los interesados en temas educativos.

Para esta investigación hemos considerado que abarque un paradigma socio-crítico orientado a la práctica educativa, evaluando autores dentro de la rama de educación.

Formulación del problema

Pregunta científica General

De acuerdo a la investigación que se quiere implantar, el enunciado de nuestra pregunta científica general es:

¿Cómo fortalecer las competencias en el desarrollo de la estrategia metodológica del ABP en los docentes de la carrera de administración de empresas de un instituto técnico superior del distrito de chorrillos?

Preguntas científicas específicas

Según el Problema y la solución, se han abarcado las siguientes preguntas:

¿Cuáles son los fundamentos teóricos que orientan las competencias en el desarrollo de la estrategia metodológica del ABP en los docentes de la carrera de administración de un instituto técnico superior del distrito de Chorrillos?

¿Cuál es la situación actual de las competencias en el desarrollo de la estrategia metodológica del ABP en los docentes de la carrera de administración de empresas de un instituto técnico superior del distrito de Chorrillos?

¿Qué criterios teóricos, metodológicos y prácticos se deben tomar en cuenta en un programa de formación continua basado en el coaching para fortalecer las competencias en el desarrollo de metodología ABP en los docentes de la carrera de administración de un instituto técnico superior del distrito de Chorrillos?

¿Cuál será el potencial de validez de un programa de formación continua basado en el coaching para fortalecer las competencias en el desarrollo de metodología ABP en los docentes de la carrera de administración de un instituto técnico superior del distrito de Chorrillos?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Diseñar un programa de formación continua basado en el coaching para fortalecer las competencias en el desarrollo de metodología ABP en los docentes de la carrera de administración de un instituto técnico superior del distrito de Chorrillos

Objetivos específicos

Sistematizar los fundamentos teóricos que orientan las competencias en el desarrollo de la estrategia metodológica del ABP en los docentes de la carrera de administración de un instituto técnico superior del distrito de Chorrillos.

Diagnosticar la situación actual de las competencias en el desarrollo de la estrategia metodológica del ABP en los docentes de la carrera de administración de empresas de un instituto técnico superior del distrito de Chorrillos.

Determinar los criterios para la modelación de las estrategias de desarrollo de un programa de formación continua basado en el coaching para fortalecer las competencias en el desarrollo de metodología ABP en los docentes de la carrera de administración de un instituto técnico superior del distrito de Chorrillos.

Validar el potencial de validez de un programa de formación continua basado en el coaching para fortalecer las competencias en el desarrollo de metodología ABP en los docentes de la carrera de administración de un instituto técnico superior del distrito de Chorrillos.

Enfoque, tipo y diseño de investigación

La investigación es una respuesta al paradigma sociocrítico e interpretativo, cuyo enfoque es cualitativo y se concreta en una investigación educacional de tipo aplicada. El estudio se origina de la observación, reflexión e interpretación de la problemática de la metodología ABP aplicado a un docente de una institución técnica, y mediante el método científico se orienta a fomentar su desempeño para la respectiva transformación del problema.

Así mismo, la investigación tiene un procedimiento de carácter dialéctico enfocado en tareas metodológicas de diferentes grados de conocimiento en conexión entre el ser y el pensar, en la objetividad de la verdad y el papel de la práctica como criterio valorativo del conocimiento (Cisterna,2005).

El diagnóstico del campo permitió usar diferentes técnicas e instrumentos que ayudaron a reconocer las categorías emergentes que originan el problema, a partir de la cual se realizó la

investigación científica llamada “Programa de formación continua basado en el coaching para fortalecer las competencias en el desarrollo de metodología ABP en los docentes de la carrera de administración de un instituto técnico superior del distrito de chorrillos”.

Métodos teóricos, empíricos y estadísticos de la investigación

Los métodos utilizados permitieron alinear y caracterizar un estudio con la finalidad de objetar conclusiones que guíen a la utilización de los resultados.

Métodos teóricos

Los 5 métodos teóricos que se han utilizado en esta investigación bajo el concepto de diferentes autores son las siguientes:

Histórico- lógico.

Torres-Miranda(2020) expone que este método se enfoca a construir un tema a partir de evidencia de hechos ocurridos desde la etimología, definición, historia y formulación de ideas o teorías para entender las técnicas metodológicas y analizar la información precisa permitiendo al investigador resumir estos datos para construir con coherencia los acontecimientos ocurridos asociados al objeto que se está estudiando, en este caso se empleó para conocer cómo es la metodología ABP y el coaching educativo en docentes.

Análisis- síntesis.

Rodríguez y Pérez (2019) detalla que el análisis se realiza enfocado a un fragmento de las propiedades y peculiaridades de cada parte investigada, para luego diagnosticar los resultados obtenidos. En la investigación, puede predominar uno u otro procedimiento en una determinada etapa. Por ello, esta investigación aborda el análisis de la metodología ABP que se aplica dentro

de la institución por el docente, y si investiga de manera fragmentada la percepción de los actores en este caso, profesores, estudiantes y coaches.

Inductivo- deductivo.

Según Castellanos (2017), este modelo tiene dos métodos relaciones el primero, inductivo que enfoca la lógica como fuente fundamental y alinearse con el estudio de acontecimientos eventuales, también, es deductivo porque busca la deducción a partir del conocimiento de un significado (partiendo de lo macro a lo micro) a diferencia del inductivo que es en sentido contrario (parte de lo micro a lo macro). En ese sentido, este estudio sostiene conclusiones a partir del diagnóstico realizado de los instrumentos aplicados, lo cual permitirán modelar una solución al problema de investigación.

Análisis documental.

Peña y Pirela (2007) explican que, pese a su complejidad por el grado de exigencia, este método sirve para estudiar documentos normativos relacionados a la investigación y a la fundamentación de este para poder realizar una propuesta metodológica. En este estudio, se ha realizado un análisis de documentos relacionados con la carrera de administración de empresas, así mismo, el análisis profesional del docente, el diseño curricular, los cursos relevantes y otros documentos normativos que rigen la docencia en el instituto técnico superior del distrito de chorrillos.

Métodos matemáticos y estadísticos

Estos métodos han sido aplicados para poder recolectar, administrar, analizar y diagnosticar adecuadamente los resultados de la investigación (Cerezal y Fiallo, 2002). Para ello, se utilizaron procesos de recojo de datos a través del Microsoft forms y sintetizado a través del

programa Microsoft Excel. En ese sentido, el método matemático ayudó a crear un orden en el análisis porcentual de los datos obtenidos de proceso del Microsoft forms. De la misma manera, el método estadístico se aplicó bajo un enfoque descriptivo ayudando a diagnóstica con precesión los datos a través del Microsoft Excel.

Población, muestra, muestreo y unidades de análisis

Población

La población objeto de investigación está integrada por docentes y estudiantes de la carrera de Administración de Empresas de los cursos más relevantes de dicha carrera, los cuales son Logística, Marketing, Contabilidad, Finanzas, Casuística, Marco legal y administrativo, Procesos de dirección y gerencia, Procesos de control administrativo, y Emprendimiento y gestión empresarial. Para esta investigación, se ha tenido en cuenta que los cursos administrativos elegidos están enfocado a las funciones administrativas que ejercerán los estudiantes como egresados en un mercado laboral. Estas funciones están ligadas directamente a un proceso administrativo como planificar, organizar, dirigir y controlar (Chiavenato, 2014).

Muestra

La muestra objeto cuenta con una segmentación totalmente diferenciada por cada instrumento. Para ello, se explicará cada uno de los siguientes cuadros con su respectiva selección.

Tabla 1

Selección de muestra del cuestionario empleado a estudiantes

Ciclos	Cursos	Nº de Estudiantes
Carrera de Administración de empresas		
3	Marco Legal y administrativo	12
5	Procesos de Dirección y Gerencia.	13
6	Procesos de Control administrativo	10
Total		35

Nota: La tabla visualiza la muestra total de 35 estudiantes que se usó para una encuesta realizada a estudiantes, esto con el fin de saber sus expectativas con respecto a la metodología ABP utilizadas por los docentes. Los cursos elegidos fueron Marco Legal y administrativo, Procesos de Dirección y Gerencia, y Procesos de Control administrativos. Elaboración propia.

Tabla 2

Selección de muestra para entrevista a estudiantes.

Ciclos	Cursos	Nº de Estudiantes
Carrera de Administración de empresas		
3	Marco Legal y administrativo	3
5	Procesos de Dirección y Gerencia.	3
6	Procesos de Control administrativo	3
Total		9

Nota: Se aprecia que la muestra seleccionada fue de 9 estudiantes para una entrevista, esto con el fin de saber sus expectativas con respecto a la metodología aplicada por el docente de los cursos mencionados anteriormente, las cuales son: son Marco Legal y administrativo, Procesos de Dirección y Gerencia, y Procesos de Control administrativos. El criterio de elección de los estudiantes se basó en su respectivo desempeño en tales cursos siendo escogidos en cada curso un estudiante con calificaciones Altas, Regulares y bajas. Por ese motivo, existen 3 estudiantes en cada ciclo. Elaboración propia.

Tabla 3

Selección de muestra para entrevista a docentes.

Ciclos	Cursos	N° de Docentes
Carrera de administración de empresas		
3	Marco Legal y administrativo	1
5	Procesos de Dirección y Gerencia.	1
6	Procesos de Control administrativo	1
Total		3

Nota: Se aprecia que la muestra seleccionada fue de 3 docentes para una entrevista, esto con el fin de saber sus expectativas con respecto a la metodología ABP que aplican en sus cursos actuales, las cuales son: Marco Legal y administrativo, Procesos de Dirección y Gerencia, y Procesos de Control administrativos. Elaboración propia.

Tabla 4

Selección de muestra para entrevista a coach

Ciclo	Cursos	N° de coaches
Carrera de administración de empresas		
3	Marco Legal y administrativo	2
5	Procesos de Dirección y Gerencia.	
6	Procesos de Control administrativo	
Total		2

Nota: Se aprecia que la muestra seleccionada para esta entrevista fue de 2 coach especializados en la aplicación de ABP con experiencia en coach educativo. La entrevista tiene la finalidad de saber las expectativas de los coaches con respecto a la correcta formar que deberían aplicar el ABP los docentes en los cursos antes mencionados que son: son Marco Legal y administrativo, Procesos de Dirección y Gerencia, y Procesos de Control administrativos. Elaboración propia.

Tabla 5*Selección de muestra para la guía de observación*

Ciclo	Curso	N° de estudiantes	N° de Docentes
Carrera de Administración de Empresas			
6	Procesos de Control administrativo	10	1

Nota: Se aprecia que la muestra seleccionada fue 10 estudiantes con su docente respectivo, esto con el fin de saber de qué manera aplica el ABP en su curso de Procesos de Control administrativo. Elaboración propia

Unidad de análisis.

La unidad de análisis está constituida por los docentes de la carrera de administración de empresas que dictan los cursos Marco Legal y administrativo, Procesos de Dirección y Gerencia, y Procesos de Control administrativos. Además, está conformada por estudiantes de la carrera de administración de empresas.

Técnicas e instrumentos para el trabajo de campo

Con el objetivo de diagnosticar la situación actual de las competencias en el desarrollo de la estrategia metodológica del ABP en los docentes de la carrera de Administración de Empresas de un instituto técnico superior del distrito de chorrillos, se derivó a efectuar el diagnóstico de campo en la institución seleccionada.

Se estableció una serie de indicadores como premisa enfocados en las categorías (véase anexo 2), donde se han diseñado diferentes instrumentos tales como: Cuestionario a estudiantes (Likert), entrevista a estudiantes, entrevista al docente, entrevista al coach y una guía de observación. Estos instrumentos fueron validados bajo el criterio de expertos cuya muestra ha sido tomado intencionadamente seleccionada por un criterio no probabilístico

Para un detalle más específico métodos empíricos aplicados en la presente investigación fueron:

Encuestas a estudiantes

En este estudio, se aplicó con el fin de recolectar datos sobre la percepción del estudiante en la aplicación del ABP en el curso. Para tal fin se aplicó como instrumentos un cuestionario (tipo Likert) con 15 ítems de los cursos: son Marco Legal y administrativo, Procesos de Dirección y Gerencia, y Procesos de Control administrativos a 35 estudiantes. Teniendo en cuenta que los docentes a cargo de los cursos mencionados también serán investigados en otros instrumentos de esta investigación. Los resultados nos permitirán acercarnos a saber con totalidad su relación con el curso y con el docente.

Entrevista a estudiantes

Díaz et al. (2013) explican que “la entrevista es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar (p.163). En este estudio se aplicó con el fin de conocer la percepción del estudiante de la carrera de administración sobre la enseñanza educativa aplicada por los docentes, para ello se planteó un cuestionario con 11 preguntas abiertas con un tiempo aproximado de 40 minutos a 9 estudiantes sobre los cursos: Marco Legal y administrativo, Procesos de Dirección y Gerencia, y Procesos de Control administrativos, el resultado nos permitirá saber de manera segmentada la relación de los estudiantes con la metodología del docente.

Entrevista a los docentes

En este estudio se aplicó con el fin de conocer la percepción del docente de la carrera de administración sobre la enseñanza educativa que está aplicando, para ello se planteó un cuestionario con unas 20 preguntas abiertas con un tiempo aproximado de 60 minutos a 3 docentes, cada docente está a cargo de los cursos: son Marco Legal y administrativo, Procesos de Dirección y Gerencia, y Procesos de Control administrativos, el resultado nos permitirá saber de manera segmentada la relación de la metodología del docente con la metodología ABP.

Entrevista a Coach especializados en ABP

En este estudio se aplicó con el fin de conocer la percepción del coach para conocer nociones sobre programas continuos basado en coaching que puedan fortalecer las competencias de los docentes en el uso del ABP. Para ello se planteó un cuestionario con unas 20 preguntas abiertas con un tiempo aproximado de 60 minutos a 2 Coach, el resultado nos permitirá saber de manera general como fortalecer o potencias el programa de formación continua y que requerimientos debe tener el docente para asumir este programa.

Observación a clases de docentes.

En este estudio, se aplicó bajo la instrumentación de una guía de observación de las clases de los docentes de la carrera con la finalidad de analizar la metodología ABP de los docentes y comparar bajo una triangulación similitudes y diferencias vistas con otros instrumentos.

Modelación.

Según Reyes y Bringas (2006), es un modelo teórico el cual se elabora un sistema o modelo que representa las características y relaciones relevante del tema de estudio, facilitando explicaciones y desempeñándose como guía para producir hipótesis teóricas. En ese sentido, esta investigación realiza una modelación del Programa de formación continua basado en el coaching para fortalecer las competencias en el desarrollo de metodología ABP en los docentes de la carrera de administración de un instituto técnico superior del distrito de chorrillos con el fin de resolver el problema de la investigación

Categorías apriorísticas

En el estudio se definen dos categorías apriorísticas y son las siguientes:

Categoría (problema): Competencias en estrategias metodológicas basado en ABP

Escribano y Del Valle (2008), y Torres et al. (2014) sustentaron las competencias como el dominio de áreas internas y personales que estén relacionados con su labor docente y que son requeridas para una buena aplicación de la metodología ABP compuestas por competencias que exigen al docente ser: un conocedor del curso, planificador de la enseñanza hacia equipos de trabajo, optimizador de la exigencia en la toma de decisiones razonadas por los estudiantes, y ser un mentor.

Categoría (propuesta educativa de transformación): Programa de formación continua del docente basado en coaching

Torres et al. (2014) señalan que los programas de formación continua basado en el coaching son sistemas que ayudan el desarrollo personal y la formación profesional del docente con el objetivo

de aumentar sus competencias frente a las necesidades y exigencias del entorno. Becart (2015) declara que el coach requiere aplicar competencias tales como: A) Planificar metas hacia la dirección del logro de objetivos. B) Motivar generando clima favorable y estableciendo una buena comunicación. C) Observar mediante la implementación de acciones planificadas. D) Ofrecer el feedback mediante la comunicación con pautas claras. E) Replantear nuevas metas y acciones.

Justificación

Teórica

La presente investigación se justifica teóricamente porque deseamos que el resultado de esta investigación sea un complemento teórico de Escribano y Del Valle (2008) y Torres et al. (2014) que explican que para una buena aplicación de la metodología ABP se requieren del dominio de competencias, áreas internas y personales que estén relacionados con la función docente. Por ello, esta investigación fortalecerá esta teoría que consideramos relevante que tomen en cuenta en el futuro estudio de esta tesis, pues, permitirá comprender con cabalidad el problema y la solución propuesta relacionadas con el ABP.

Metodológica.

La investigación se justifica de forma metodológica porque esta investigación explica y detalla la forma de aplicar un programa de formación continua basado en coach en una institución educativa de nivel superior y que será relevante para un gestor educativo que desee implementarlo en una institución educativa. Por ello, puede aportar de manera significativa a cualquier programa de formación que desee enfocarse en métodos con enfoque Coach, lo cual,

añadirá un valor agregado a cualquier investigación educativa que desee aplicar el método de esta investigación.

Práctica

Aporta de forma práctica pedagógica, pues, la aplicación de este programa de formación continua basado en el coaching podrá fortalecer las competencias en el desarrollo de metodología ABP o servir de base a otra metodología en los docentes de la carrera de administración de un instituto técnico superior del distrito de chorrillos, a partir de sus fundamentos, proponer actividades concretas por niveles y agentes que participan e inciden en la transformación del fenómeno estudiado. De esta manera, al usarlo, los docentes mejorarán su desempeño cumpliendo el objetivo de la institución que es el de formar profesionales en la carrera de administración de empresas, esto se reflejará en un mayor compromiso al realizar sus funciones y conducir los procesos formativos de los educandos.

Estructura general del informe

En el capítulo I, se procedió a describir los antecedentes internacionales y nacionales del objeto de estudio, para luego sentar las bases teóricas sobre las categorías de “Competencias en el desarrollo de la estrategia metodológica del ABP” y “Programa de formación continua basado en el coaching” permitiendo obtener con plenitud las sub categorías apriorísticas y sus respectivos indicadores que nos permitirán elaborar instrumentos.

Posteriormente, en el capítulo II, se empleó un diagnóstico inicial que permitirá confirmar información de campo a través de la aplicación y validación de instrumentos. Luego de la recolección de datos, se analizará la muestra de estudio a fin de obtener resultados que nos conduzcan a un análisis y conclusiones aproximativas.

Finalmente, en el capítulo III, se presentarán y discutirán los resultados con la intención de modelar y validar una propuesta que servirá de aporte para todas aquellas instituciones técnica superior que deseen implementarla.

Capítulo I: Marco teórico

Antecedentes de la investigación

Este capítulo tiene el propósito de abordar de examinar los referentes teóricos internacionales y nacionales en base a la metodología ABP y también a los programas continuos basados en coaching. A continuación, se brinda la síntesis de la información extraída.

Antecedentes internacionales

Gil (2018) realizó una investigación llamada “El uso del aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria” con el objetivo de identificar las competencias adquiridas por estudiantes universitarios en relación a la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Con una muestra de 554 estudiantes del 2012 y 453 estudiantes del 2013 de la carrera de pedagogía de primer año de la universidad de Sevilla. Se usó una técnica cuantitativa enfocada en encuestas con margen de 40 ítems de respuestas cerradas, opción múltiple, para saber el grado de viabilidad del ABP usados por los docentes. Como resultado, los estudiantes demostraron que la metodología mejoró sus habilidades tales como el auto-conocimiento, la resolución de problemas, la necesidad de aprender y la creatividad, valorando de esta manera el impacto de esta metodología a comparación de la enseñanza tradicional. En conclusión, la metodología ABP es útil para promover una mayor integración de la formación universitaria en los requerimientos de la vida profesional. Para fortalecer y adaptar el ABP se deberá capacitar a los docentes sobre el uso adecuado de esta metodología, entendiendo que este cambio precisa de un clima de actividad frecuente donde estén relacionados los profesores, estudiantes y los recursos disponibles; si no existe conexión entre los últimos mencionados la metodología pierde eficiencia.

Los docentes Hincapie, Ramos y Chirino (2018) llevaron a cabo una investigación llamada “ABP como estrategia de aprendizaje activo y su incidencia en el rendimiento académico y pensamiento crítico de estudiantes de medicina”, con el objetivo de comparar los resultados académicos y el desempeño de la competencia de Pensamiento Crítico de la metodología tradicional y la metodología ABP bajo el enfoque teórico constructivista de Piaget. La investigación se divide en tres momentos de estudio: antes, durante y después de la intervención. Se trabajó con una muestra no probabilística donde la población consta de 100 estudiantes de medicina con una muestra “a” compuesta de 50 estudiantes (20 hombres y 30 mujeres) pertenecientes a la metodología tradicional y una muestra b de 50 estudiantes (23 hombres y 27 mujeres) con el que se empleó una metodología ABP. Como herramienta se aplicó un test de conocimientos enfocado al desempeño sobre Pensamiento Crítico, una entrevista y una rúbrica de evaluación de un video. Como resultado, los estudiantes de la muestra “b” analizaron correctamente la información de un problema, comprendieron mejor el problema partiendo de un referente común e intercambiaron ideas para tener una solución adecuada y plantear preguntas que permitan comprender el problema a diferencia de la muestra “a” que usa la memorización como técnica prioritaria y no solucionan eficientemente el problema encomendado. En conclusión, el éxito del ABP depende en la forma cómo se preparan y diseñan las sesiones, también, el diseño de los problemas que serán propuestos a los estudiantes dentro del curso. Sin embargo, para la efectividad de la metodología ABP se evidencia una alta capacitación de tutores-docentes. Así mismo, se les debe facilitar las herramientas que permitan organizar los procesos que se construyan aprendizaje al interior de un grupo de estudiantes.

Trasobares y Gilaberte (2007) realizaron una investigación llamada “Aplicación del aprendizaje basado en problemas (PBL) bajo un enfoque multidisciplinar: una experiencia práctica”, cuyo objetivo fue medir el rendimiento del ABP para fortalecer habilidades y competencias a los estudiantes por medio de la aplicación docente. El enfoque usado fue el de teórico-constructivista. En esta investigación se usó un estudio cuantitativo, descriptivo y transversal. Se preparó una muestra de 35 estudiantes recién matriculados de la carrera de administración distribuidos en 7 equipos de estudiantes a cargo de un docente capacitado en el ABP cuyas funciones fueron: proponer un problema, guiar a la resolución del problema formando autoaprendizaje, estimar críticamente los archivos recopilados, realizar entrevistas semanales, darle seguimos a los equipos de estudiantes y reunirse con los docentes. Luego, los estudiantes terminan el problema y evalúan a sus compañeros de equipo, también, los profesores evalúan a los grupos de estudiantes, otorgándolas una puntuación de 1 a 10 bajo los criterios de: esfuerzo realizado, aportación al proyecto, capacidad crítica, capacidad de liderazgo, capacidad de diálogo, trabajo en equipo, valoración en la actuación como coordinador y como secretario. El resultado refleja que el cambio de una metodología tradicional al ABP es complejo y resulta fatigante para ellos. Por otro lado, la falta de experticia en el ABP por parte del docente, lo hace dubitativo porque no está acostumbrado al diálogo directo, así mismo, se identifica la dificultad del estudiante para identificar al docente como mentor cuando el estudiante considera al profesor como un facilitador del trabajo a realizar. En conclusión, se debe coordinar bien con el docente sobre sus actividades realizadas; si bien, los docentes conocen las características de la metodología ABP, sus objetivos, forma de trabajo, etc; no lo emplean como es debido. Así mismo, el ABP exige una alta carga laboral al aplicarlo por primera vez porque se fijan planes de trabajo y desarrollan la experiencia interdisciplinar por medio de reuniones. Sin embargo, esta

carga de trabajo disminuye notablemente, cuando los docentes construyen las bases, adaptan, conocen y posean las habilidades necesarias requeridas en el ABP.

Camacho y Depraect (2019) hicieron una investigación llamada “Cualidades del docente necesarias para enseñar a través del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)”, *donde* el objetivo fue reconocer las habilidades requeridas por el docente para aplicar el ABP y mejorar el clima de aprendizaje. Este estudio comprende un enfoque teórico-constructivista. Así mismo, se realizó un estudio cuantitativo, descriptivo y transversal. Posee una muestra no probabilística y está constituida por 60 estudiantes, los instrumentos fueron: cuestionarios de clima de aprendizaje de 15 preguntas en escala Likert donde los estudiantes evalúan el grado de autonomía que promueve el docente a sus estudiantes. Se hicieron dos evaluaciones de conocimientos la primera bajo exposiciones sin favorecer el diálogo ni el pensamiento crítico y al finalizar se aplica un cuestionario; posteriormente, se aplica el ABP durante tres meses y al finalizar se utiliza de nuevo el cuestionario. Como resultado, el ABP aumentó el clima de aprendizaje en el grupo, los estudiantes cambian su apreciación que tenían del docente severo e indiferente que dictó clases con una metodología tradicional, por un mentor que guía, escucha sus opiniones, propiciando a que hagan preguntas sin temores. De esta manera, el docente consolida y logra los objetivos de aprendizaje. En conclusión, para usar el ABP, se debe tener en cuenta lo complejo de su aplicación porque es necesario la praxis que debe sostenerse a mediano plazo para crear el clima de aprendizaje adecuado. Así mismo, el ABP se enfoca en generar los espacios adecuados para motivar al estudiante, inculcándole confianza y siguiendo sus procesos de aprendizaje ante, durante y después del problema, teniendo un manejo conductual de emociones en el estudiante, por lo cual, será complemento adicional del ABP.

Gómez, Gómez y Pulgarín (2016) realizaron una investigación llamada “Coaching as a professional development strategy for adjunct instructors in a colombian university”, con enfoque al coaching ontológico, cuyo objetivo fue explorar si el coaching, ofrecido como programa de desarrollo profesional en la sección de extensión, funciona como estrategia para el desempeño de los docentes en idiomas de una universidad pública en Colombia. Esta investigación tiene un paradigma socio-crítico y está orientada a la práctica educativa. La población usada fue de 134 docentes, con una muestra de 15 instructores son traductores profesionales, 73 son licenciados en idiomas extranjeros, 20 más son profesionales en idiomas, y los otros 14 tienen un título en un área diferente a la de idiomas. Se usó un estudio instrumental para identificar cómo las sesiones de coaching ayudarían al desarrollo profesional, se usó un cuestionario, sesiones de coaching, entrevistas e informes finales del proceso de coacher. Como resultado, los participantes reflexionan sobre sus actitudes dentro de clase o durante el ocio; mejoró la actitud y seguridad obteniendo autoconfianza, aprendieron administrar el tiempo en las sesiones de sus cursos, cambiaron la dinámica de enseñanza a unas más creativas e interactivas, también mejoró la coherencia en el dictado de clases, los docentes dejaron el uso tradicional del bolígrafo y plumón para dar uso a las TIC; aumentó la motivación de los docentes, pues, aprendieron a conocerse y a autoevaluarse. Los participantes del estudio aceptaron el coach de manera positiva. En conclusión, el coaching es una ventaja desarrollo educativo en el docente. El uso de esta estrategia llega involucrar a docentes en un proceso de autoconciencia, reflexión y crecimiento.

Estos antecedentes internacionales nos aportan teóricamente porque nos explican principios significativos de un planteamiento de problema en el ABP. Así mismo, nos transmite un conocimiento teórico sobre los principios básicos del ABP en relación al enfoque

constructivista- cognitivo. De igual manera, nos informa sobre el uso del coaching como instrumento de formación continua cuyo resultado podrá sistematizarse como una propuesta para ser incorporado como conocimiento en las ciencias de la educación.

Por otro lado, nos transmite aportes metodológicos en su aplicación, pues, nos informa las capacidades que debe tener en cuenta el docente desde el punto de vista cognitivo que, acompañado de la correcta determinación psicológica-social, se convierta en una herramienta relevante para el aprendizaje del estudiante. Así mismo, nos explica las desventajas de aplicar por primera vez el ABP y cómo puede fatigar al docente cuándo inicialmente es instruido o capacitado, entregándonos una lista de causas y exigencias que el docente debe adecuarse sobre todo en la enseñanza de la carrera de administración de empresas.

Por último, tiene aporte práctico porque explica la dinámica de uso dentro del aula por parte del docente, así mismo, ayuda a determinar el uso del coaching como herramienta para aumentar la competencia docente, mostrando procesos, metodologías que ayuden al desempeño en la formación continua docente.

Antecedentes nacionales

Según Luy-Montejo (2019), en su investigación llamada “El Aprendizaje Basado en Problemas en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios”, cuyo objetivo fue identificar, analizar y comparar el efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en la Inteligencia Emocional empleado por docentes en estudiantes de administración de primer ciclo de una universidad privada. La población está compuesta de 1281 estudiantes primero ciclo con una muestra de 48 estudiantes (24 de control y 24 experimental) de administración de empresas. Como metodología, se usó un pre- test sobre Inteligencia Emocional y luego se ejecutó el ABP a

lo largo de 16 sesiones en el grupo experimental. Por otro lado, para el grupo de control se utilizó metodología tradicional de dictado, luego, se aplicó el post-test en ambos grupos para su medirlos y compararlos. Como resultado, el ABP logra la correcta adaptación del estudiante de primer ciclo, permitiendo controlar al nivel de dificultad en el caso asignado por el docente; sin embargo, el ABP tiene un alto grado de exigencia, por lo tanto, el estudiante debe acoplarse inicialmente de forma conductual por el docente a la metodología. Cabe resaltar que esto conlleva que el estudiante debe analizar el caso, trabajar en equipo, administrar información, y lograr autonomía positiva en el proceso, lo cual, puede ser un elemento estresor para el estudiante que tendrá que cumplir con las tareas asignadas. En conclusión, el ABP tiene efecto significativo en la inteligencia emocional y en el esfuerzo empleado para que logren las tareas asignadas porque reflexionan sobre el caso asignado. A diferencia de la metodología tradicional, el ABP potencia las competencias educativas en relación a habilidades duras tales como: aprendizaje en ciencias y letras, también, habilidades blandas relacionadas a las actitudes y valores que requieren su carrera o programa de estudio.

Linares y Arteaga (2017) hicieron una investigación llamada “Influencia del programa de coaching linarte sobre el Desempeño docente en los educadores de una Institución educativa privada” enfocado al coaching ontológico con el objetivo de determinar la influencia del Programa de Coaching sobre el nivel de desempeño docente en los educadores de una institución educativa privada. Esta investigación representa un paradigma Socio-crítico, y está orientada a la práctica educativa bajo una técnica pre-experimental. La población consta de 22 docentes, entre 20 y 50 años de edad, se tomó una muestra de 12 docentes haciendo un pre-test y pos-test con dicho grupo. El resultado demostró que antes de establecer del Programa de Coaching, el nivel de competencia del educador era bajo, evidenciando la falta de preparación, motivación e

inexistencia de condiciones laborables adecuadas. Como resultado del comparativo del pre-test y post-test se demuestra el aumento en el desempeño docente, igualmente, la motivación, y reflexión, enfocándose al logro del perfil profesional de la institución, por lo cual, ayudará no solo a que el docente se desempeñe de mejor manera en su ámbito de trabajo, también se sentirá fidelizado con la institución. En conclusión, al establecer el Programa de Coaching aumentó de modo relevante el nivel de rendimiento en los educadores de la institución. Si hablamos en temas de gestión en la educación, el coaching colabora a nivel de planificación, control en el transcurso de la enseñanza-aprendizaje y responsabilidades de desempeño.

Cárdenas (2011) realizó una investigación llamada “Coaching y desempeño docente en la provincia de Huancayo” cuyo objetivo fue determinar la influencia de la aplicación del coaching en el desarrollo del desempeño docente en la provincia de Huancayo, se usaron métodos de investigación tales como científico, experimental, descriptivo y estadístico, se utilizaron instrumentos como la ficha de aprendizaje docente, las sesiones de aprendizaje, evaluación de entrada (pre-test) y salida (post-test); la población está compuesta por docentes de los centros educativos secundarios de la provincia de Huancayo, teniendo una muestra de Control de 34 profesores (29 hombres y 05 mujeres) y otra muestra experimental de 45 profesores (34 hombres y 11 mujeres), el “grupo de control” lo componen los profesores de la IE Técnico Don Bosco de Huancayo y el “grupo experimental” lo componen los docentes de la IE Santa Rosa de Huancayo. Como resultado, en el pre-test, los docentes del grupo experimental obtuvieron un desempeño menor que el grupo de control, mostrando una carencia de habilidades y pre-disposición de brindar calidad en su metodología de enseñanza, luego se usó el coaching en el mismo grupo experimental, y en el post test, obtuvieron un puntaje superior al esperado, aspectos como la motivación, confianza, auto-reflexión, creatividad fueron fortificados en esta fase. En

conclusión, las características que tiene el coaching está condicionada al desarrollo personal y profesional del docente, las ventajas que tiene el coaching ayuda a crecer al docente de manera personal y profesional; y las desventajas hacen que el coaching se convierta en una actividad repetitiva.

Quicaña (2018) hizo una investigación llamada “Influencia del coaching sobre desempeño docente en los maestros de la Institución Educativa Agropecuaria Mixta Faustino”, cuyo objetivo fue determinar la Influencia del coaching sobre el desempeño docente en los maestros de la Institución Educativa. Esta investigación asumió la escuela ontológica chilena, bajo un método de tipo cuantitativo y aplicando un diseño descriptivo correlacional, la población se constituyó por docentes de la Institución educativa “Agropecuaria Mixta Faustino B. Franco”, con una muestra de 31 docentes que recibieron coaching como medida de solución ante el descenso en el desempeño del docente; como instrumentos se usaron cuestionarios de desempeño docente y una encuesta evaluada por el coach. Como resultado, el nivel de desempeño docente aumentó un 55% indicando la buena labor del docente en su función, por otro lado, es evidente la falta de conocimiento científicos que han sido olvidados y precisan de una nueva actualización; las evaluaciones por el coach son regulares al 59% en los docentes de la Institución Educativa indicando una superación de barreras en el desarrollo personal del docente. En conclusión, para que el desempeño del docente y su profesionalismo no descienda, se debe mantener el coaching como un programa continuo, si el coach no es continuo, el nivel de desempeño decae con el tiempo, tal como se ha mostrado en el estudio.

Mendoza (2018) realizó una investigación de grado llamada “Programa de coaching pedagógico para el desempeño de los docentes tutores en un instituto superior tecnológico del distrito de Ate” cuyo objetivo fue diseñar un programa de coaching pedagógico para contribuir al

desempeño tutorial de los docentes en un Instituto Superior Tecnológico del distrito de Ate, asumiendo la teoría del coaching ontológico. La muestra se conformó por 50 estudiantes y 5 docentes del curso de Tutoría de los primeros ciclos de la carrera de administración, el instrumento fue una evaluación 360° para analizar el grado de satisfacción y percepción del trabajo del tutor por parte del estudiante. Como resultado, los estudiantes evidenciaron falta de interés por los contenidos de la clase de Tutoría, situación generada por las carencias en la motivación y la aplicación de una misma metodología, además de no haber comprendido el valor de los contenidos del curso para el desarrollo de su formación integral como futuros profesionales; en general se aprecia que los estudiantes asisten a esta clase por cumplir el plan de estudios, no se sienten conscientes del poder desarrollador y transformador del curso, sin embargo, luego de la aplicación del programa de coaching, se reforzaron metodologías y la valoración fue positiva acreditando que es viable este programa porque el estudiante se siente comprometido, tiene interés y sienten que las metodologías de carácter educativo han mejorado considerablemente. En conclusión, el programa de coaching ayuda de manera metodológica las técnicas que usa el docente para dirigirse al estudiante, el docente no siente que solo es dictar y acabar la clase; sino entiende que su clase es considerablemente valiosa para poder llegar al alumnado, estas características han sido reforzadas gracias a un proceso de coaching eficiente enfocado a la tutoría.

Osorio y Priale de la Peña (2017) hicieron una propuesta llamada “Programa de Capacitación en Metodología Activa sobre el Desempeño Docente en Catedráticos de una Universidad de Lima” cuyo objetivo fue determinar el efecto de un programa de capacitación en metodología activa sobre el desempeño docente en catedráticos de una universidad privada de Lima. El diseño fue cuasi-experimental con una muestra de 24 catedráticos, 13 en el grupo

experimental y 11 en el grupo control, de ambos géneros masculino y femenino, con edades de 30 a 50 años y experiencia en el dictado superior a tres años, el desempeño docente se midió con una escala antes y después de la aplicación del programa. Como resultado se evidenciaron mejoras en el desempeño docente del grupo experimental, esto permitió comprobar que no existen diferencias significativas en el desempeño docente en catedráticos posterior a la aplicación del programa de capacitación en metodología activa, los docentes no usan estrategias de enseñanza con metodología activa debido a su falta de interés. En conclusión, se evidencian la necesidad de un equipo de formadores para realizar una labor de constante ejercicio de monitoreo sobre la aplicación de la metodología activa, pues, se observó resistencia al cambio y falta de compromiso entre los docentes, los profesores por naturaleza se resisten al cambio porque consideraron al aula su espacio de dominio, factor que no facilita una apertura al cambio de comportamiento, condición requerida para la implementación de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje.

Estos antecedentes nacionales nos aportan de manera teórica porque nos informa los límites y dificultades de aplicar el ABP. Así mismo, explican los limitantes que puede existir en un programa basado en coach enfocando el comportamiento del coach y docente, entendiendo que, si el docente no se siente comprometido en el programa de coaching implementado, este no funcionará en la institución educativa implementada.

Por otro lado, aportan de manera práctica, porque nos explica cómo se debe programar el coaching, evidenciando una continuidad en el programa bajo una finalidad formativa, con el objetivo de fortalecer habilidades en el proceso de enseñanza, en el trabajo de equipo, en la comunicación y en el fortalecimiento de competencias requeridas para su desempeño metodológico. Así mismo, aporta de manera práctica, porque nos indica cómo enfocar el

coaching en la metodología del docente y que resultados se pueden conseguir a partir de una buena aplicación.

Por último, estos antecedentes aportan de manera metodológica, porque detalla los límites del coaching en la aplicación dentro de un programa continuo; de esta manera, sabemos que el coaching debe fortalecer al docente y él se sienta fortalecido.

Fundamentos teóricos sobre la categoría apriorística del problema

Reflexiones del enfoque teórico constructivista- cognitivo en la educación

Sobre los inicios de este enfoque, Serrano y Pons (2011) exponen que el constructivismo-cognitivo se originó de la idea del biólogo Jean Piaget. En definición, es construir conocimiento individual mediante un proceso de aprendizaje por medio de la interacción con el medio – problema y obtener experiencia activa a mediano plazo.

Así mismo, Serrano y Pons (2011) exponen que el objeto de este enfoque es obtener el conocimiento autónomo, donde el conocimiento mental es una representación del mundo. Por tanto, es un proceso cuyo fin es relacionar la nueva información con las representaciones preexistentes y que da lugar a la revisión, cambio, restructuración y diferenciación de esas representaciones por medio de las experiencias. Este enfoque debe ser guiado por la interacción con otras personas, pues, son potenciales generadores de contradicciones que el sujeto se verá obligado a superar. También, será ideal el procesamiento de información de la mente humana que será el mecanismo operante, pues, la información que opera este mecanismo, se codifica y, parte de ella, se almacena para poder darle un uso eficiente posteriormente.

Sobre los principios del enfoque constructivista, Serrano y Pons (2011) explican que el enfoque constructivista se encuentra constituido por dos grandes premisas las cuales son: a) Los

relacionados con la construcción de significados y la atribución de sentido a los aprendizajes. b) La revisión, modificación y construcción de esquemas de conocimiento.

Tabla 6

Principios del enfoque constructivista – cognitivo en la educación

Construcción de significados y atribución de sentido a los aprendizajes escolares.	Revisión, modificación y construcción de esquemas.
a) La construcción de experiencias educativas del estudiante depende de sus conocimientos previos, intereses, motivaciones, actitudes y expectativas con que participa.	La estructura mental del estudiante se concibe como un conjunto de esquemas relacionados, por lo que la finalidad de la educación es contribuir a la revisión, modificación y construcción de esos esquemas.
b) La clave del aprendizaje de los estudiantes se enfoca en la interpretación de los contenidos y a la actitud de aprender.	
c) La atribución de sentido y la construcción de significados están directamente relacionadas con la funcionalidad de los aprendizajes, es decir, con la posibilidad de utilizarlos cuando las circunstancias lo aconsejen y lo exijan (conocimiento condicional).	
d) El proceso de construcción de significado requiere una intensa actividad que implica que el estudiante despliegue procesos cognitivos, como afectivos y emocionales.	La finalidad última de la educación es dotar a los estudiantes de instrumentos (esquemas) para que sea capaz de realizar aprendizajes significativos y dotados de sentido a lo largo de toda su vida, es decir, que aprendan a aprender (metacognición).
e) La construcción de significados, la atribución de sentido y la determinación de las condiciones para su aplicación es un proceso que depende de las interacciones entre el profesor, los estudiantes, los contenidos y las metas objetivas y subjetivas que se pretenden alcanzar.	

Nota: la tabla resume los mecanismos de influencia educativa del enfoque constructivista, en relación entre la producción de aprendizaje, el aprendizaje que construye el estudiante y los significados que representan los contenidos curriculares. Adaptado “Revista electrónica de investigación educativa”, por Serrano y Pons., 2011, El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación, p.13-14.

Serrano y Pons (2011) declaran que, las tres fuentes principales con influencia educativa son: los profesores, donde su influencia se establece a partir de la interacción e interactividad de la clase dividida por la cantidad de información por velocidad de la enseñanza, por la manera de

facilitar la información, por elaborar sistemas de significados compartidos, por la manera de averiguar, seguir, valorar las respuestas de los estudiantes y tener control en el aprendizaje.

En segundo lugar, los estudiantes, donde su influencia también es un proceso de interacción e interactividad, pero se determina por sus propuestas de solución ante conflictos y controversias cognitivas, por las regulaciones mutuas efectuadas a través del lenguaje y por el trabajo en equipo en el procedimiento de obtención de aprendizaje.

Por último, las instituciones educativas, donde su influencia puede ser indirecta si se da por medio de proyectos institucionales (educativo y curricular) o directa si se da por medio de la intervención de los estudiantes en sus aprendizajes complementadas en el aula.

Con respecto a la argumentación de sostener un enfoque constructivista, Soler et al. (2018) declarar que un enfoque tradicional de enseñanza emplea ocasionalmente estrategias enfocadas al uso de memoriam, basados en la facilidad del trabajo del docente y no en el aprendizaje del estudiante, dado que los docentes se sienten en su zona de confort, pues, este enfoque no genera algún tipo de reflexión o motivación al estudiante. Así mismo, los estudiantes que se forman bajo el tradicionalismo, tienden a encaminar su aprendizaje superficialmente, conduciéndolos a un bajo desempeño académico.

Así mismo, Salazar (2013) explica que “(...) el estudiante de educación superior ya no puede aprender el conocimiento y las destrezas sólo por la repetición de un saber, por parte del docente, que se encuentran en las fuentes de aprendizaje que los aprendices ya disponen en el contexto actual en el que se desenvuelvan, con el fin de que dichos educandos puedan conseguir trabajo y resolver los asuntos que, hoy por hoy, tienen que enfrentar en la vida profesional y cotidiana (p.20)”.

Soler et al. (2018) indican que el enfoque constructivista, precisa de una zona de virtud o aprendizaje para el docente, pues, ven la necesidad de transportar la enseñanza progresivamente al estudiante; siendo un mecanismo que integra la autonomía en el aprendizaje del estudiante donde la intención del docente es de producir la transición conceptual y estrategias centradas en el estudiante, aumentando la actitud reflexiva y crítica llevándolos a integrarse en proyectos de investigación que los encamine a una innovación ininterrumpida en el planteamiento de estrategias de aprendizaje.

Bajo el enfoque constructivista se despliegan diferentes estrategias metodológicas las cuales serán explicadas y detalladas en los siguientes párrafos.

Estrategias metodológicas con enfoque constructivista

Labrador et al. (2008) definen a las estrategias metodológicas como aquellos procesos que mediante la ejecución de técnicas convierten la enseñanza en fomento de participación de los estudiantes logrando el aprendizaje propuesto, así mismo, estas estrategias metodológicas deben ser implementadas según el análisis del entorno correspondiente y la programación académica efectuada.

Sobre la elección de estrategias, la comunidad InspiraTICs (2020) sostiene que las estrategias metodológicas de enseñanza tienen una división con un objetivo y foco en la ejecución de una actividad en particular. Se debe aclarar que uno no es mejor que otro, pues, el enfoque en cada una de las estrategias es dependiente de las eventualidades y contextos surgidos que son distintos e indefinidos. Esa es la razón por que algunos tienen más efectos positivos que otros, se debe analizar el contexto antes de ejecutar alguna estrategia metodológica.

Sobre la diferencia entre técnica y estrategia, Silva (2005) explica que la primera se puede emplear (por el docente o por el estudiante) sucesivamente limitándose a orientar el aprendizaje, por otro lado, las estrategias son elaboradas por las personas (docentes y estudiantes) bajo un aspecto general y son empleadas según el contexto usando sabiamente la estrategia apropiada, dentro de una estrategia se puede utilizar un conjunto de técnicas para facilitar a construcción de aprendizajes.

Sobre las diferencias entre las estrategias metodológicas constructivistas y de otros enfoques, la comunidad Inspiratics (2020) expone que las estrategias metodológicas de enfoque constructivista tiene como base una transversalidad más homogéneas en la cual consiste en orientar a los estudiantes a actuar con sus propios valores elegidos a través de la reflexión y no atribuir a los estudiantes valores “correctos” o “incorrectos” por medio de la disciplina(lo cual impide muchas veces el aprendizaje). Así mismo, una estrategia metodológica constructivista les permite adecuarse a la realidad con capacidad de actuar de una forma consciente y crítica ante los cambios del entorno. De esta manera, le permite al docente no ser solo una entidad que solo distribuye la información de manera masiva, sino que el docente forma al educando desde el punto de vista de un mentor y que incita que el estudiante pueda investigar por sí mismo, sin presiones y solo por el despertar de una curiosidad o del placer de conocer y saber algo nuevo. A continuación, se detalla una tabla de diferencias de estrategias metodológicas por Inspiratics.

Tabla 7*Diferencias entre las estrategias metodológicas*

Estrategia metodológica	Enfoque	Aprendizaje	Rol del profesor	Diseño del Aprendizaje	Curriculum según transversalidad	Herramientas	Evaluación
Clase Magistral	Conductismo	Guiado	Protagonista	Instrucción Práctica	cerrado	Papel, lapicero, pizarra	Sumativa
Aprendizaje basado en la investigación (ABI)	Cognitivismo	Autónomo	Guía	Experiencia Personal	Abierto o cerrado según diseño	Búsqueda y gestión de la información	Formativa
Aprendizaje basado en el juego (ABJ)	Conductismo	Guiado	Diseñador	Experiencial y práctico	Abierto o Cerrado Según diseño	Creación de contenidos	Formativa - Retroalimentación
Aprendizaje basado en proyectos y problemas (ABP)	Constructivismo	Autónomo Cooperativo	Mentor	Experimental y experiencial	Abierto y Transversal	Búsqueda y gestión de la información, creación de contenidos, gestión de proyectos	Formativa, Retroalimentación, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación
Aprendizaje basado en casos (ABCs)	Constructivismo	Autónomo Cooperativo	Mentor	Experimental y experiencial	Abierto	Búsqueda y gestión de la información	Formativa, Retroalimentación, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación
Aprendizaje basado en retos (ABR)	Conectivismo	Autónomo Cooperativo	Guía	Experimental, experiencial y colectivo	Abierto y Transversal	Búsqueda y gestión de la información, creación de contenidos, gestión de proyectos	Formativa, Retroalimentación, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación
Aprendizaje y Servicios (APS)	Conectivismo	Autónomo Cooperativo y colectivo	Guía	Experimental, experiencial y colectivo	Abierto y Transversal	Búsqueda y gestión de la información, creación de contenidos, gestión de proyectos	Formativa, Retroalimentación, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación
Aprendizaje Colaborativo	Conectivismo	Colectivismo	Guía	Social Colectivo	Abierto y Transversal	Búsqueda y gestión de la información, creación de contenidos, gestión de proyectos	Formativa, Retroalimentación, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación

Nota: Se puede observar la diferencia entre estrategias metodológicas. Elaboración adaptada de (s.f). Tabla comparativa de aprendizajes.
https://www.inspiratics.org/cgmlformpublic/tablas/TABLA_COMPARATIVO_APRENDIZAJES.jpg

Siguiendo la tabla anterior (tabla 7) las estrategias metodológicas con enfoque constructivista más usados son Aprendizaje basado en casos (ABCs) y Aprendizaje basado en problemas (ABP). A continuación, sustentaremos por qué usar un ABP y no un ABC's en esta investigación.

Según Labrador y Ribes (2008) el aprendizaje basado en casos (ABCs) fortalece el razonamiento de los estudiantes y refuerza conocimiento ya adquiridos, siendo el docente quién propone un caso enfocados a la solución y aplicación, sin embargo, dicha acción requiere conocer previamente teorías, conceptos y definiciones para la resolución del problema. Generalmente esta estrategia puede trabajarse de manera individual o grupal y su uso facilita la generación de los conceptos integrados en un grupo ya alfabetizado (que conocen el tema antes de hacer el caso). Es recomendable usarlo en ciclos de estudios superiores o finales donde los cursos generalmente apliquen casos de estudios reales. Sobre sus límites, Peter (2011) sostiene que el ABCs, al ser una estrategia metodológica y compleja, requiere de tiempo y preparación del docente y del estudiante. Esto se debe a que, si un docente no domina su tema, podría ser discriminado incluso por el mismo alumnado y esto podría suponer un problema altamente incómodo para la institución educativa. Es por este motivo que la investigación no ha contemplado esta estrategia metodológica.

Por otro lado, según Bueno y Fitzgerald (2004), el aprendizaje basado en problemas (ABP) fortalece la creatividad entre estudiantes y profesores, siendo el docente quien brinda una cantidad limitada de información (no es necesario tener conocimiento previo) a un grupo de estudiantes que resultará suficiente para fijar el problema. De esta manera el grupo será responsable de interpretar, disponer el método y el recurso adecuado para solucionar el problema. Paralelamente, el docente tiene la función de ser mentor y guía de los estudiantes

puliendo conocimientos y destrezas en el proceso de desarrollo de la solución, por lo cual, es transformado en un producto o un servicio para una situación real y compleja, de igual manera, se desarrolla el conocimiento del tema, así como el pensamiento crítico, la creatividad y las habilidades de comunicación en el contexto de hacer un proyecto único; este tipo de estrategia metodológicas es utilizado mucho en estudiantes de medicina como en estudiantes de administración de empresas para empoderarlos y se sientan preparados al tomar decisiones en experiencias de situaciones reales.

Sobre los límites del ABP, Peter (2011) sostiene que el ABP a veces es discriminado porque requiere ir más allá que otra estrategia metodológica, pues, involucra trabajo y tiempo implementarla, una reestructura organizacional, y un cambio cultural; por este motivo, se limita su uso en diferentes instituciones, sin embargo, si es abordada de la forma correcta, las competencias dentro del marco educativo mejorarán notablemente no solo el nivel educativo del alumnado sino la rentabilidad de la institución, pues, cuándo mejor es el ABP, menos es la cantidad de deserción del estudiante, mejoran los índices de productividad de los docentes y la gestión se hace más ligera y clara siendo motivo por el cual se ha elegido el ABP sobre el ABC's.

Estrategia metodológica del ABP

Para hablar de los orígenes del ABP, Olivares y Heredia (2012) sustentaron que tuvo sus inicios en la década de los sesenta, en la “Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster” en Canadá. Se diseñó con el fin de enfocar a los estudiantes a proyectarse en futuros casos que puedan suceden en su vida profesional. La estrategia metodológica consta de organizar en

pequeños equipos de trabajo a diferentes estudiantes con el fin de resolver diferentes casos o problemas, compartiendo opiniones y enfoques.

Sobre su definición, Perrafán (2017) sostiene que el ABP es una técnica que permite a los estudiantes reflexionar, indagar y debatir en grupos a partir de un caso desafiante propuesto por el docente, quién es el intermediario del proceso de aprendizaje. Para el autor, el objetivo no es resolver el problema mecánicamente, sino utilizar el caso para aprender a tomar decisiones.

Así mismo, Barrows (1996) explica que las características significativas del ABP es que se centra en el estudiante y su mentor(docente), el aprendizaje se produce en grupos pequeños de estudiantes generalmente de 8 a 9 estudiantes asegurando el aprendizaje en equipos. Los profesores son facilitadores, guías y mentores; los problemas forman el foco de organización y estímulo para el aprendizaje, Los problemas propuestos deben ser vehículos para el desarrollo de habilidades para su resolución y contribución del aprendizaje, siendo un mecanismo de nueva información el aprendizaje auto dirigido del alumnado.

Prieto et al. (2008) explican que para aplicar se deben seguir a cabalidad las 4 fases principales para su ejecución son: a) La activación del conocimiento y análisis (donde el docente forma grupos, presenta el problema, activa los grupos y supervisa su plan). b) La investigación y estudio (donde el docente dirige los recursos, proporciona la instrucción y la conducción adecuada hacia la solución). C) La resolución del problema (exige soluciones y encarrila a los grupos que desviaron su camino). D) La evaluación y reflexión metacognitiva (el docente dirige la discusión, reflexión grupal y retroalimenta).

Bajo un proceso de calificación al estudiante bajo esta metodología, Labrador et al., (2008) explican que el ABP es un proceso constructivo que no mide el volumen de la memoria del estudiante, sino examina la relevancia de la tarea realizada e impulsa la adquisición de

habilidades de evaluación crítica, de habilidades y de progreso de la capacidad de aprendizaje, en este contexto, el docente-tutor se enfoca a los objetivos marcados en la unidad y analizará el logro de cada uno de ellos. Asimismo, evaluará la habilidad para buscar información, la integración de la teoría en la práctica y la transferencia de lo aprendido a nuevos problemas.

Para la optimización del ABP, Labrador et al. (2008) declararon que necesita de unos requisitos de espacio y de materiales enfocados a la cantidad de estudiantes. En primer lugar, el docente-tutor debe organizar a los grupos de 5u 8 estudiantes, dependiendo del total por clase. Así mismo, el salón debe estar organizado para que el contacto visual entre el docente, estudiante y que la relación entre estudiantes sea óptima. También, se debe reforzar el espacio educativo con instrumentos como medios informáticos, pantalla, pizarra, Ecran, proyector, sonido, etc; por último, es relevante tener recursos bibliográficos tales como libros, artículos, materiales en red, porque facilita la concentración del alumnado en pequeños grupos de trabajo, propicia los debates y las presentaciones, así como el trabajo individualizado.

Según Bueno y Fitzgerald (2004) el efecto que tiene el ABP en el aprendizaje, se observa en la comprensión de los nuevos conocimientos, lo que resulta indispensable para lograr aprendizajes significativos. Así mismo, el ABP promueve la disposición afectiva y la motivación de los estudiantes que son indispensables para lograr aprendizajes significativos, de igual manera, el ABP provoca conflictos cognitivos en los estudiantes incitándolos a buscar información por medio de la investigación, logrando empoderar a los estudiantes. También, el aprendizaje es resultado de la colaboración y la cooperación fortaleciendo los lazos de los compañeros de equipo. Por último, el ABP permite la actualización de la Zona de Desarrollo Próximo de los estudiantes asumiendo que de cada conocimiento aprendido tiene nuevas cosas por aprender y desarrollarse siendo un reto para los estudiantes.

Estrategia metodológica del ABP como modelo educativo en la carrera de Administración de empresas.

Según Bueno y Fitzgerald (2004) en la actualidad, el ABP como modelo educativo, se ha desenvuelto positivamente en el diseño de nuevos programas curriculares por su grata eficiencia en la educación superior. De igual manera, Escribano, y Del Valle (2008) describen que este crecimiento se fundamenta mediante tres vertientes: En primer lugar, la extensión a nuevas Universidades, en segundo lugar, la proliferación de publicaciones recientes (artículos y revistas científicas) sobre experiencias de aplicación del ABP, por último, ha pasado de ser base en la formación de profesionales del área de la medicina, al campo de las ciencias humanas y tecnológicas.

Bueno y Fitzgerald (2004) que actualmente el ABP es usado en carreras que necesitan empoderar la toma de decisiones en situaciones que lo ameritan. En ese sentido, la primera carrera en aplicarse fue las del área de salud (medicina), sin embargo, su aplicación ha sido validado en áreas de ingeniería, ciencias económico-administrativas (contabilidad, administración) y en ciencias sociales (derecho, trabajo social, psicología).

Tabla 8

Fundamento de Instituciones que ha hecho uso del ABP en sus carreras en Latinoamérica.

Año	País	Institución	Facultad/ Carreras
2005	México	Universidad Colina	Medicina
2005	México	Instituto tecnológico y de estudios superiores de Monterrey (ITESM)	Administración de empresas
2005	México	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	Núcleo de Calidad Educativa/epidemiología
2005	México	Escuela de Salud Pública	Epidemiología
2002	Argentina	Universidad de Buenos Aires	Ingeniería/Informática(programación)
2003	Perú	Pontifica Universidad Católica del Perú (PUCP)	Ciencias Químicas
2001	Bolivia	Universidad San Simón	Medicina
1991	Chile	Universidad de la Frontera	Kinesiología
2006	Chile	Universidad Católica del Norte	Fisiología
2006	Brasil	Universidad de Brasilia	Medicina

Nota: En Latinoamérica las Facultades de educación superior están aplicando el ABP en estos últimos tiempos, a continuación, evidencio una recopilación de las diferentes instituciones que han incorporado en ABP a lo largo de los años, siendo el ITESM el primero que involucró el ABP con la carrera de administración de empresas. Elaboración propia adaptada de los datos de Escribano, A., & Del Valle, A. (2015). El aprendizaje basado en problemas, 2015, p.29-30

Así mismo, Escribano, A., y Del Valle, A. (2015) declararon que algunas otras autoridades han asumido el ABP como base metodológica entre ellos: el Centro para el ABP del Centro Internacional de la UNESCO (UCPBL), el Proyecto Sócrates de la UE aplica el ABP en el programa de ingeniería y ciencias. En España se usa esta metodología en carreras como: Ingeniería Técnica Topográfica en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Caminos y en la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Topográfica de la Universidad Politécnica de Madrid; en la Escuela de Enfermería del Vall d'Hebron de la Universidad Autónoma de Barcelona, y en la Facultad de Medicina de la Universidad de Castilla-La Mancha entre otras.

Estrategia metodológica del ABP aplicado por los docentes.

Frente a la aplicación del ABP y al rol que debe seguir el docente, Monterrey (2014) explica que este último se transforma directamente en un tutor en vez de un docente habitual; asistir a los estudiantes a meditar, a determinar necesidades de información y los motiva a seguir con sus tareas. Por otro lado, su rol no se limita a ser solo un observador pasivo, debe estar inclinado en el desarrollo del aprendizaje asegurándose que el grupo no pierda la brújula hacia su objetivo, y puedan identificar los temas más relevantes que solucionen el problema propuesto.

Bajo un enfoque del docente-tutor con los principios del ABP, Amo et al. (2014) explican que básicamente debe determinar que las sesiones tengan: Aprendizaje cognitivo (organizar bien los problemas a tratar), Contenidos (fomentar la inclusión del estudiante a la metodología usando teoría y práctica), Aprendizaje colaborativo (fomentar al trabajo en equipos).

Para determinar las características que debe reunir el docente-tutor frente a la aplicación del ABP, De Grave et al. (1999) sustentaron como premisa básica que el tutor debe conocer el tema enfocado que es imprescindible para dirigir al grupo de estudiantes. Este conocimiento debe ser complementado también por un conocimiento pedagógico específico para hacer frente a las dificultades de los estudiantes, estas interacciones con los estudiantes se dará apoyo afectivo motivando a los estudiantes a realizar esfuerzos. Así mismo, el estilo de aprendizaje que aplicará debe ser un proceso activo-constructivo, también, avala que en cada sesión de clase las exigencias de los estudiantes sean altas. De igual manera, debe evidenciar altas expectativas hacia sus estudiantes articulando sus conocimientos e incitando a la curiosidad de buscar respuestas por parte de los estudiantes y no tanto por sustentar conocimientos propios del docente.

Para determinar el perfil del docente-tutor frente a las actividades del ABP, Escribano y Del Valle (2008) y De Grave et al. (1999) explican que frente al modo de proceder en el ABP, el docente debe ser: responsable en generar y presentar un problema enfocado en el tema programado, debe ser colaborador en el seguimiento en la secuencia de aprendizaje del estudiante (estimular la resolución del problema), así mismo, asistir el aprendizaje del conocimiento propio de la materia, su modo de actuar del docente-tutor debe ser totalmente de guía y mentor a la resolución del problema del propio estudiante (uno de los roles es el de dirigir el proceso de aprendizaje), también, debe potenciar el desarrollo de las habilidades de análisis y síntesis de la información (estimular la integración de conocimiento) además, debe ser innovador en la creación de un espacio de encuentro y relaciones humanas en el grupo (propiciar la interacción grupal), por último, integrador de la creatividad que propicia la independencia de los estudiantes al abordar nuevos procesos cognitivos (propiciar la responsabilidad individual).

Para determinar los elementos que dificultan la eficacia del ABP en el papel docente-tutor, Escribano y Del Valle (2008) sustenta que la ansiedad inicial ante una nueva estrategia metodológica, conlleva a que el docente cambie de paradigma y esto detiene su correcta utilización. El medio al cambio genera la duda y surgen cuestionamientos. Un docente con experiencia en el ABP conoce la eficiencia de la estrategia metodológica, pues, cotidianamente lo pone en práctica; sin embargo, un docente que desconoce de ABP e involucrarse en algo nuevo le obliga a afrontar con algo de lo que ignora sus frutos, así mismo, el docente-tutor siente “angustia”, porque, las personas a las que atiende cada día exigen una respuesta por efecto inmediato el docente-tutor decide regresar al método tradicional conductista que supone un gran esfuerzo de atención, información amplia, memorización para los estudiantes, brindándoles un sistema de evaluación basado en exámenes, que al largo plazo puede ser motivo de olvido

ignorando que el ABP en cambio sigue una dinámica que requiere una actividad reflexiva, no reflejada en algo como el examen, sino en una exposición o debate preconcebido.

Según Bueno y Fitzgerald (2004) para que el docente afronte el ABP inicialmente, el docente a cargo debe fijar objetivos de aprendizaje alcanzar, en segundo lugar, analizar la cantidad de estudiantes, el tiempo requerido, la bibliografía disponible, los recursos que cuenta el docente y las facilidades de la institución educativa hacia sus estudiantes. De esta manera, podrá comenzar a construir el problema retador que capte la atención del estudiante. Por último, concluido el problema, el docente-tutor estructurará las estrategias de aprendizaje que permitan al estudiante adquirir los conocimientos precisos para darle solución.

Competencias en el desarrollo de la estrategia metodológica del ABP del docente

Según Escobar y Además (2008) el término “competencia” se originó en los años 70, como resultado de indagaciones enfocadas en distinguir términos que permitan explicar el rendimiento laboral, como concepto, las competencias son un conjunto de saberes, habilidades y actitudes aplicadas por las personas para aprender, acoplarse a los cambios y desempeñarse en el mundo. Perrenoud (2004) explica que la competencia pertenece a un saber-hacer en el entorno, donde se desplazan recursos de cognición, integrando estos conocimientos con habilidades y valores para afrontar distintas posturas del quehacer en el ámbito profesional.

Según Villarroel y Bruna (2017) el docente debe poseer y fortalecer sus competencias pedagógicas siempre que estas se han extendido de manera global con el objetivo de formar perfiles docentes, que guíen el entrenamiento, capaciten y evalúen el progreso de los estudiantes. Así mismo, los docentes no pueden verse involucrados con una zona de confort donde se han acostumbrado a enseñar de una sola forma y no han moldeado una enseñanza debida asociada a

los comportamientos y hábitos de los estudiantes. Este descontrol que es cotidiano en la educación es por causa de carencia de competencias que no han sido valorados ni fortalecidos ni por la institución donde opera ni por el mismo docente que tiene la responsabilidad de seguir fortaleciéndose.

Así mismo, Torres et al. (2014), en su investigación llamada *“las competencias docentes: el desafío de la educación superior”*, explican que las competencias manejan un papel relevante en la actividad y metodología del docente porque en el contenido del curso se debe determinar objetivamente el manejo los problemas y los proyectos como estrategias didácticas que serán guiadas por el mismo docente. Actualmente, los docentes desfavorecen la teoría del constructivismo y favorecen la memorización o escucha “activa” en el dictado de clase disminuyendo su intervención y colocando el aprendizaje pasajero del estudiante antes que el conocimiento permanente trasferido. Así mismo, el docente abarca los temas, contenidos y objetivos de una disciplina ubicada cotidianamente en un syllabus con el fin de cumplirlos de manera eficaz (pero no eficiente), sin embargo, si el docente no es competente, el desarrollo del conocimiento no es basto, por lo cual, podríamos mencionar que a pesar de usar la metodología activa más dinámica, al carecer de estas competencias el docente no llega a ser un facilitador del aprendizaje y se transforma solo en un cumplidor educativo

Flores (2010) explica que las competencias básicas de un docente-tutor, radican en la responsabilidad de delegar tareas o funciones a grupos de personas y antes de poder deducir en elegir una estrategia metodológica en particular, debe fortalecer e incorporar en su profesionalismo las siguientes competencias genéricas: competencias interpersonales tales como la comunicación, el trabajo en equipo y el liderazgo; competencias cognitivas tales como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, razonamiento cotidiano, creatividad;

competencias instrumentales tales como la gestión, los idiomas, la informática, la documentación); por último, la competencia en la expresión oral y escrita. Según el autor, si bien, estas competencias son la base para poder afianzar una enseñanza más precisa no se puede decir lo mismo de la actitud de muchos profesionales en la docencia que se inclinan en no realizar el cambio pertinente para fortalecer su profesionalismo por falta de interés.

Así mismo, Escribano y Del Valle (2008), y Torres et al. (2014) sustentaron que las competencias requeridas por el docente-tutor en el ABP son relevantes para el correcto uso de la metodología. También, la preparación del docente debe ser clara y organizada de parte de la institución quién maneja los recursos adecuados para fortalecer estas habilidades en concreto (que a veces se evidencia en cursos abiertos, capacitaciones eventuales o en programas de continuidad prolongada). Si el docente carece o altera alguna de las habilidades requeridas para el ABP; su metodología sería una variante o una metodología híbrida del ABP.

También, Escribano y Del Valle (2008), y Torres et al. (2014) mencionan que entre las competencias más importantes y que deben ser fortalecidas en el uso de ABP se encuentran: Conocimiento del objetivo del curso y la responsabilidad de enseñanza; planificador y organizador de la enseñanza (proponiendo temas reales que causen controversia e influyan directamente a la participación de los estudiantes.); planificador y organizador de los equipos de trabajo (estableciendo los grupos, las funciones, las tareas, organizando los tiempos y espacios adecuados); exigencia en la toma de decisiones razonadas (no precipitando a los grupos de trabajo, sino, considerando su colaboración entre todos); cooperativo y moderador de estudiantes, finalmente, mentor para garantizar el compromiso, enfoque y sobre todo el interés del estudiante del curso.

En el escenario donde el docente-tutor maneja ABP pero carente de las competencias antes mencionadas; Amo et al. (2014) explican que el docente debe tener en cuenta las condiciones que garantizan la eficiencia del problema propuesto como mecanismo de aprendizaje, así mismo, este desafío educativo, se centra en la operatividad del docente, quien decidirá la forma más adecuada de actuar dentro y fuera del aula; que pueden resultar limitantes si el docente no tiene consigo las competencias necesarias y esta inoperatividad o falta de competencias, podrían tener efecto estresor para estudiantes primerizos que no entiendan la forma de ser del ABP, por lo cual, desarrollar las competencias del docente-tutor no deben quedar de lado.

Presentación de categoría problema

Categoría: competencias en estrategias metodológicas basado en ABP

Escribano y Del Valle (2008), y Torres et al. (2014) sustentaron las competencias como el dominio de áreas internas y personales que estén relacionados con su labor docente y que son requeridas para una buena aplicación de la metodología ABP compuestas por competencias que exigen al docente ser: un conocedor del curso, planificador de la enseñanza hacia equipos de trabajo, optimizador de la exigencia en la toma de decisiones razonadas por los estudiantes, y ser un mentor.

Subcategorías:**Conocimiento del objetivo del curso**

Se refiere que el docente es consciente de la finalidad y la consistencia de la enseñanza del curso a cargo, y hace que el estudiante reflexione sobre la importancia y efecto del curso en su carrera. Además, es clave que entienda los problemas eje que articulan el curso (Torres et al., 2014).

Planificación de la enseñanza hacia equipos de trabajo

Frente a un tema de clase, el docente propone casos enfocados a una problemática que causen controversia e influyan directamente a la curiosidad de los estudiantes para su resolución. Así mismo, establece funciones, tareas, coordina los tiempos y espacios adecuados a los equipos de trabajo compuestos por estudiantes (Torres et al., 2014).

Exigencia en la toma de decisiones razonadas

Se debe facilitar una información básica y necesaria a los grupos de trabajo, así mismo, modera e impulsa a investigar, guiándolos y acercándolos a la resolución del problema con la colaboración de todo el equipo de trabajo con la finalidad que ellos encuentren la respuesta por sí mismos (Torres et al., 2014).

Mentor

Culminando el tiempo de indagación, se genera espacios de debate para tomar una alternativa de solución adecuada, transmitiendo su experiencia y aconseja o recomienda ciertas acciones que serán valorables en la formación del educando (Torres et al., 2014).

Fundamentos teóricos sobre la categoría apriorística de la propuesta

Reflexión del coaching bajo un enfoque general

Para hablar de la etimología del coaching, Sánchez y Boronat (2014) y Montaner (2018) declararon que el término “coach” viene de la palabra húngara “Kocs” que significa carruaje un vehículo cuya función consistía en transportar personas de un lugar a otro que fue popularizado en los siglos XV y XVI, luego, este término fue añadido al vocablo inglés en el siglo XVIII, aludiendo al profesor que ayudaba a un estudiante a prepararse en sus evaluaciones. En ese sentido, podemos decir que el coaching es un vehículo que transporta a las personas hacia lo que la persona se proponga en desarrollar, siendo el coach el facilitador de este viaje.

Así mismo, Montaner (2018) y Sandoval y López (2017) explican que, en la línea del tiempo, el coaching fue reconocido casi 30 años en Estados Unidos como una disciplina de formación continua en deportistas ligados al tenis, rugby y el golf originándose como proceso de mejora del desempeño individual y que empresarialmente fue tomado poco a poco como herramienta formativa. Actualmente, el coaching está presente en diferentes ámbitos tales como personal, laboral, social, psicológico y educativo; teniendo una similitud entre una y otra, pues, se asume un proceso dialógico entre coach (quien realiza el proceso) y docente (quien recibe el proceso).

Además, Sans (2012) declara que el coaching es un procedimiento de entrenamiento usando un conjunto de recursos que ayudan al desarrollo personal elevando la consciencia, generando responsabilidad, construyendo autoconfianza y un buen desempeño. Así mismo, Bécart (2015) define al coaching como un proceso íntegro donde el coach (la persona que realiza el coaching) lleva a cabo un acompañamiento haciendo uso de métodos profesionales, orientados

en obtener, desarrollar y fortificar las competencias requeridas del coachee (la persona que recibe el coaching).

Bajo el sustento del por qué usar el coaching en una organización, Bécart (2015) explica que, en cualquier modalidad de coaching a emplear, compartirán puntos en común como los beneficios tangibles o intangibles en la organización, inicialmente, porque se genera aprendizaje, cambio de conducta, mejora de relaciones, mejora en la calidad de vida y desarrollo del colaborador.

En ese sentido, Musicco (2013) explica que los beneficios del coaching tienen como efecto intrínseco y cultural, partiendo en la mejora del clima de trabajo, disminuyen los niveles de conflicto interpersonales, la reducción en la deserción y absentismo del personal, la retención de talentos, el crecimiento de la creatividad e innovación, el crecimiento de los talentos personales, una mejor en la auto-realización en el trabajo, una alta motivación e integración del personal para alcanzar los objetivos, mejora la imagen de la organización, en el mercado se desenvuelve el marketing boca a boca de sus clientes y proveedores, finalmente, como efecto de las mejores, el nivel económico de la utilidad asciende.

Por otro lado, en el sustento del por qué usar coaching y no mentoring en este estudio, Bécart (2015) sostiene que si bien los dos disponen una serie de principios similares tales como: la comunicación efectiva y asertiva, la conexión de saberes, el compromiso de aprendizaje, el crecimiento auto-dirigido, la disposición de objetivos personales, etc.; el coach es confundido con el mentor, cuándo el coach conduce al coachee por medio del diálogo teniendo el rol de facilitador y no siendo necesariamente un experto en el campo. Por otro lado, el mentor es un experimentado para dar consejos, guía y usar su gran capacidad de comprensión y competencias para apoyar a otra persona teniendo en cuenta que es un experimentado en la materia y su

enfoque es de experimentado a novato), por lo cual, el mentoring es un procedimiento edificado para asistir a un aprendiz en actividades de cambio profesional significativa y el coaching es un procedimiento edificado con el fin de activar el desarrollo de una práctica profesional, en el caso de esta investigación activar o fortalecer competencias del docente.

Análisis de los Enfoques teóricos, escuelas y tipos de Coaching

Según Bécart (2015) actualmente existe una variedad de enfoques, escuelas, orígenes sobre el coaching, la cantidad es interminable y suele ser actualizadas. Por tanto, los enfoques más relevantes son los siguientes: a) El enfoque psicodinámico o clínico que está centrado en las fases de la toma de conciencia. b) El enfoque conductual que está centrado en las conductas. c) El enfoque personal centrado en el proceso de autorrealización para llegar desarrollo personal. d) El enfoque cognitivo social focalizado en el lenguaje. e) El enfoque sistémico que considera que los coachees forman parte de un sistema en el cual están inmersos.

En esta variedad de enfoques, metodologías y escuelas representadas en coaching, Bécart (2015) opina que esta posición permite entrever lo que muchos lo califican como un “panorama caótico”. Ravier (2009) comenta que el coaching aún se localiza en una fase “temprana-adolescente” donde aún no se ha determinado por acabado el marco teórico en el que correspondería sostener el futuro de la disciplina. Sin embargo, para el autor hay un modelo nuevo de la metodología no-directiva del coaching, que se resume en que el coach no te dice lo que tienes que hacer. Por lo mencionado anteriormente Becart (2015) describe esto como el punto de unión en una disciplina diversa, concluyendo de esta manera que el coaching pese a su juventud, tiene el cimiento necesario para consolidar su principios teóricos y metodológicos en el futuro.

En la segmentación de escuelas del coaching, Ravier (2005) explica que este bagaje conceptual del coaching ha originado tres corrientes, que son conocidas como las tres escuelas de coaching: la Escuela Europea, la Escuela Norteamericana y la Escuela Sudamericana u “Ontológica”.

Para definir la Escuela Europea, Chornet (2015) sustenta como una corriente del coaching con una división humanística, cuya finalidad es el respeto a la libertad y a la conciencia del coachee librando su potencial de la persona para aumentar su desarrollo personal y profesional.

Así mismo, Musicco (2013) define el coaching como reservado pero profundo, ya que investiga al individuo enfocándose en la Mayéutica Socrática (el arte de parir conocimientos), que, por medio del arte de preguntar, se encuentre a sí mismo y posibilite su crecimiento como profesional y como persona.

Para definir la Escuela Norteamericana Muñoz Díaz (2014) explica que está basado en valores tales como: la consecución de objetivos, el incremento de la autoestima y el reto. El mayor exponente es Thomas Leonard, fundador de ICF y CoachVille, que enumera los cinco elementos que constituyen los principios del coaching. Las cuales están: a) las competencias o habilidades básicas que deben desarrollar los coach en la conversación con clientes. B) clarificadores que ayudan a captar el fundamento esencial de lo que expresan las personas. C) profundización en las aportaciones que se sugieren a las personas. d) El estudio de las creencias que conforman el mapa mental de las personas e) optimización de la manera en que se deben relacionar con clientes

Para definir la Escuela sudamericana conocida como “coaching ontológico”, su principal exponente Echeverría (2005) lo describe como una corriente del coaching enfocado en la conexión entre lenguaje, cuerpo y emociones. Además, Chornet (2015) afirma que esta corriente del coaching afirma que “el lenguaje es acción, genera y crea realidades, cuando el ser humano habla se compromete, afirma, declara y acuerda, en otras palabras, crea posibilidades para el futuro” (p. 125).

En el sustento del porque enfocar la investigación bajo el “coaching ontológico”, Muñoz Díaz (2014) declara que la base metodológica de esta corriente es la de originar realidades nuevas por medio del discurso y el análisis del lenguaje usado por coachees (dialogo y expresiones), también, esta corriente mediante la comunicación pule técnicas, tácticas, estrategias en metodologías activas y el control emocional adecuado. Por este motivo, la investigación se enfoca en la ontología teniendo en cuenta que la intención es fortalecer las estrategias metodológicas de los docentes.

Sans (2012) declara que podríamos distinguir tipos de coaching en el ejercicio del número de coachees al que se rige el proceso, si se trata de un coachee, el coaching será individual, si es para de varios coachees que en común tienen uno o diversos objetivos entonces será un coaching de equipos, o un coaching grupal que sin tener objetivos comunes pueden compartir intereses, así mismo, las especializaciones enfocadas en los saberes y singularidades del entorno de quién será el coachee tales como : coaching ejecutivo, coaching político, coaching educativo, coaching deportivo, Coaching de vida (life Coaching), etc.

En este sentido, la postura del coaching en esta investigación se centrará en un coaching ontológico, pero enfocándose en un programa educativo que fortalezca capacidades personales y cognitivas de los docentes. Como hemos observado anteriormente, es claro que, para el coach

ontológico aplicado a la educación, necesitamos concentrar especialistas en el tema y diagnosticar el cómo podemos fortalecer nuestra propuesta de modelación que pueda solución el problema de la investigación

Enfoque ontológico hacía un coaching educativo

En definición del coaching educativo, Bou (2013) declara que es aquel que aporta de manera significa en todos los niveles de un sistema educativo tales como: universitario y no universitario, otorgando habilidades sociales y cognitivas a (docentes, estudiantes, centros de enseñanza, padres, directivos, entidades públicas y privadas y ámbitos políticos)”.

Según Terán Figueroa (2013) la importancia del coaching educativo, se sustenta “(...) como una herramienta de capacitación, motivación y desarrollo de las habilidades del personal docente, tomando en consideración los actores que hacen vida activa en su entorno laboral, en función al logro de los objetivos y necesidades de la institución, con miras hacia una transformación social”. (p. 9)

Así mismo, Núñez (2009) explica que “(...) los tres estamentos principales del contexto escolar son: el equipo docente, los padres y los estudiantes. El objetivo es desarrollar la confianza del entrenado en sí mismo para que así tome decisiones, asuma responsabilidades consiguiendo así los objetivos o metas que se hayan propuesto al inicio del proceso. La ventaja del coach es que al no pertenecer a la comunidad educativa aparece como un profesional imparcial que observa con ojos diferentes la realidad escolar”. (p. 6)

En otro contexto, Montaner (2018) explica que, los principios del coaching educativo enfocado a docentes son fundamentalmente: a) Desarrollar el potencial del coachee. b) Usar la autoconsciencia (tomar conciencia de sus limitantes y abrirse al cambio). c) Responsabilidad

personal (educar al coachee no a partir del conocimiento sino de la responsabilidad). d) El feedback (dar y recibir la retroalimentación adecuada). e) Desarrollo de competencias (escucha activa, inteligencia emocional, paciencia, atención, compasión, etc.)

Montaner (2018) explica el coaching educativo con un enfoque ontológico se centran en el Método Socrático, donde su finalidad es desarrollar habilidades específicas, permitiendo conocer sus propios errores para poder modificarlo mediante la libre comunicación con el coach.

En ese sentido, Montaner (2018) expone que sin comunicación entre el coach y su coachee teniendo en cuenta el enfoque ontológico posible, el coaching no cumplirá su fin y será complicado llegar al objetivo deseado por el coachee.

En cuanto a los beneficios del coaching educativo con un enfoque ontológico, Salavert (2015) explica que hay un gran aumento en el desempeño competentes tanto en los docentes como directores, de igual manera, se presenta un aumento del rendimiento en el estudiante con una preparación adecuada para afrontar circunstancias futuras, además, mejora el compañerismo y la determinación de los docentes que incluso perfeccionan sus metodologías activas para lograr el éxito educativo en sus estudiantes.

Programa de Formación continua basado en el coaching educativo

Para el sustento del origen de los programas de formación continua, Torres et al. (2014) exponen que se originó en Estados Unidos en 1960 y se llamó “enseñanza de profesores basado en rendimiento” y se atribuía al estudio peculiar de actitudes.

Según Torres et al. (2014), el objetivo de los programas continuos fueron sistemas que ayudaron en el desarrollo personal y la formación profesional, con el objetivo de aumentar las

competencias de docentes, frente a la explosión demográfica y la recesión económica de dicha época, esto también fue copiado como modelo en países como Australia, Canadá, Irlanda y Nueva Zelanda. También, este programa se adoptó en los 90 sobre todo en las instituciones educativas de España seguido por países de Europa teniendo una efectividad en el desenvolvimiento y desempeño de los docentes. En consecuencia, este programa fue requisito inicial para la competitividad de una universidad frente a universidades asiáticas y americana.

Para el sustento del por qué usar un programa de formación continua basado en el coaching y no uno tradicional, Ménard (2013) afirma que “la formación tradicional de grupo apunta al desarrollo de los saberes, saber-estar y saber-hacer dentro de un marco predefinido” y “los planes de formación ofrecen poca flexibilidad porque están destinados a comunicar información”, mientras que el coaching “tiene como meta la mejora del rendimiento gracias a mayor autoconsciencia” (pp. 9-14).

Por otro lado, López y Valls (2013) explican que la diferencia entre un programa de formación continua basado en el coaching y uno tradicional, resalta que un programa de formación continua basado en el coaching es un procedimiento de cambio y objeto de formación porque el coaching en sí es una herramienta que acompaña a los docentes y genera espacios para la seguridad, animando al coachee explorar territorios preciados no conocidos en su actividad rutinaria.

Para un segundo sustento de diferenciación entre un programa de formación continua basado en el coaching y uno tradicional, Bou (2013) declara que son los recursos metodológicos que se emplean, pues, el uso de herramientas y técnicas aplicadas en una formación basado en el coaching son más variadas que una formación continua tradicional.

Para un tercer sustento de diferenciación entre un programa de formación continua basado en el coaching y uno tradicional, Moral y Angel (2009) usan la metáfora del alpinismo para ilustrar este argumento: la formación “empuja, incita a trepar” mientras que el coaching “tira, provoca las ganas de subir” en la persona (p. 20). Según la cita anterior podemos decir que un programa de formación continua basado en el coaching no tiene como fin la incorporación de saberes sino pulir elementos o actividades dándole el seguimiento adecuado, y se ven reflejados en co-construcción, la co-reflexión dando la respuesta del como escalar a la cumbre de la montaña.

Según Loredó, Sierra-Arizmendiarieta, Montero (2019) sustentan que las propuestas de programas de formación continua basado en coaching han ido aumentando considerablemente en estos últimos tiempos teniendo efectividad en las personas

Tabla 9.

Clasificación de programas de formación continua basado en el coaching desde el 2013-2017.

Propuestas teóricas	Investigaciones empíricas.
Coaching para toda la comunidad educativa	Coaching en la formación del profesorado: De Infantil, Primaria y Secundaria Universitario
Coaching con estudiantado de diferentes niveles formativos no universitarios	Coaching para la formación de estudiantes universitarios
Coaching con estudiantes universitarios y post-graduados	Peer coaching
Gestión en la educación	Coaching con equipos directivos de escuelas

Nota. El cuadro evidencia los diferentes programas de formación continua basado en el coaching educativa desde el 2013-2017. Fuente: Loredó Sierra-Arizmendiarieta y Montero, C. R. (2019).

Para analizar el cuadro anterior hay que tener en cuenta el objetivo específico en esta investigación es sistematizar las perspectivas teóricas que orientan los programas de formación continua basado en el coaching para fortalecer las competencias en el desarrollo de metodología ABP en los docentes de la carrera de administración de un instituto técnico superior del distrito de Chorrillos, esta aclaración servirá para realizar el siguiente análisis:

En primer lugar, el cuadro de Lored, Sierra-Arizmendiarieta, Montero (2019) nos presenta los programas de formación continua basado en el coaching educativo con base teóricas tales como : el coaching para toda la comunidad, coaching con estudiantado de diferentes niveles formativos no universitarios y coaching con estudiantes universitarios y post-graduados, por ello, se toma la decisión de descartar los programas continuos antes mencionados, ya que el enfoque es hacia la formación del estudiante y no hacía el docente qué en esta investigación se centra principalmente.

En segundo lugar, el cuadro de Lored et al. (2019), sobre los programas de formación continua basado en el coaching educativo con base de investigación empírica tales como: Coaching en la formación del profesorado (De Infantil, Primaria, Secundaria y Universitario), Coaching para la formación de estudiantes universitarios, Peer coaching y Coaching con equipos directivos de escuelas; podemos decir, si bien algunos de estos programas se enfocan en la formación continua del docente, muchos de ellos no están enfocados al nivel de la institución técnica que se centra la investigación porque las posturas y el target (público objetivo) son distintos, así mismo, el Coaching con equipos directivos de escuelas se centra en fortalecer las competencias de directivos y coordinadores motivo por el cual tampoco será tomado en cuenta en esta investigación. Por ello, la investigación se centrará en el programa de formación continua

basado en el peer coaching pues las características que posee se alinean al programa que queremos elaborar.

Para definir el peer coaching, Robbins (1991) expone el peer coaching es un procedimiento reservado donde dos o más compañeros trabajan juntos para meditar sobre las prácticas cotidianas laborales; con el fin de amplificar, afinar y desplegar nuevas aptitudes; repartir ideas; adoctrinar unos a otros; realizar indagaciones en el aula; o solucionar inconvenientes en el

Para definir el término coach, Robbins (1991) declara que es habitual pensar que la mención “coach” involucra que una persona en el trato de colaborar tiene un estatus diferente, esto se ve reflejado en el espacio educativo, esta etiqueta puede generar un malestar porque desfiguraría la realidad y provocaría una desigualdad entre los compañeros. En todo caso, se precisa que todos los docentes tienen el mismo rango sin importar el grado de enseñanza, pues cuentan con un espacio del aula, número de estudiantes, autoridad frente a ellos, entre otros.

Según Rodríguez (2011) el peer coaching en el campo educativo esta una formación conlleva un aprendizaje recíproco en el puesto de trabajo, durante la rutina laboral, se puede realizar entre dos o más colegas en un plano de igualdad donde no existe la presión de la autoridad, observan entre sí su práctica docente e intercambian apoyo continuo. Esto se ve reflejado en la educación de Finlandia, donde los docentes generalmente comparten sus experiencias después de haber visto la clase de su compañero e intercambian sus conocimientos.

Robbins (1991) declara que los roles del coach y el coachee en el peer coaching, la importancia radica en la observación equitativa de enseñanza en el salón, en ese sentido, plantea una serie de pasos efectivos; En primer lugar, la pre-observación, en la que el docente (*coachee*) invita al coach a observar su clase e identifica y acuerda con el observador (*coach*) en enfoque de

atención, el tiempo, la manera de recoger datos y la fecha. En segundo lugar, la observación, donde el *coach* concentra sus esfuerzos a recoger la información sobre la relación entre el docente y los estudiantes, administración del tiempo, gestión de los grupos de clase, las estrategias de aprendizaje, el uso de recursos y materiales, colaboración activa, entre otros, poniendo énfasis en lo solicitado por el docente observado. Por último, la post-observación, donde se reflexiona colaborativamente sobre la base de los datos recogidos para proponer metas y actividades para mejorar el desempeño y estar listo para una nueva observación.

En ese sentido, Becart (2015) Sostiene que el coach desde el punto de vista de la ontología debe establecer las bases tales como adecuarse al código de la ontología, estructurar modelos profesionales y establecer el programa de coaching elegido. En segundo lugar, crear una conexión de reciprocidad tales como establecer confianza-reserva con el coachee y el compromiso de estar presente en el procedimiento de coaching. En tercer lugar, comunicar con efectividad tales como escuchar activamente; realizar potenciales preguntas y comunicar directamente. Por último, Facilitar aprendizaje y resultados tales como crear consciencia; planificar y establecer metas; gestionar progresos y responsabilidad.

También, Becart (2015) sostiene que las habilidades requeridas por un coach, aplicando en un programa de formación continua basado en el coaching educativo bajo el enfoque ontológico se sostienen; En primer lugar, planificar metas tales como dirección al logro de objetivos, meditar sobre lo requerido, identificar inconvenientes. En segundo lugar, motivar generando clima favorable y estableciendo una buena comunicación. En tercer lugar, entrenar y observar la situación mediante la implementación de acciones planificadas, gestionando el cambio y la mejora de habilidades. En cuarto lugar, ofrecer el feedback mediante la comunicación con pautas claras y constructivas no destructivas, focalizando los logros para

generar reflexión sobre las áreas de mejora. En quinto lugar, replantear nuevas metas y acciones ayudando al coachee a seleccionar soluciones célebres, creando alternativas, tomando decisiones e implementarlas.

Presentación de categoría solución

Categoría: Programa de formación continua del docente basado en coaching

Torres et al. (2014) señalan que los programas de formación continua basado en el coaching son sistemas que ayudan el desarrollo personal y la formación profesional del docente con el objetivo de aumentar sus competencias frente a las necesidades y exigencias del entorno. Becart (2015) declara que el coach requiere aplicar competencias tales como: A) Planificar metas hacia la dirección del logro de objetivos. B) Motivar generando clima favorable y estableciendo una buena comunicación. C) Observar mediante la implementación de acciones planificadas. D) Ofrecer el feedback mediante la comunicación con pautas claras. E) Replantear nuevas metas y acciones.

Subcategorías:

Planificar metas del programa

Se debe plantear la finalidad del programa tales como: el logro de objetivos, meditar sobre los requerimientos, identificar inconvenientes a través de un diagnóstico del contexto (Becart ,2015).

Motivar hacia un clima favorable

Se debe generar una comunicación asertiva, optimista, reflexiva y profesional entre él y su coachee (Becart ,2015).

Observar y recopilar información

Se debe generar una comunicación asertiva, optimista, reflexiva y profesional entre él y su coachee (Becart ,2015).

Observar y recopilar información

Se debe observar las acciones operativas del coachee con el objetivo de recopilar datos y tener una fuente de información adecuada (Becart ,2015).

Retroalimentación(feedback)

Es la acción de reintroducir información observada al coachee de manera acertada, positiva y reflexiva (Becart ,2015).

Replantear nuevas metas

Se replantean objetivos y requerimientos, teniendo en cuenta la información compartida anteriormente entre coach y su coachee con la finalidad de afinar el propósito del programa de formación continua (Becart ,2015).

Capítulo II: Diagnóstico o trabajo de campo

Descripción del contexto en el que se realizó el diagnóstico

Instrumentos Cuantitativos

Se inició el trabajo de campo utilizando la encuesta como instrumento cuantitativo. Para ello, el estudio abordó una muestra de 35 estudiantes de la carrera de administración de los últimos ciclos activos quiere decir III, V y VI Ciclo. Esto se produjo considerando que la mayoría de estudiantes a partir del III Ciclo continúan sus estudios regularmente sin desertar como generalmente sucede en el I y II Ciclo. También, debemos recalcar que en la muestra se eligió estudiar los cursos que están ligados directamente con la carrera de administración de empresas y que exigen al estudiante tomar decisiones precisas en circunstancias imprevistas, por ese motivo, se han descartado cursos generales.

Así mismo, los cursos administrativos elegidos para este estudio están enfocados a las funciones administrativas que ejercerán los estudiantes como egresados en sus centros de trabajo, estas funciones están ligadas directamente a un proceso administrativo como planificar, organizar, dirigir y controlar (Chiavenato, 2014). En ese sentido Los cursos elegidos para este estudio son: Marco Legal Administrativo del III ciclo con 12 estudiantes, Procesos de dirección y Gerencia del V ciclo con 13 estudiantes, y Procesos de Control administrativo del VI ciclo con 10 estudiantes. Se debe recalcar que la cantidad de estudiantes por salón es desigual pues se encuestó a los salones en su totalidad (dejando de lado una discriminación de bajo, medio o alto rendimiento por calificaciones).

Para que la encuesta sea efectiva, se explicó a los estudiantes la finalidad del cuestionario con una charla previa a cada uno de los ciclos. La aplicación del cuestionario tuvo una duración de 20 minutos aproximadamente y fue enviada a través del Microsoft Forms por un link de

compartimiento, que quedará como evidencia de la encuesta realizada. La información fue recolectada a través del cuestionario previamente diseñado para tal fin (véase anexo 4). Así mismo, fue procesado por medio de tablas de frecuencias realizadas por Microsoft Excel a nivel general con la muestra de los 35 estudiantes, así mismo, se realizó una tabla de frecuencia desfragmentada de cada salón.

Instrumentos Cualitativos

Inicialmente, se aplicó una entrevista a 12 estudiantes de la carrera de administración de los últimos ciclos activos quiere decir III, V y VI Ciclo. En esta ocasión, se eligieron 3 estudiantes de cada uno de los ciclos. Para el criterio de la selección de los estudiantes, nos enfocamos en sus rendimientos académicos teniendo en cuenta las variables: promedio medio, promedio bajo y promedio alto; siendo la base de la elección de estudiantes para cada uno de los ciclos (véase el cuadro 2). Para esta entrevista se utilizó un cuestionario de preguntas abiertas pautadas y aprobadas por expertos. Las entrevistas tuvieron una duración de 30 a 45 minutos respectivamente, las mismas que se realizaron a través de la plataforma virtual Google meet. Para la ejecución de estas entrevistas, se contó con la aprobación de los entrevistados para grabarlas dentro de la misma plataforma. Así mismo, se utilizó una transcripción de cada una de ellas. Al ser parte de una investigación cualitativa se empleó el programa atlas ti para recabar información y sintetizarla a través de subcategorías e indicadores que faciliten el análisis.

Luego, el trabajo de campo abarcó una entrevista a 3 docentes de la carrera de administración de empresas. Cada profesor está a cargo de un curso los cuales son: Marco Legal y administrativo (III Ciclo), Procesos de dirección y gerencia (V Ciclo) y procesos de control Administrativo (VI Ciclo). Para el criterio de selección de docentes, elegimos los cursos cuyo

enfoque esté ligado a un proceso administrativo y que tiene como función mejorar las funciones de un administrador tales como: planificar, organizar, dirigir y controlar (Chiavenato, 2014).

Para esta entrevista se utilizó un cuestionario de preguntas abiertas pautadas y aprobadas por expertos. Las entrevistas tuvieron una duración de 45 a 60 minutos respectivamente, las mismas que se realizaron a través de la plataforma virtual Google meet. Para la ejecución de estas entrevistas, se contó con la aprobación de los entrevistados para grabarlas dentro de la misma plataforma. Así mismo, se utilizó una transcripción de cada una de ellas. Al ser parte de una investigación cualitativa se empleó el programa atlas ti para recabar información y sintetizarla a través de subcategorías e indicadores que faciliten el análisis.

También, se entrevistó a dos coaches especializados en metodologías activas incluyendo la metodología ABP. Para el criterio de selección de coaches, elegimos los profesionales que cuenten experiencia realizando programas de capacitación y coach educativo a nivel superior. Para esta entrevista se utilizó un cuestionario de preguntas abiertas pautadas y aprobadas por expertos. Las entrevistas tuvieron una duración de 45 a 60 minutos respectivamente, las mismas que se realizaron a través de la plataforma virtual Google meet. Para la ejecución de estas entrevistas, se contó con la aprobación de los entrevistados para grabarlas dentro de la misma plataforma. Así mismo, se utilizó una transcripción de cada una de ellas. Al ser parte de una investigación cualitativa, se empleó el programa Atlas ti para recabar información y sintetizarla a través de subcategorías e indicadores que faciliten el análisis.

Por último, el trabajo de campo abordó una guía de observación de una sesión de clase de un profesor de la carrera de administración de la institución quien también participó de las entrevistas a docentes. El objetivo de esta observación es saber cómo está aplicando ABP el docente durante la sesión de clase. La observación de clase fue realizada a un aula de 10

estudiantes del VI ciclo de la carrera de administración de empresas cuyo curso fue Procesos de Control Administrativo. Para esta parte de la investigación se utilizó un checklist o ficha de observación donde se encuentra ítems correspondientes a lo que reportará de todo lo acontecido en la observación. La ficha de observación contiene preguntas enfocadas a la categoría” Competencias en estrategias metodológicas basado en ABP” esto debido a que se quiere abordar como aplica la metodología el docente. La observación se aplicó en la sesión 7 del curso, cuyo análisis abordó las 2 horas de clase a través de un link de invitación a plataforma virtual Google meet facilitado por el docente. Para la ejecución de esta parte, se contó con la aprobación del docente para poder ser observado. Así mismo, se utilizó una transcripción de la sesión realizada por el docente. Al ser parte de una investigación cualitativa se empleó el programa atlas ti para recabar información y sintetizarla a través de subcategorías.

Procedimiento de recolección de datos

Después de realizar el diseño de los instrumentos, se procedió a su evaluación a través del método de validación de juicio de expertos, quienes, luego de revisar su coherencia en relación con las categorías y subcategorías apriorísticas, así como con los indicadores planteados, aprobaron su aplicación (ver anexo 07). Asimismo, incluyeron sugerencias, las cuales fueron incorporadas en la versión final de los instrumentos. En la tabla 10, se incluye la información relativa a los requisitos que reunieron los expertos seleccionados.

Tabla 10.*Requisitos que reúnen los expertos seleccionados*

Nombres y Apellidos	Grado Académico	Especialidad	Ocupación Profesional
Carlos Germán Castagnola Sánchez	Doctor	Educación	Docente
Marisol Josefina Sarmiento Alvarado	Doctor	Educación	Docente
Ángel Carlos Rossi	Magister	Administración	Docente

Nota: Los siguientes docentes reunieron el perfil adecuado teniendo en cuenta que poseen experiencias en el campo psicológico como en el administrativo. Elaboración propia

Para la aplicación de los instrumentos, se solicitó con anticipación el consentimiento de la Coordinación académica de la carrera de administración, quien, luego de brindar su autorización, estableció contacto con los coordinadores de estudio. Por sugerencia de ellos, se aplicaron los cuestionarios a los estudiantes en los primeros 20 de minutos de una sesión del curso de Comunicación, solicitándoles previamente su consentimiento informado. Por otro lado, se coordinó con los dos docentes de la asignatura la realización de la entrevista, con quienes se pactó una fecha y hora específicas, fuera del horario de clase. Luego de explicarles el objetivo y solicitarles su permiso para ser grabados, se procedió a realizar las entrevistas en el horario pactado.

Análisis, interpretación y discusión de los resultados

Resultado del cuestionario sobre Competencias en estrategias metodológicas basado en ABP dirigido a estudiantes.

En razón a la relevancia que tienen los cursos de la carrera, se evidencia que el 71.43% consideraron que los cursos que se imparten en la institución son relevantes para la formación de un futuro administrador. Por otro lado, el 82.86% de estudiantes, consideraron que el objetivo del curso es claro. Al respecto, resulta importante señalar el 77.14% consideraron que estos objetivos aportan al perfil de un egresado en la carrera de administración.

En cuanto a pedagogía docente, el 88.57% consideraron que explica claramente la finalidad del tema de clase. Por otro lado, el 68.57% consideraron que los casos diseñados por el profesor los ayudan a resolver problemas que puedan encontrar en el campo administrativo, sin embargo, el 28.57% consideraron que debería tomar en cuenta casos más reales que estén relacionados a la práctica administrativa.

En otro aspecto, el 20% de estudiantes consideraron que no siempre los roles que designa el docente a cada integrante de los grupos son claros. Así mismo, es preciso aclarar que el 57.14% consideraron que los integrantes que conforman un grupo no colaboran de manera efectiva en el desarrollo del caso. Además, el 34.29% consideraron el tiempo que tiene para resolver el caso designado por el docente no es suficiente lo cual es crucial para la buena aplicación del ABP. Por otro lado, el 71.43% consideraron que su profesor siempre uso materiales o herramientas bibliográficas para mejorar su explicación, sin embargo, el 25.71% consideraron interviene muy poco en la comprensión del caso.

Con respecto a la participación del estudiante para que voluntariamente sustenten sus respuestas, el 34.29% consideraron que pocas veces el docente motiva a los estudiantes a tomar

la iniciativa de participación en esta dinámica de clase. En ese sentido, el 31.43% consideraron que existe muy poco intercambio de ideas entre compañeros. Por último, se evidencia que, en la etapa de retroalimentación, el 40% está de acuerdo con las correcciones y consejos que les da el docente. Sin embargo, tenemos en cuenta que la mayoría que son el 60% de estudiantes consideraron que no tienen muy claro estas recomendaciones ni las aclaraciones de sus respuestas.

En este análisis, podemos decir que si bien la información obtenida nos permite afirmar que de forma mayoritaria se considera que la metodología ABP tiene un efecto positivo en la percepción del estudiante. Existe una minoría de un rango de 8 a 12 estudiantes (22 a 35% de la muestra) que consideraron los siguientes puntos relevantes:

Al docente no maneja bien la distribución de los grupos de estudiantes, que si bien, la colaboración entre ellos para realizar solucionar el caso, tampoco es provechosa y algunos consideran que no les aporta mucho.

Si bien el tiempo designado por el profesor para solucionar el caso no es corto tampoco llega a ser lo suficiente para terminar de dar una respuesta acertada.

El docente no interviene mucho en la comprensión del caso asignado, lo cual genera dudas y eso se interpone en poder resolverlo apropiadamente.

El docente no siempre pide voluntarios para participar en clase, sino que el docente elige quién dará la respuesta aleatoriamente.

Las alternativas de solución del caso no son muy claras para la mayoría de estudiantes.

Resultados de la guía de entrevista semiestructurada dirigida a estudiantes

En relación con la relevancia de los cursos, todos los estudiantes manifestaron que los docentes explican la finalidad del curso sustentando sus propias experiencias en el campo administrativo, de esta manera, se da por aclarado la importancia que tienen. En ese contexto, los estudiantes son conscientes que los cursos fortalecen habilidades duras enfocados a emprendimientos y otras con enfoque a procedimientos administrativos haciéndolos más competentes en el mercado laboral.

En ese sentido un estudiante expresó, “hay muchos temas que la verdad, al principio eran difíciles de entenderlos, pero como hemos ido avanzando a lo largo de las clases hemos entendido los temas y puedo decir que incluso lo he podido aplicar en mi centro de trabajo”.

Con respecto a los objetivos del curso, los estudiantes entrevistados manifestaron dudas de conocer los objetivos correctos del curso y su relación real con perfil de un egresado de la carrera de administración solo en la primera sesión de clase. También, consideraron no se hace hincapié de los aportes del curso ni lo relacionan con el perfil del egresado de la carrera de administración de empresas. Sin embargo, los estudiantes manifestaron que es importante conocer los objetivos o que al menos sean recalcados en todas las sesiones de clase. De esta manera, ellos coinciden que el grado de importancia que tiene el curso no se pierde. En ese sentido un estudio opinó lo siguiente, “yo creo que cuándo estudiamos un curso no nos percatamos, pero siempre el sílabo nos dice a donde nos quiere llevar el curso como futuros profesionales mediante el objetivo, pero sinceramente si el profesor no nos recalca esto en clase muy pocos le daremos el valor que tienen los objetivos del curso”.

En relación con la manera en que el docente explica el tema de clase, los estudiantes entrevistados consideraron que los docentes muestran vídeos a inicios de clase, utilizan diferentes casos guiados donde la mayoría de ellos se centran en grandes industrias y al final

existe una reflexión de las lecturas. En ese sentido, un estudiante recalcó, “es importante que ellos cuenten con la experiencia en administración, al menos en esa parte no me puede quejar porque nuestros profesores explican claramente los temas relacionándolo a sus experiencias como administradores y eso le da la relevancia que uno de nosotros debes tener en cuenta en el quehacer administrativo eso nos ayuda a tomar mejores decisiones en nuestros trabajos”. Así mismo, los estudiantes están de acuerdo que la mayoría de docentes poseen las competencias y experiencias adecuada enseñando, de no ser así, ellos evidencian que es fácil captar a un docente inexperto en la docencia por la poca metodología que posee y esto tiene como efecto el desinterés por el curso.

En cuanto a los casos diseñados por los docentes, los estudiantes consideraron que tienen niveles de dificultad que pueden variar desde un nivel básico en las primeras sesiones (sesión 1 hasta el 5), un nivel medio en las sesiones intermedias (sesión 6 – sesión 12) y las últimas sesiones (sesión 13 hasta el 18). Los estudiantes están de acuerdo que los niveles de los casos son desafiantes porque les permite investigar más sobre la resolución de la incógnita acontecida en el caso, y coinciden que es importante para poder tomar decisiones en un futuro. También, consideraron que los casos conectan una sesión anterior con la sesión actual. Sin embargo, algunos estudiantes consideraron que, en muchas de los casos, se les hace difícil comprender de manera clara los casos por la falta de experiencia. Y eso, a veces es perjudicial para poder cooperar en dar la solución al caso con sus equipos de trabajo.

Con respecto de cómo el docente conforma los grupos para resolver los casos designados por el, los estudiantes consideraron que la mayoría de los profesores solo dan como pauta un número limitado de integrantes en un equipo de trabajo y luego el docente da la libertad de elección de los integrantes de sus propios equipos de trabajo. Así mismo, algunos estudiantes

consideraron que esto cambió mucho a partir del tercer ciclo. En ese sentido, ellos manifiestan que, en los primeros ciclos, el docente generalmente los ubicaba aleatoriamente en diferentes grupos, pues, inicialmente no se conocían y que esta acción influyó en el proceso de socialización entre ellos.

Cuándo se les consultó a los estudiantes por los roles designados por el docente al conformar los grupos, los estudiantes manifestaron que no dan roles en la dinámica de grupos y esto dilata el trabajo en conjunto inicialmente. Algunos estudiantes aseguran que ellos asumen roles más por la necesidad de acabar los casos en el tiempo concedido por el docente. En ese sentido, los estudiantes declararon que la mayoría de compañeros no colaboran adecuadamente para poder desarrollar el caso en el tiempo establecido y sustentaron que esto es debido a que algunos de ellos carecen de experiencia en el ámbito administrativo debido a que no han trabajado en ese campo. También, aseguran que la mayoría de grupos que alcanzan notas altas cuentan con integrantes que tienen experiencia trabajando en ese campo y los grupos conformados por integrantes inexpertos son los que demoran más en poder solucionar los casos. Por tanto, generalmente las calificaciones de los grupos inexpertos son bajas debido a la falta de detalle o la falta de respuestas ante el caso concedido por el docente.

En relación al tiempo designado para resolver un caso, los estudiantes declararon que el profesor designa diferentes tiempos teniendo en cuenta la dificultad del caso que ellos asignan y estos pueden variar de 15 a 20 minutos si es un caso de fácil desarrollo o 30 a 45 minutos si el nivel del caso precisa más análisis. Sin embargo, por lo expuesto en la pregunta anterior, el tiempo puede llegar a prolongarse por el pedido de extensión de tiempo por parte de algunos estudiantes. Generalmente los grupos que extienden el tiempo son el grupo de estudiantes inexpertos en la materia. También, los estudiantes coinciden que esta característica no permite

concluir correctamente la sesión de clase del docente. Además, algunos estudiantes sustentaron que es importante tener en cuenta la inasistencia de sus compañeros por eventualidades que suelen enfocarse por temas emergentes como enfermedades, accidentes o poder monetario que les impide trabajar con sus grupos usuales.

En cuanto a la explicación de las bases teóricas de parte del docente, los estudiantes declararon que el docente generalmente deja vídeos y materiales para que los estudiantes puedan leerlo y comprender la teoría en su hogar, y al inicio de la sesión de clases son cuestionados con preguntas por su profesor. Esta declaración de los estudiantes, se relaciona a una metodología llamada Flipped Classroom o aula invertida, donde los estudiantes asimilan conceptos teóricos fuera de clase, gracias al material didáctico facilitado por el docente donde luego son evaluados a través de debates o preguntas elaborados por el docente (Aguilera-Ruiz, C., Manzano-León, A., Martínez-Moreno, I., del Carmen Lozano-Segura, M., & Yanicelli, C. C., 2017). Así mismo, algunos estudiantes declararon que en otras ocasiones el docente simplemente aborda el caso sin explicar la teoría y que en muchas circunstancias esto ha sido causa de demora en la resolución del caso. En ese contexto, se han fragmentado 2 tipos de estudiantes con diferentes posiciones sobre lo mencionado. Los primeros estudiantes consideraron que es positiva esta acción, porque los hace indagar más sobre el tema y darse cuenta por sí mismos la teoría de la clase por medio de la investigación. Los segundos, consideraron que de haber asimilado la teoría antes de tener el caso en sus manos, lo hubiesen resuelto con más análisis y profundidad.

En relación a la metodología aplicada por el docente, los estudiantes coinciden que cuándo el docente es cuestionado sobre la falta de comprensión del caso, el docente explica ejemplos similares que aborden una similitud al caso designado, con la finalidad de una mejor comprensión. Sin embargo, declararon la falta de materiales bibliográficos proporcionados por

la institución. Los estudiantes declararon que sería muy oportuno tener un acceso a alguna biblioteca virtual proporcionado por la institución para poder rescatar información valiosa y así desempeñarse mejor a la hora de buscar una solución adecuada. También, los estudiantes coinciden que si bien, los sílabos poseen una bibliografía adecuada al curso, ellos no tienen la facilidad de adquirir los libros y que sería preciso obtenerlos en un material virtual o sincrónico.

Con respecto a la iniciativa de dar sus respuestas del caso, los estudiantes coinciden que muchos profesores no motivan lo suficiente para que tomen la iniciativa de exponer la solución que ellos han planteado para el caso designado. Ante ello, surge el comentario de algunos estudiantes que declararon tener el temor de equivocarse y de no participar. En ese sentido un estudiante comentó, “la verdad es que es la primera vez que estudio una carrera y nunca he trabajado, no puedo negar que muchas veces tengo la respuesta, pero el temor me gana, y no me siento seguro, hasta tartamudeo, y siento que mis compañeros podrían reírse”.

Por último, en relación a la retroalimentación que les da el docente, todos los estudiantes sustentaron que sus docentes ayudan a reforzar de manera significativa las respuestas abordadas por los estudiantes. Los estudiantes sienten que esta forma de retroalimentación les ayuda a empoderarse mejor y tener más confianza a la hora de desarrollar los casos. Sin embargo, los estudiantes declararon que la retroalimentación no es brindada en la clase, sino, que deben esperar hasta la siguiente clase para recibirla. Ante esto un estudiante declaró, “la verdad es que las clases de los profesores están bien interesantes, pero el problema es que a veces nos quedamos con las ganas de saber que nos dirá el profesor, y es que el tiempo se nos hace cortos y tenemos que esperar hasta la siguiente clase”.

Resultados de la guía de entrevista semiestructurada dirigida a docentes

En relación a la relevancia de los cursos en el contexto laboral del estudiante los docentes explicaron que desarrollar las competencias de los estudiantes son relevantes porque son el eje transversal que un estudiante debe lograr mediante todo un proceso de aprendizaje que irán adquiriendo en el desarrollo del curso. En ese sentido un docente comentó, "como docente trato de explotar cada sesión a través de una ruta que nos permite saber cómo vamos logrando esas competencias". Sobre el contexto laboral que estas competencias orientan al estudiante un docente opinó, "básicamente estas competencias les van a permitir al estudiante en su rol profesional realizar su actividad de manera eficiente es por eso que el grado de importancia de docente es desarrollarlas durante la clase".

Con respecto al objetivo del curso, los docentes comentaron que al iniciar por primera vez las clases hacen la explicación detallada sobre la finalidad de aprender el curso, brindando ejemplos de casos de éxito empresariales usando temas de los cursos que enseñarán. También, hace énfasis en casos de éxito de ex estudiantes que se especializaron en algunas áreas usando técnicas y aplicaciones que les brindará los cursos respectivos.

En cuanto a la manera de como se explica el tema de clase, los docentes opinaron que la mejor manera de explicar el tema de clase es preparándose o informándose previamente sobre los acontecimientos actuales que estén ligados con el tema de la sesión de clase. Así mismo, los docentes consideraron, que para la explicación la forma más adecuada es centrarse en la alternativa de la interacción del estudiante que inicialmente puede centrarse en una pregunta central que a la vez impacte a los estudiantes y esto tiene como efecto un debate entre ellos. Uno de los docentes declaró "recuerdo que en una de mis clases expuse un ejemplo de una estudiante que trabajaba en la recepción de un hotel y al hotel se presenta el enamorado de su mejor amiga

con otra chica y la pregunta central fue ¿Qué harían en la posición de la recepcionista? ¿Se lo contarían a su amiga o guardarían confidencialidad profesional? esto dio inicio a un debate en clase. Así mismo, los docentes consideraron que muchas veces, esto depende de la psicología del estudiante.

Con respecto a los criterios toma en cuenta para diseñar un caso a sus estudiantes en la aplicación del ABP, los docentes consideraron que el proceso de realizar un caso propuesto comienza con el contexto real del caso (no deben ser casos fantasiosos), deben ser comunes (de factible interpretación) y por último que sean útiles para obtener que los estudiantes pueden tener sus propias conclusiones. También los docentes declararon que los casos deben de tener un grado de dificultad de acuerdo al nivel de la sesión de clase, en ese sentido, el caso presiona a que los estudiantes participen de él.

Correspondiente a los criterios de agrupación de estudiantes, los docentes consideraron que los casos siempre deben ser resueltos en equipos. Sin embargo, precisaron que en clases virtuales es definitivo tener plataformas que los pueda ayudar a realizar un mejor trabajo de distribución de grupos. En ese aspecto un docente indicó "actualmente la plataforma que tenemos no nos ayuda a poder realizar la distribución de estudiantes en grupos y eso a veces detiene un poco la dinámica de trabajo que queremos realizar en clase". Sobre la forma en como agrupan los estudiantes los docentes opinaron que dan la libertad de que los estudiantes de ciclos avanzados elijan a los miembros a diferencia de ciclos iniciales donde recién se están conociendo. Así mismo, los equipos puedan elegir a su líder-coordinador. Los docentes hacen hincapié que este líder coordinador es el rol más importante porque además de aportar gratamente en la organización de su equipo, debe ser quién los auxilie en momentos de presión y a su vez motive a los demás integrantes a buscar la solución, de esta manera, se evitan el

proverbio lo que ellos lo dominan como "miembros parasitarios". Los docentes consideraron que estos criterios y roles servirían para que exista más autonomía y libertad del estudiante que busque su grupo.

En cuanto a la forma de intervención y apoyo en los casos para mantener un equilibrio entre el ritmo de trabajo de los alumnos y el tiempo, los docentes opinaron que una intervención en la dinámica del ABP debe tener enfoque de facilitador por parte del docente cuyo rol sea a que el estudiante aprenda haciendo, pensando y analizando por sí mismo. En ese sentido un docente explicó " al estudiante se le puede dar por ahí un empujoncito o una idea para que ellos puedan ir desarrollando los casos que se les presenta, entre más ejemplos tienen, mejor es el trabajo que realizarán". También, los docentes explicaron que, para mantener un equilibrio entre el tiempo y la resolución del caso, los docentes están convencidos que un caso que tenga un grado de análisis simplificado actúa mejor que un caso que tenga más profundidad de análisis. En ese aspecto, un docente afirmó " yo creo que si les dejamos casos profundos sería poco probable que ellos puedan terminar de desarrollarlo ya que el tiempo que contamos es muy corto, por eso a medida que comenzamos la clase, es mejor dar un poco de teoría, un poco de ejemplos, le damos los casos y dejamos un tiempo prudente al finalizar para una retroalimentación".

Con respecto a la importancia de explicar la teoría del caso asignado a sus estudiantes, los docentes están de acuerdo que es importante explicar la teoría antes de proceder a darles los casos a los estudiantes en clase porque es la base del desarrollo de los casos asignados. Así mismo, los docentes consideraron que, si bien se entregan diapositivas por el protocolo de clase, ellos prefieren darles material para la casa y hacer las preguntas correspondientes en clase afirmando que una de las claves para que la teoría se transforme en una guía para la resolución del caso es aplicando una metodología de Flipped Classroom o también llamado aula invertida.

Sin embargo, también afirman que esto depende en gran parte del esfuerzo del estudiante en cumplir la lectura de los textos o artículos enviados en el aula virtual, también, por los vídeos que se les coloca en formato de foro académico. Los docentes declararon que esta es la forma común donde los estudiantes puedan ir aprendiendo la teoría en sus hogares.

En cuanto a la metodología que usa para promover procesos reflexivos, cada docente explicó que aplican individualmente 2 metodologías distintas que les ayuda tanto en clases sincrónicas como en clase asincrónicas antes de aplicar el ABP en las respectivas sesiones. La primera metodología, corresponde al Flipped Classroom o aula invertida donde la mayoría de docentes brindan materiales audiovisuales o lecturas de fácil interpretación, con la finalidad que los estudiantes que estén en casa puedan estudiar los temas principales. Los docentes afirman que esta metodología es una exigencia que no debe ser vista como tal, por ello, la mejor manera de aplicar el aula invertida es a través de foros con preguntas abiertas donde el estudiante tendrá que reflexionar las bases.

Esto permitirá que cuándo el estudiante entre a la sesión de clase presencial pueda debatir de la forma adecuada. La segunda metodología, corresponde a una serie de técnicas que ayuden a resolver los casos, como el árbol de problemas, lluvia de ideas o brainstorming y el diagrama de Ishikawa. Por último, los docentes declararon que el conjunto de ideas les permite diseñar una solución que mediante el diálogo entre ellos y los estudiantes les permite redefinir la solución planteada por los mismos estudiantes. En ese sentido, los docentes consideraron que el uso de equipos y materiales bibliográficos son muy importantes. Sin embargo, opinaron que sería mucho más factible tener una plataforma de biblioteca virtual para los estudiantes, porque muchos de ellos consideraron que tener libros o artículos de ayuda extra les permite sustentar con mejor detalle sus respuestas.

Con respecto a incentivar a los equipos de estudiantes a declarar sus posibles soluciones del caso, los docentes consideraron dos sistemas importantes para poder incentivar la participación de los equipos de estudiantes es bajo dos métodos. Algunos docentes consideraron que el primer método consiste en un sistema de puntos, donde el estudiante acumula puntaje por participación o preguntas que pueda realizar en clase. Sin embargo, los docentes admiten que muchas veces este método aumenta la participación de estudiantes experimentados en el campo administrativo y no en sí a los estudiantes novatos en la materia. Así mismo, los docentes declararon que al ser un factor extrínseco no motiva lo suficiente a los estudiantes inexpertos. Por otro lado, un docente declaró "yo felicito a mis estudiantes cuándo sustentaron sus respuestas no importa si es buena o mala lo importante es el intento y cuándo ellos notan estas consideraciones entonces toman el valor de fundamentar mejor sus respuestas". Por lo último mencionado, podemos declarar que los factores intrínsecos actúan mejor ante la participación de estudiantes.

Así mismo, todos los docentes están de acuerdo que la mejor forma de moderar un debate entre grupos es no darle la razón a ninguno. En ese sentido, los docentes prefieren redefinir y retroalimentar las respuestas de los grupos, teniendo en cuenta que este es el factor fundamental del ABP. Sin embargo, los docentes también declararon que una de las cosas más complejas dentro de la enseñanza es la limitación del tiempo, ya que, al ser cursos en la mayoría prácticos, requieren análisis y satisfacer las dudas de los estudiantes, que muchas veces preguntan al final de la sesión.

| En relación a la manera apropiada de conducir a los estudiantes a la solución del caso, los docentes están de acuerdo que en estos tiempos donde la educación es virtual, es relevante usar TIC. Uno de los docentes recomendó usar el Jamboard para que los estudiantes coloquen de

manera adecuadas sus respuestas. De esta manera, facilitarán el proceso de retroalimentación de parte del docente. Ellos también están de acuerdo que no es cuestión de brindar una respuesta a ellos, sino de redefinir y ayudar a fundamentar mejor sus respuestas. Algunos docentes consideraron que el aplicativo que actualmente se utiliza para la transmisión de clases llamada "google meet" no ayuda a poder separar en grupos a los estudiantes. Uno de los docentes declaró, "a veces la misma plataforma de clase nos limita mucho, y para trabajos sincrónicos debo comenzar a usar el Jamboard es la alternativa que poseo para ellos".

En cuanto a la importancia de fortalecer sus competencias metodológicas en un programa de formación continua, los docentes están de acuerdo que una formación continua es primordial siempre y cuando se realice de manera personal y permanente en una institución. También, están de acuerdo que se utilice este programa bajo un cronograma donde se respeten los horarios de clase. Los docentes garantizan que un programa personalizado como este tendría más impacto que las capacitaciones comunes, pues, si bien las capacitaciones influyen temporalmente a fortalecer sus metodologías, es insuficiente teniendo en cuenta la cantidad de docentes que ocupan una sala para capacitarse. Así mismo, los docentes opinaron que este programa podría fortalecer las competencias necesarias para abarcar el ABP tal como lo dice un docente, "me parece interesante que un programa como este se dedique a influenciar las habilidades de los docentes, no solo mejora las características generales que requiere una metodología, sino que mejora y completa esas carencias que a veces tenemos y no nos percatamos".

Con respecto a la importancia del ABP en la carrera de administración de empresas, los docentes declararon que aplicar el ABP en la carrera de administración es importante por 3 sentidos. El primer lugar, porque frente a casos reales donde el estudiante tenga una problemática enfocado a su carrera, el estudiante podrá estar preparado para tomar decisiones acertadas con las

herramientas adecuadas que brindan cada curso. En segundo lugar, porque dentro del desarrollo del caso los estudiantes reúnen información y la comparten teniendo como efecto una construcción de saberes. En tercer lugar, los docentes admiten que el ABP fortalece la autonomía de los estudiantes. Los docentes opinaron que para ellos uno de los criterios fundamentales es el manejo de metodologías activas que complementen el ABP, tales como el Flipped Classroom o aula invertida; uno de los docentes admitió que no se encuentra capacitado al 100% sobre ello "la verdad es que la institución nos dice que manejemos el ABP y en definición sé de qué trata pero en el camino me di cuenta que aplicarlo conlleva a conocer otras metodologías, porque en sí el ABP te exige ello, y en lo particular me acostumbré a enseñar de una manera convencional". Otros docentes también declararon que uno de los requerimientos importantes es el tema de la administración del tiempo, pues consideraron que usar la metodología ABP requiere de dosificar coordinadamente el tiempo y esto se hace corto cuándo los estudiantes solicitan unos minutos adicionales para poder solucionar el caso.

En relación a los aspectos menos reflexionados para sostener una comunicación asertiva con un coach, los docentes consideraron que la característica más compleja es la psicología del mismo docente que nace desde una perspectiva de temor y de ser criticado. Algunos argumentan que es una posibilidad que colegas docentes creen que mostrar sus posibilidades de mejora es una forma de debilidad. Así mismo, algunos docentes son conscientes del orgullo excesivo de los colegas más antiguos que son reflejados en algunas reuniones, un docente declaró: "he visto que algunos profesores que tienen años trabajando no admiten que siempre hay cambios y siempre existen nuevos conceptos por aprender. El hecho de no admitirlo lo considero como una muestra de debilidad extrema lo cual está mal porque uno nunca termina de aprender y no tendría por qué sentirse mal". Así mismo, los docentes están de acuerdo que el manejo del coach en habilidades

interpersonales será una posición relevante frente a una comunicación asertiva con el docente, y que dependerá del interés que genere en el docente para mejorar sus competencias en la metodología ABP.

Con respecto a la manera apropiada de mejorar la aplicación del ABP, los docentes recalcaron nuevamente que lo más importante dentro de un ABP es aplicar metodologías que lo complementen. También volvieron a reiterar que en estas circunstancias donde las clases se hacen de forma virtual es inevitable conocer sobre TIC. Los docentes declararon que esto es una de las dificultades que encontraron en el contexto actual donde la mayoría de clase se hacen de manera sincrónica. La mayoría de docentes declararon que les gustaría tener un repositorio de casos para poder mejorarlos, esto con el fin de tener tiempo de realizar varios casos a la vez porque consideraron que hacer un caso desde 0 podría a veces un poco productivo teniendo en cuenta la escasez de tiempo. Así mismo, los docentes comentaron que la dificultad de la mayoría de docentes se ha visto perjudicada por el tema del tiempo. Por este fundamento, podemos deducir que los docentes son conscientes que generar un espacio de intercambio de ideas metodológicas puede mejorar su desempeño en el uso del ABP y que dentro de sus prioridades dentro de una lista de trabajo sería el cómo manejar los tiempos sobre todo cuándo diseñan casos iniciales.

En cuanto a la observación de clase y el recopilado de información en el manejo pedagógico, los docentes opinaron que para un programa de formación continua es importante recoger la información sobre todo bajo una observación de como se está realizando las clases. La mayoría de ellos opinó que estarían de acuerdo en que en ese sentido la información que se recoja les servirá para redefinir algunas carencias que podrán corregir adecuadamente. Sin embargo, un docente afirmó " es posible que algunos de nuestras colegas que no estén

actualizados en metodologías activas no les guste ser observados justamente porque su enseñanza está centrada en una metodología antigua donde se creía que el docente era el dueño del salón". Esto último nos hace ver que si bien hay una gran cantidad de docentes que estarían de acuerdo con la recopilación para mejorar su metodología hay otros que no estarían de acuerdo con esta parte.

Con respecto a la comparación des criterios iniciales del ABP con la información recopilada con la observación de clase, todos los docentes están de acuerdo en que les ayudará a retroalimentarse y fortalecer carencias vistas en la parte de la observación. Los docentes también opinaron que les gustaría tener una rúbrica para saber cuáles serán los criterios que serán observados.

En cuanto a la manera que se debería enviar la información recopilada, los docentes opinaron que inicialmente les gustaría recibir la información por medio de las rúbricas de observación que es una información textual y así poder analizar y tener una perspectiva clara sobre la observación acontecida. Los docentes argumentaron que prefieren esto porque quisieran informarse por sí mismos de lo acontecido en la etapa de observación del programa. Por otro lado, los docentes han aclarado que también quisiera recibir la retroalimentación de parte del coach porque eso hará redefinir conceptos y aclarar ciertos paradigmas vistos en la etapa de observación.

En relación a los espacios de reflexión, los docentes consideraron que de recibir la información en formato textual. Sería pertinente tener unos minutos para poder analizar y reflexionar con más profundidad la información obtenida en la etapa de observación. Porque consideraron que a veces es un poco complejo recibir la información de manera frontal, y no todos podrían reaccionar de la misma manera, ante esto un docente dijo "sería perfecto tener la

información en mis manos, creo que de esta manera me centraría mejor en la retroalimentación". Otro docente declaró "yo creo que algunos colegas docentes que generalmente no están acostumbrados a esta etapa, podrían sentirse un poco aludidos si frontalmente reciben la información por parte de la persona quién le da el seguimiento otros podrían pensar incluso que es una ofensa por una mala interpretación".

Con respecto a las fortalezas y debilidades en el uso del ABP, los docentes opinaron que sus diferentes fortalezas están ligadas a las habilidades blandas para poder manejar correctamente a los estudiantes. Un docente declaró, "según mi parecer una de mis fortalezas es que soy muy democrático y flexible con los estudiantes y eso me facilita poder tener más comunicación y confianza con ellos siempre con el respeto adecuado ". Por otro lado, todos los docentes están de acuerdo que una de las mayores debilidades es la incorrecta administración del tiempo que tienen para poder llevar a terminar la metodología ABP en clase. Uno de los docentes declaró "sinceramente a veces aplicar la metodología hace que el tiempo sea mucho más corto de lo pensado y eso a veces descuadra un poco la forma como debo culminar la clase". Otro docente declaró, "la institución debería brindarnos más horas en las clases sobre todo si realmente desean que aplicamos correctamente esta metodología".

En relación a la importancia de evaluar lo aprendido en el programa de formación continua basado en coaching, los docentes declararon que es importante porque garantiza la calidad del docente. Sin embargo, también estuvieron de acuerdo que este programa debería ser evaluado por niveles. Uno de los docentes declaró : "yo plantearía que este programa debería ser por niveles tales como básico intermedio y avanzado para que pueda hablar de una evaluación continua inclusive no entonces por ahí podría hacerle un plus en esa parte nivel básico ya pues muy bien ahora bajo una retroalimentación vamos a otro a otro nivel que puede ser el intermedio

y termina con un avanzado y luego de esto ya lo certificamos al docente con tal metodología y generaría valor al docente porque le ayuda en su currículum".

Resultados de la guía de entrevista semiestructurada dirigida a Coaches

Con respecto a la forma en que el docente deba sustentar las relevancias del curso en el contexto laboral del estudiante, las coaches están de acuerdo que inicialmente los docentes expliquen en la sesión 1, la importancia, los objetivos del curso y esto ligado a las competencias que se espera que los estudiantes desarrollen durante el curso. Esta explicación debe ir conformado por una ruta que el docente debe dar a sus estudiantes por medio de la significancia del sílabo. Así mismo, las coaches afirmaron, "es importante que el docente también recalce correctamente los objetivos que tiene el curso y como será parte de la articulación de otros cursos de la misma carrera que les servirá para poder fortalecer sus habilidades en la carrera de administración". Así mismo, las coaches recalcaron: los objetivos de los estudiantes también nos recogen los mismos docentes porque la idea es que los estudiantes participen de la clase y los docentes recogen sus expectativas o intereses de los mismos estudiantes y los van relacionando con los objetivos y con las competencias que busca desarrollar el curso.

En relación a los objetivos del curso, las coaches opinaron que los docentes cuando explican los objetivos del curso, deben enfocarse en proyectar ejemplos valiosos a los estudiantes que muestren la empleabilidad del curso seguido de preguntas tales como ¿por qué han elegido la carrera de administración? ¿Qué experiencia previa han tenido los estudiantes en administración? ¿Actualmente están trabajando en administración? Para los coach la finalidad de estas preguntas son las de conocer los diferentes intereses y motivaciones de los estudiantes. Al respecto, una

coach declaró “cuándo un docente apertura el diálogo, es capaz de sustentar fluidamente cómo el curso les puede ayudar a lograr esos intereses y motivaciones esperadas por ellos”.

En cuanto a la manera el docente de explicar la clase, las coaches están de acuerdo que para recalcar el propósito del tema de clase bajo la metodología ABP puede ser debidamente usado bajo 2 variantes que capten la atención del estudiante. La primera variante, corresponde a la explicación mediante un caso inicial acompañado por el mismo docente, las coaches explican que este caso puede ser también transmitido mediante un material audiovisual que lo estudiantes podrán reproducir en sus casas, sin embargo, el docente debe estar preparado en metodología de aula invertida. La segunda variante, corresponde a una pregunta inicial que abarque un tema en específico y que, bajo un sistema de debate, el docente recoja la información de los estudiantes mediante lluvia de ideas. A continuación, el docente une la información para explicar el propósito del tema de clase, aclarando la finalidad de esta asignatura y porque es importante en la malla curricular. En ese sentido una coach aclaró. "yo creo que es importante que se tenga presente la relevancia del curso porque existen estudiantes cuya percepción de algunos cursos no están muy relacionados con su carrera, cuándo realmente están muy ligados a su carrera profesional".

Con respecto a la manera de diseñar un caso desafiante para el estudiante, ambas coach opinaron que un criterio que debe tener en cuenta un profesor para diseñar los casos, es el de conocer bien a sus estudiantes. Ya que el desafío de un caso del ABP consta de elaborar casos que están relacionados con la vida de los estudiantes para que puedan ponerlo en práctica. En ese sentido, las coaches explicaron que el docente debe racionalizar su tiempo para poder elaborar casos que sostengan un problema que se enfoque en la realidad global de las industrias. Así mismo, las coaches dijeron que la práctica de esta metodología tiene como efecto el aumento de

la motivación y una facilidad de comprensión del caso por estudiantes. Por último, el resultado genera un mayor compromiso de parte de los estudiantes por el interés de desarrollar y fortalecer sus capacidades de toma de decisión.

En relación a las maneras apropiadas de agrupación, las coaches explicaron que existen dos mecanismos de agrupación donde el docente puede hacer partícipe a sus estudiantes las cuales son los siguientes:

El primer mecanismo, consiste en que los estudiantes de ciclos superiores que parten desde el III ciclo, lleguen por afinidad a elegir a sus integrantes por funcionamiento colectivo, de comunicación y de asistencia interpersonal.

El segundo mecanismo consiste en que los docentes promueven competencias relacionadas a liderazgo, comunicación asertiva y escucha activa a estudiantes que aún no se conocen aún como sucede en I y II ciclo. En ese sentido, los docentes agrupan a los estudiantes y los modifica eventualmente para desarrollar sus capacidades de adaptación a otras personas.

Por otro lado, con respecto a los tipos de roles, las coaches explicaron que es el docente quién tiene que aclarar de que trata estos roles tales como: secretario quién toma los apuntes, el árbitro quién controla el tiempo y promueve la participación de compañeros y el líder quién es quién impulsa al grupo a realizar un mejor trabajo. En ese sentido, los docentes declararon "los roles van de acuerdo al perfil también de cada estudiante y el docente aquí es importante que ni bien pueda formular estos grupos no los deje solos, sino que también es pues la participación".

Así mismo, las coaches aclararon que los roles deberían ser establecidos por el docente cuándo son ciclos iniciales como I y II y cuándo se tratan de ciclos avanzados como III se deja el libre albedrío. Además, las coaches hicieron hincapié que frente a ciclos iniciales como I y II

generalmente se debe elegir a una persona experimentada en cada uno de los grupos para que el equilibrio entre agrupaciones sea el mismo, y que esas agrupaciones al avanzar a ciclos avanzados trabajaran por afinidad y de forma autónoma con la mayoría de compañeros. En ese sentido, las coaches recalcaron nuevamente la importancia de conocer los propósitos de los estudiantes tal como lo hicieron en las otras preguntas.

En cuanto a las formas de obtener un equilibrio entre el ritmo de trabajo y el tiempo del estudiante para desarrollar el caso, las coaches explicaron que para tener un equilibrio en el ritmo de trabajo entre estudiantes y el tiempo en una metodología ABP, se debe tener en cuenta 2 puntos básicos: la dependencia según cantidad de horas que tiene el curso por sesión y la cantidad de experiencia que poseen los estudiantes en ese campo.

En ese sentido, una coach explicó, "el docente debe tener conocimiento sobre las experiencias de los estudiantes en su campo, es probable que tener estudiantes inexpertos en la materia involucre un esfuerzo mayor para el docente, puesto que exige a los estudiantes acabar de darle una solución al caso asignado en un momento donde ellos aún no comprenden bien de que trató el caso y es el docente quién debe intervenir y aclarar ese panorama mediante su propia metodología de enseñanza".

Así mismo, las coaches explicaron que para tener el tiempo que adecue el desarrollo del caso, es imprescindible aplicar la metodología activa del aula invertida o Flipped Classroom, que permitirá no solo encontrar ese tiempo necesario desde los hogares de los estudiantes gracias a los recursos facilitados por los docentes a los estudiantes, sino aumentarán inconscientemente su experiencia en la materia antes de entrar a las clases nuevamente. En ese sentido, una coach explicó, "usar el aula invertida permitirá no solo aumentar su experiencia en el curso, sino que mejorará la participación en el desarrollo del caso en conjunto con los otros miembros de sus

grupos; la idea es que indaguen sobre cómo solucionar ese caso problemático vayan absorbiendo más conocimiento". Las coaches consideraron que la forma de intervención del docente no debe ser directa sino indirecta como en el caso de otorgarles información para que lean como elemento indispensable y la retroalimentación que sirve para fortalecer sus repuestas finales.

Con respecto a la importancia de explicar la teoría del caso, las coaches opinaron que la importancia de explicar la teoría antes o después de un caso es dependiendo de la forma que tiene ese curso. En ese sentido una coach explicó, " el ABP se puede enfocar desde muchas variantes, por ejemplo si hablamos de cursos que son necesariamente experimentales, es prudente que el docente elabore un caso inicial, de esta manera, a medida que el estudiante explore el caso e indague más, podrá aprender mucho más teóricamente, en ese sentido, coincido que es válido usar el ABP de esa manera, pero si mi curso es netamente de estrategia o tomas de decisión, es importante empezar por la teoría, pero no dándoles toda la información sino lo básico como conceptos nuevos con ejemplos que sirvan como base de desarrollo del caso y busquen las soluciones posibles". Las coaches también aclararon que esto es dependiente de la actitud del docente, y que no basta con darles el caso y darles un tiempo para solucionar. Sino que es el docente quién mediante la escucha activa y la interacción prudente con los estudiantes debe guiarlos en llegar al camino, y es prudente que rote su presencia en los grupos para saber sus avances.

En lo que respecta a metodologías recomienda para que el docente promueva procesos reflexivos sobre el caso asignado a sus estudiantes, las coaches están de acuerdo que el ABP debe estar acompañado de 2 metodologías. La primera metodología que ya ha sido nombrada en otras ocasiones es el aula invertida o Flipped Classroom, donde el docente ayuda que el estudiante aprenda desde casa mediante material audiovisual o bibliográfico lo cual será

redefinido en clase, esto permite el ahorro del tiempo y una mejoría en la experiencia del estudiante antes de resolver el caso en grupos. En ese sentido, las coaches recalcaron que tantos los equipos tecnológicos-virtuales, así como los materiales bibliográficos, aportan mucho en el aprendizaje en una Flipped Classroom, pero que es el docente quién debe poner las pautas y la normas para que el estudiante pueda explotar estos recursos. Así mismo una coach expresó: " me parece divertido que los estudiantes hasta cierto punto busquen las soluciones adecuadas, pero no pensando que es una obligación querer hacerlo, sino que en ese proceso se van a divertir y que de pronto es el docente quién proyecta ese entusiasmo entonces creo que usando estas metodologías dan resultados favorables en procesos de reflexión". Por otro lado, las coaches opinaron que hay que darles herramientas también a los estudiantes para que puedan hallar en análisis adecuados de los casos, y consideraron que el árbol de problemas y objetivos; así como los mapas de empatía serán necesarias para que las enseñanzas no se conviertan en algo aburrido y que el estudiante aprenda las herramientas para usarlas en cualquier actividad que realice tanto en su vida académica como en su vida profesional.

En lo que concierne a la forma de incentivar a los estudiantes a participar en el sustento de sus respuestas, las coaches están de acuerdo que los docentes deben usar motivación intrínseca manifestando a los estudiantes la importancia y la validez de sus respuestas con respecto a las experiencias que traen entre compañeros, generando la tolerancia adecuada. Así mismo, las coaches declararon que a veces este proceso debe estar acompañado por una motivación extrínseca donde se pueda añadir puntos adicionales a su nota, aunque en algunos casos las coaches indicaron que sería bueno que los grupos se autoevalúen entre compañeros. Las coaches nuevamente mencionaron al Flipped Classroom reafirmando que esta metodología es el que ayuda a abrir debates entre compañeros y consideraron que este método fortalece el

conocimiento requerido para ellos y genera espacios de tiempo en clase para que se genere la dinámica de debate. Así mismo, consideraron usar esta metodología dentro del ABP porque consideraron, que al estudiante por un desconocimiento del tema se les hace complejo dar una opinión y es cuándo los debates se limitan a la participación de la minoría de un salón. Para moderar los debates, las coaches indicaron que el docente debe organizar turnos con un tiempo respectivo. Así mismo, el docente debe recalcar el orden y el respeto de las participaciones donde no debe existir la interrupción a compañeros. Por último, el docente es el que debe guiar los debates hacia un tema en concreto

En cuanto a la retroalimentación de estudiantes, las coaches indicaron que el docente debe ser un individuo que opere bajo un enfoque de construcción de conocimientos y no un individuo que dé una respuesta absoluta. En ese sentido, las coaches indicaron que los docentes deben plantear preguntas con la intención de generar reflexión en el estudiante que no daba una respuesta exacta. Una coach indicó lo siguiente "los estudiantes a veces esperan que el docente directamente le brinde la respuesta correcta y acostumbrarlos a ello hace que en algún momento se relajen y no desarrollen el caso como se debe porque tienen ningún desafío que afrontar ". Las coaches recomendaron que sobre la respuesta que da un estudiante (que necesariamente no será exacta) los docentes deben operar bajo un diálogo socrático y llevarlo a la reflexión por medios de ejemplos que puedan ser similares al caso. Las coaches indicaron que de esta manera el docente podrá ayudar y guiar a que pueda encontrar el mismo estudiante con sus propias palabras y bajo su propia reflexión las respuestas y así va a ir construyendo sus conocimientos.

Con relación a los criterios de compatibilidad con los objetivos del programa de formación continua, las coaches están de acuerdo que un criterio fundamental para que este programa de formación continua funcione es saber la apertura mental del docente que está ligado

a la flexibilidad de considerar distintas ideas o posiciones ante diferentes situaciones que se pueden dar en el programa. Una coach indicó "yo creo que eso es básico para alguien que quiere formarse, independientemente del tipo de cosas que seas como algo ontológico educativo o empresarial, pero debe tener apertura mental para poder crecer y aceptar nuevas ideas". Así mismo las coaches recalcaron que otro criterio en un programa de ABP es la innovación del docente orientado a la indagación o estabilidad en la indagatoria con la intención de mejorar aquellas prácticas que el mismo docente realiza aplicando el ABP.

En cuanto a la forma de captar la atención del docente hacia el programa de formación continua, las coaches están de acuerdo que el docente sabrá la importancia de este programa si la institución comunica de manera efectiva en que consiste y el efecto positivo que tendrá en los estudiantes con la mejora de su metodología ABP del mismo docente. En ese sentido, las coaches aclararon que es la institución quién tiene que calar en la percepción del docente enfocando los beneficios de su desarrollo profesional involucrando también el desarrollo personal. También, las coaches comunicaron que los criterios se orientan hacia el trabajo del docente consigo mismo para descubrir aspectos que probablemente no los tenga reflexionados y así fortalecerlos. Así mismo, las coaches explicaron que en este programa el trabajo coach se enfoca en ser de acompañante pedagógico ya que no es una supervisión laboral. Además, las coaches afirmaron que este programa inicialmente debe ser parte de la inducción de docentes que están enseñando la carrera de administración de empresas y que esto debe ser un requerimiento para todos los docentes que requieran fortalecer el uso de la metodología ABP.

En lo que respecta a estrategias de comunicación asertiva en relación al docente y el coach, las coaches están de acuerdo que para generar en principio una comunicación asertiva, el coach quien le da el seguimiento debe generar un rol empático donde el docente se desligue de la

idea de que el coach viene a enseñar, ante esto una coach declaró, “mi intención principalmente es ayudarlos a que a partir de lo que ellos saben puedan hacerlo mucho mejor”. Ellas declararon que es normal que inicialmente si no se explica la dinámica correctamente del programa podría hacerlos sentir muy vulnerables y eso es algo que podría intimidar. Ante ellos una coach dijo “al docente hay que informales de que nuestra función no es enseñar sino ayudar mediante pautas o recomendaciones y hacerles sentir que soy un aliado no un enemigo”. Las coaches explicaron que una manera para generar más comunicación es realizando una clusterización de docentes donde se asemejen características de flexibilidad o resistencia al cambio. Las coaches explicaron que esta es la manera adecuan y moldean la comunicación en base a cada grupo específico.

Con referencia a las maneras de mejorar el ABP en el docente, las coaches declararon que la mejor manera es fortaleciendo a los docentes en las metodologías mencionadas anteriormente, esto hará que puedan fortalecer actividades asincrónicas y sincrónicas realizada por el docente. Así mismo, las coaches manifestaron que es relevante hacer una lista de actividades con el mismo docente detallando el quehacer de las actividades y el propósito del programa de formación continua. Al respecto, una coach comentó "es importante que el docente se plantee el por qué debería formar parte de este programa, si los docentes logran responder esa pregunta, entonces tenemos un punto a favor, porque estamos avanzando en conjunto con él para llegar a las metas del programa". Las coaches también destacaron que esta lista de actividades es importante porque generan un itinerario ordenado donde se relaciona actividades que realizarán entre coach-docente. En ese sentido, una coach explicó "en estos tiempos en los que vivimos la practicidad es algo que pesa bastante para todos, y si a un docente le resulta súper práctico le mecánica del programa entonces se va a motivar y si o si querrá formar parte de este programa, sobre todo si son docentes que desconocen del ABP y quieren llegar a fortalecerla".

En relación a las impresiones del docente sobre la observación que se realizará en su clase en este programa, las coaches afirmaron que inicialmente, es la institución quién debe informar a los docentes sobre el proceso que se llevará a cabo en este programa y eso también pueda ayudar a minimizar los sesgos y las posturas defensivas que puedan tener los mismos docentes ante los coach. Una coach afirmó lo siguiente: " nuestra función no es evaluar al docente, sino identificar aspectos que quizás podamos mejorar como equipo, donde no solamente sea yo el que observe su clase sino también sea el docente que se observe a sí mismo es decir seleccionar una de sus clases grabadas y en una sesión los dos vamos a observar cómo se llevó a cabo y ahí él se podrá autoevaluar".

Así mismo, las coaches explicaron que el docente podrá aumentar la confianza a medida como sienta el acompañamiento del coach. Además, manifestaron la manera de como recopilar información: "yo para eso tengo una rúbrica que la conoce el mismo docente porque él también la tiene y sabe qué aspectos se van a evaluar". En ese sentido, las coaches indicaron que una rúbrica tiene procesos que definen aspectos claves como el performance de un docente. Una coach explicó "puedes recopilar la información en una rúbrica, como por ejemplo el tipo de comunicación que establece el docente con los estudiantes o la forma en la que promueve la participación o podemos ir a otro aspecto como el contenido de la clase o si los objetivos fueron claros nos podemos dividirlo en diferentes categorías subcategorías y ponerle niveles de niveles de logro porque finalmente la rúbrica de lo que tiene como finalidad es medir las competencias".

A lo que concierne en contrastar los criterios iniciales del ABP con la información recopilada en la observación, las coaches indicaron que la mejor manera de comparar los criterios iniciales con lo observado es a través de las rúbricas mencionadas anteriormente. Al respecto, una coach citó "cuándo recopilamos la información debemos comenzar a contrastar con

las premisas de aplicación del ABP y mostramos una información de un diagnóstico de lo observado de acuerdo a los ítems de la rúbrica que hemos elaborado". Las coaches también opinaron que en este análisis se hagan dos tipos de documentos. El primer documento, será un diagnóstico lo cual será una información que se le enviará al docente donde el podrá retro informarse sobre la actividad de observación por el coach. El segundo documento, serán recomendaciones y pautas que solo lo tendrá el coach y que servirá para usarlo en una etapa de retroalimentación.

En relación a la manera de hacerle presente la información recopilada al docente, las coaches indicaron lo vital que es informar debidamente al docente antes de entrar a una charla de retroalimentación. Las coaches objetaron que se debe enviar el documento donde está la información del diagnóstico realizado a cada docente observado, para que los docentes puedan retro informarse a tiempo. En ese sentido una coach opinó " con esto el docente estará informado y preparado antes de la reunión de retroalimentación, en esta secuencia también el docente podrá reflexionar sobre la información obtenida". Las coaches coincidieron que esta es la mejor manera para generar reflexión al docente porque es el mismo quién analiza la información. En ese sentido, una coach opinó "son muchos docentes que prefieren analizar sus virtudes y falencias por si mismos a que alguien les diga que es lo que tiene que hacer, pues, cada docente es diferente y lo importante del trabajo de un coach no es decirles que es lo que tienen que hacer sino activar el enfoque de reflexión en ellos mismos y mejorar sus habilidades como profesionales en la educación".

Con relación a los espacios de reflexión del docente, las coaches coincidieron que dejar un espacio de reflexión después de dar el documento del diagnóstico será vital para que los docentes profundicen por si mismos en sus mejoras. En ese sentido, una coach opinó " no existe

una mejor forma de encalar en la psicología del docente que el análisis y la reflexión que el mismo docente puede generar después de leer el documento”. Las coaches explicaron que luego de darles este espacio se les invita a los docentes al diálogo permanente para comenzar con la retroalimentación.

En ese aspecto, una coach dijo "inicialmente rompemos el hielo cuándo de manera empática preguntamos el estado del docente, tratando de saber cómo se han sentido durante la sesión de observación o que puntos consideraron que les gusta más de su desempeño o que consideraron ellos que pueden mejorar". Las coaches explicaron que en base a sus respuestas su función de retroalimentación comienza un diálogo presentando las coincidencias de sus respuestas con los resultados del mismo coach. Para presentar las alternativas de mejora, las coaches indicaron, que es relevante no usar la palabra defectos o falencias, sino usar la frase oportunidades de mejora. En ese sentido, la coach indicó "creo que es importante que el docente sepa que su metodología de enseñanza no está mal o que está equivocado, sino darle a entender que a partir de su forma de enseñanza puede ir añadiendo cosas que fortalezcan sus competencias y ser un docente más experimentado en el ABP".

En cuanto a los indicadores de desempeño, las coaches opinaron que, a nivel de performance del docente, los indicadores de desempeño pueden ser: la predisposición del docente frente al programa de ABP, la apertura mental frente a la crítica constructiva, la reflexión-autocrítica del docente, y la incorporación de mejoras en su metodología. En ese aspecto una coach expresó lo siguiente, "la función de un coach es explicar al docente que al finalizar este programa deben presentar un producto de lo que él mismo ha realizado como parte del proceso del programa y no hay mejor producto que saber las impresiones de los estudiantes sobre la metodología ABP aplicada por el docente". Las coaches explicaron que estos

indicadores serán claves para evaluar el desenvolvimiento y el desarrollo del docente en el programa y así mismo concluir si se llegó al objetivo del programa. En ese sentido una coach indicó "el objetivo del programa es fortalecer las competencias y habilidades del docente en ABP, es por eso que debemos cuantificar porque en esa medida sabremos si el docente ha mejorado en su metodología o aún tiene por mejorar mucho más".

Con respecto a las formas de evaluar el programa, las coaches opinaron que la mejor forma de evaluar este programa es a través de los estudiantes, ya que el enfoque del ABP se aplica en ellos. En ese sentido una coach indicó " pienso que es importante evaluar la aplicación del ABP mediante encuestas o incluso focos group para recoger sus impresiones sobre el docente y saber si la metodología del docente les ayudó a entender, captar, analizar, y mejorar sus tomas de decisiones". Otra coach expresó, "yo creo que la mejor manera de evaluar si el programa de formación continua en ABP ha cumplido el objetivo sería analizando como el rendimiento de los estudiantes antes de que el docente forme parte de este programa lo cual sería el "pre" y otro que sería después del programa quiere decir el "post" del programa". Así mismo, las coaches recalcaron que este programa si bien serviría como un complemento en la formación continua del docente en su campo metodológico es importante no dejar de realizar los procesos de evaluación de desempeño que cotidianamente realiza área académica.

Resultados de la guía de observación de clases de Procesos de Control Administrativo

Con respecto a la sub categoría, "Conocimiento del objetivo del curso", el docente inició la clase haciendo preguntas sobre cuál era la importancia que tiene el curso en la vida profesional de un administrador. En ese sentido, 3 estudiantes explicaron la relevancia justificando notablemente que conocían la necesidad de saber esa materia en su carrera de administración.

Con respecto al objetivo del curso, se pudo observar que el docente hace hincapié a los indicadores de logro con ayuda del sílabo, teniendo en cuenta a donde quieren llegar con el tema de ese día. También se observó, que el docente relaciona el tema de clase con las funciones de una administración usando vídeo didácticos, en este caso usó de la empresa FEDEX. Luego hizo una pausa y comenzó a detallar la forma de trabajo de esa empresa teniendo en cuenta sus procesos.

Con lo que concierne a la sub categoría, “Planificación de la enseñanza hacia equipos de trabajo”, se observó que el docente realiza 2 casos, uno guiado por él, explicando el problema de la empresa y como solucionaron esa emergencia. Luego mediante el aula virtual de la institución, el docente sube un caso para los estudiantes lo puedan descargar. Con relación a la distribución de los grupos, el docente da la libertad para que los estudiantes elijan a los miembros de sus equipos. Sin embargo, se observa que existe una complicación en la distribución de estudiantes en grupos porque el aplicativo google meet otorgado por la institución no les permite realizar esa distribución. En ese sentido, el docente brinda una solución al decirles que pueden utilizar el WhatsApp y trabajar mediante Jamboard de Gmail para que sea un mejor trabajo sincrónico. Así mismo, el docente explica un poco los roles que deben ocupar en ese caso da precisión que cada grupo debe elegir a su líder y también hizo hincapié que debe haber un árbitro que controle el tiempo, pero da la libertad que los estudiantes elijan los roles dentro de sus equipos. Por otro lado, se observa que el profesor les otorga un tiempo de 30 minutos para que desarrollen el caso en clase. Sin embargo, no todos los estudiantes llegan a terminar el caso. El docente, comunica que dará un tiempo prudente para que puedan subir el caso resuelto en el aula virtual y que la retroalimentación lo harán la próxima clase.

En relación a la sub categoría, “Exigencia en la toma de decisiones razonadas”. Se observó que el profesor usa TIC llamada Jamboard para hacer la dinámica del caso. Así mismo, el docente va llamando por micrófono a los representantes para expliquen sus avances sobre la solución del caso. En ese sentido, el docente les da la libertad que puedan buscar información extra por internet. Sin embargo, no se observa que el docente les brinde material bibliográfico adicional a las diapositivas que utilizan. También, por la falta del tiempo, no puede darles el seguimiento correcto a sus estudiantes y eso lo limita a culminar adecuadamente con el ABP en esa sesión.

Por lo que se refiere a la sub categoría, “Mentor”. Se pudo observar que el docente llama aleatoriamente a cualquier grupo de estudiantes sin pedir voluntarios o incentivar a que participen y se siente la frustración de algunos grupos. En ese sentido, la mayoría de representantes de los grupos argumentaron que no habían terminado de hacer el caso. Por lo mencionado, no hubo un debate porque los grupos no llegaron a culminar el caso y el docente tuvo que darles plazo para presentarlo el próximo día y darles la retroalimentación en la próxima sesión. Por ese motivo, no se pudo concretar las alternativas de solución por lo cual no se logró a realizar la etapa de mentor que es requerido en ABP.

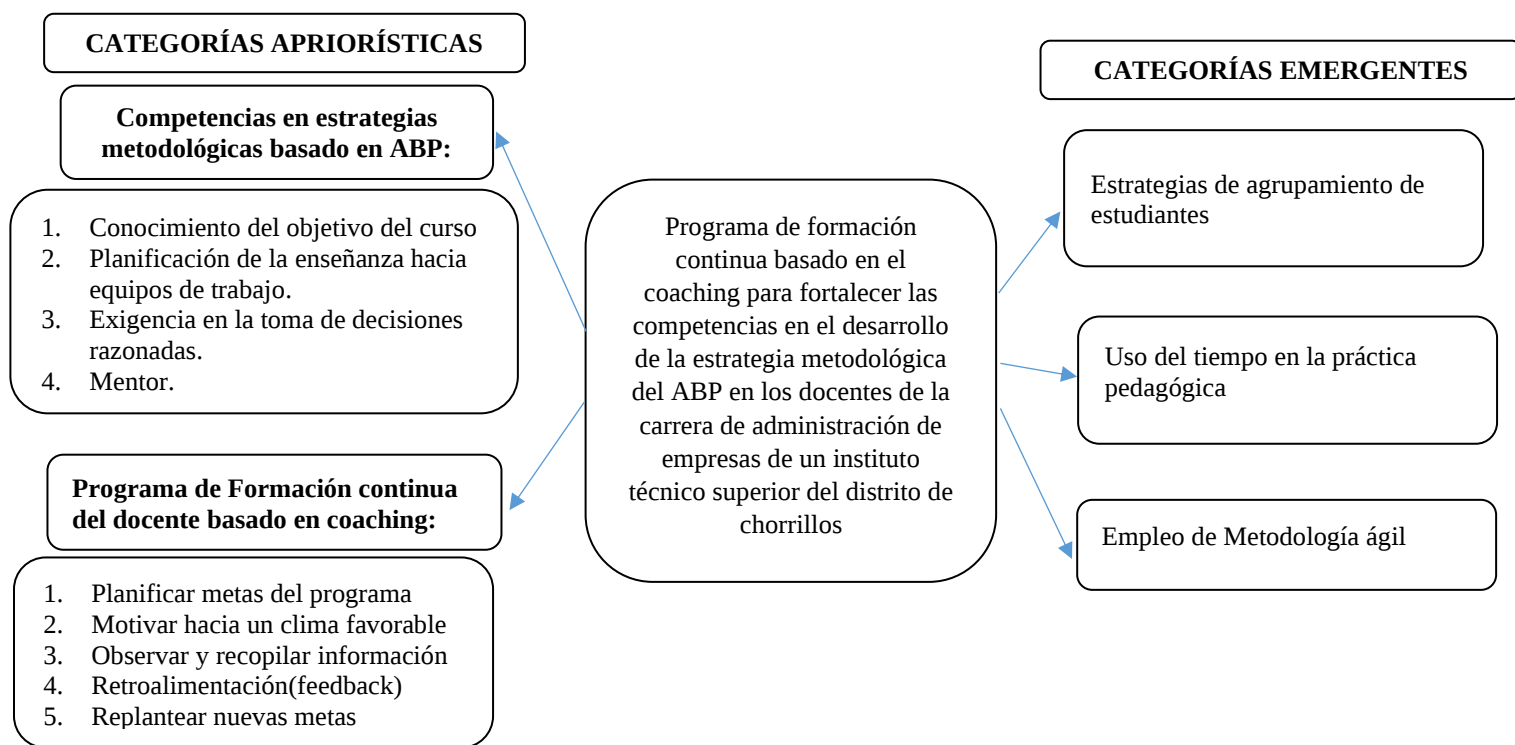
Análisis, interpretación, triangulación y discusión de los resultados

Luego de sintetizar la información obtenida mediante la aplicación de los cinco instrumentos, se realizó el respectivo análisis, la interpretación, la relación y la correcta clasificación de códigos. En ese sentido, la secuencia de datos, dio a conocer doce categorías, que ayudarán a conducir el análisis de la categoría central de este estudio, las competencias en estrategias metodológicas basado en ABP. De estas 12 categorías encontradas, 8 de ellas concuerdan con las categorías apriorísticas planeadas inicialmente en este estudio y 3 de esas son claramente emergentes. Por

lo mencionado, las categorías emergentes son: Estrategias de agrupamiento de estudiantes para el aprendizaje, Uso correcto del tiempo en la práctica pedagógica del ABP y Metodología ágil de complemento independiente del ABP: Flipped Classroom.

Figura 1.

Categorías apriorísticas y emergentes



Nota: La figura representa las categorías emergentes que nacieron a partir de la investigación. Elaboración propia.

Contrastación teórica de las categorías apriorísticas

Luego, se generó un análisis de los datos recolectados, empleando la triangulación respectiva, tomando como base aspectos tratados en el marco teórico sobre las categorías, lo cual facilitó la agrupación y clasificación de las impresiones captadas de los grupos informantes. Para evaluar la

coherencia y pertinencia de los resultados, se realizó una interpretación crítica y reflexiva para poder contrastar la realidad del estudio con el marco teórico, las cuales son las siguientes:

La primera categoría llamada “Conocimiento del objetivo del curso” se estudió a través de 5 instrumentos. En las encuestas realizadas, se evidencia que los estudiantes perciben que los docentes dominan sus temas y que relacionan sus cursos con el perfil del egresado y con las bases del contexto laboral del estudiante, marcándoles las pautas mediante los objetivos del curso. Así mismo, esa percepción de los estudiantes se mantiene en las entrevistas, explicando que los docentes sustentaron los objetivos del curso relacionando los temas del curso con el quehacer administrativo. También, mediante la entrevista a docentes se pudo analizar que ellos poseen los conocimientos adecuados del curso para poder enseñarlos, esto coincide con la guía de observación donde se pudo observar que son los propios estudiantes quienes entienden la finalidad del curso. Además, en las entrevistas realizadas a las coaches, se han coincidido varios aspectos como el hecho de proponer ejemplos o experiencias que marquen la importancia de aprender el curso. En general, esta categoría que fue elegida gracias a la investigación del marco teórico y que coincide con Grave, Dolmans y Van der Vleuten (1999) donde manifiestan que los docentes deben saber dirigir la finalidad de la materia a los estudiantes.

La segunda categoría llamada “Planificación de la enseñanza hacia equipos de trabajo” se estudió a través de 5 instrumentos. En las encuestas, se evidencia que los estudiantes perciben que los casos designados por el profesor los prepara para poder tomar decisiones. Este argumento, guarda relación con las entrevistas realizadas a los estudiantes, donde ellos opinaron que los casos son desafiantes por el grado de dificultad, pero, que sería más retador si tuvieran relación con sus labores actuales. Por otro lado, los estudiantes consideraron que la ayuda de los compañeros no aporta lo necesario para resolver el caso. Así mismo, las encuestas reportan que

cuándo los reúnen en grupos los compañeros no aportan lo necesario para dar una solución adecuada a los casos asignados. En ese sentido, las entrevistas a estudiantes hacen referencia que muchas veces esto se debe a la inexperiencia de algunos integrantes de los grupos que no les favorece adecuadamente en el desarrollo del caso. Por esta razón, los estudiantes consideraron que no se puede mantener un ritmo equilibrado entre el trabajo y el tiempo para terminar el caso. Por lo mencionado, no se puede manifiesta una correcta planificación de la enseñanza a equipos de trabajo. En ese sentido, no se cumple lo que dice Barrows (1996) quién explica que las características significativas del ABP es que se centra en el aprendizaje que se produce en grupos pequeños de estudiantes.

La tercera categoría llamada “Exigencia en la toma de decisiones razonadas” se estudió a través de 5 instrumentos. En las encuestas, se evidencia que los estudiantes perciben que los docentes usan herramientas bibliográficas y explican las bases teóricas del caso para ser usados como guía en los casos designados. Así mismo, los estudiantes perciben que en algunos casos particulares el docente interviene para ayudarlos a procesas mejor y para ello hacen uso de metodologías de enseñanza. En ese contexto, la información coincide con las entrevistas a estudiantes que consideraron que los docentes explican las bases teóricas del caso para ser usado como guía en su respectiva solución y metodologías de enseñanza adecuadas. Sobre las metodologías de enseñanza, en las entrevistas realizadas a los docentes, explicaron que usan el Flipped Classroom para aprovechar el tiempo en casa de los estudiantes y herramientas como árbol de problemas, modelo de Ishikawa o incluso lluvia de ideas para generar procesos reflexivos en el aula coincidencia que comparten con las coaches. Así mismo, las coaches están de acuerdo que el docente pueda aplicar el ABP en 2 variantes que pueden cumplir para enseñar bases teóricas o para retarlos a investigar más para poder tomar decisiones puntuales y prudentes.

Esta información coincide con las opiniones de los estudiantes que a través de las entrevistas indicaron sus preferencias por estas prácticas metodológicas de parte del docente. No obstante, en la guía de observación se pudo identificar que el docente usa TIC como el Jamboard donde llama a los representantes para que les dé una explicación de sus avances. En ese sentido, el docente les da la libertad que puedan buscar información extra por internet coincidiendo con Escribano y Del Valle (2008) que manifiesta que el docente debe estimular el aprendizaje de los estudiantes hacia la resolución del problema.

La cuarta categoría “Mentor” se estudió a través de 5 instrumentos. En las encuestas, se evidencia que los estudiantes afirman que el docente no pide voluntarios para participar en clase, sino que el docente es quién elige aleatoriamente a los grupos participantes. Así mismo, los estudiantes consideraron que no se generan debates en el aula y hay poco intercambio de ideas (más del 50% coincide con ello). Esto coincide con las entrevistas a los estudiantes, donde ellos consideraron que los docentes no incentivan adecuadamente a los equipos de estudiantes a que sustenten sus respuestas elaboradas para el caso. En ese aspecto, quedó reflejado en el análisis de la guía de observación donde no se observó exactamente alguna acción de incentivo por parte del docente. En ese sentido, en la entrevista al docente, el argumentó que esto se debía al poco tiempo que tiene en clase y que a veces tiene que dejarlo para otro momento coincidiendo con la observación de clase y por la información obtenida en la entrevista a estudiantes donde opinaron que por esta razón no son retroalimentados debidamente. Ante ello, las coaches recomiendan que el docente debe emplear motivación intrínseca y extrínseca, además, debe pausar los tiempos teniendo en cuenta la inexperiencia de los estudiantes a quienes deben apoyar a dirigirlo a una apertura de creatividad. Por otro lado, los estudiantes consideraron que el docente brinda una retroalimentación comprensiva donde al final son ellos los que toman las decisiones para el caso,

tal como lo menciona Labrador, Andreu, y Ribes, (2008). Lo mencionado, coincide con las opiniones de las coaches donde argumentan que el docente no debe dar respuestas sino ser una guía en el proceso de reflexión del estudiante.

La Quinta categoría “Planificar metas del programa” se estudió a través de 2 instrumentos. En la entrevista a los docentes, ellos manifestaron que el objetivo del programa de formación continua en ABP será fortalecerlos y mejorar sus capacidades competitivas para aplicar correctamente el ABP. Ellos mostraron iniciativa en la entrevista donde dieron a conocer su interés por saber más sobre los criterios y requerimientos necesarios en el uso del ABP siendo concurrente con la información obtenida en la entrevista a las coaches donde terminan que el criterio inicial para este programa deben ser la apertura mental y la flexibilidad del docente por auto desarrollarse. Además, las coaches afirmaron que es el deber de la institución comunicar la importancia que tendrá este programa en la vida profesional de los docentes tal como lo declara (Becart ,2015).

La sexta categoría “Motivar hacia un clima favorable” se estudió a través de 2 instrumentos. En la entrevista a los docentes, ellos manifestaron que a pesar de la iniciativa que tengan ellos son conscientes que otros colegas docentes se sientan vulnerados por la resistencia al cambio o por sentir que serán corregidos y que esto podría ser causa de un sesgo. En ese sentido, las coach entrevistadas manifestaron que para generar una comunicación asertiva deben ser empáticos con los docentes reforzar lazos con ellos través de recomendaciones o consejos, pero no a través de la corrección metodológica sino de la mejora metodológica lo cual coincide con los docentes. Así mismo, los docentes manifestaron que generar un espacio de intercambio de ideas metodológicas entre ellos y el coach puede mejorar su desempeño en el uso del ABP y que dentro de sus prioridades dentro de una lista de trabajo sería el cómo manejar los tiempos

sobre todo cuándo diseñan casos iniciales. Lo cual, coincide con las coaches, donde sostienen que la elaboración de una lista de actividades en conjunto, dará un orden y una estructura de tareas a realizar entre el coach y el docente tal como lo declara (Becart ,2015).

La séptima categoría “Observar y recopilar información” se estudió a través de 2 instrumentos. En la entrevista a los docentes, ellos coincidieron que sería relevante observar sus clases para luego poder retroalimentarse y mejorar su metodología ABP. En ese sentido, hicieron nuevamente mención del sesgo de otros docentes que posiblemente no estén de acuerdo con esa fase del programa. Así mismo, los docentes manifestaron que es importante contrastar los criterios y requerimientos iniciales en la aplicación del ABP con la información recopilada por el coach de sus clases, que sin duda les ayudará mejorar su metodología. Este argumento coincide con la importancia que le dan las coaches sobre la recopilación de la información del manejo pedagógico y didáctico en el ABP donde se usarán rúbricas para registrar la información observada. Esta acción, ayudará a contrastar los criterios y requerimientos iniciales en la aplicación del ABP con la información obtenida sintetizándolo y usando este documento para retroalimentar al docente (Becart ,2015).

La Octava categoría “Retroalimentación” se estudió a través de 2 instrumentos. En la entrevista realizada a los docentes, ellos manifestaron que quisieran tener la información recopilada por el coach de manera textual para luego ser retroalimentados oralmente por el coach. En ese sentido, ellos aseguran que podrán tener espacios personales para pensar, analizar sobre lo que hicieron en clase y también se evitaría el tema de sesgos. Esta información, coincide con los datos obtenidos en la entrevista a las coaches, donde ellas manifestaron que inicialmente las informaciones de los resultados obtenidos en la observación serán enviadas a los docentes para que ellos puedan saber que se recopiló y que deben mejorar. También, las coaches

recomendaron que después de enviar la información física a cada docente deben dejar un espacio para que el docente analice la información y reflexione sobre los resultados obtenidos porque las alternativas de mejorar saldrán a partir del propio docente coincidiendo con (Becart ,2015).

La novena categoría “Replantear metas” se estudió a través de 2 instrumentos. En la entrevista realizada a los docentes, ellos sostuvieron que conocen cuáles son sus virtudes, pero también sus limitantes en el uso del ABP manifestando que no lo desarrollan como debería ser por falta de conocimiento. Así mismo, los docentes están de acuerdo que un programa como este debería evaluarlos bajo criterios y requerimientos en la aplicación del ABP y ser certificados sobre este programa. En ese sentido, las coaches recomiendan elaborar indicadores de desempeño y rendimiento en la aplicación del ABP a partir de premisas sobre el esfuerzo y lo dispuesto que ha estado el docente durante el programa. También, las coaches concuerdan con los docentes al manifestar que la mejor manera de evaluar lo avanzado en este programa es analizando la percepción y el rendimiento del estudiante frente a la metodología ABP aplicado por el docente, guardando una relación con (Becart ,2015).

Contrastación teórica de las categorías emergentes

Estrategias de agrupamiento de estudiantes.

En líneas generales, la mayoría de estudiantes manifestaron que un elemento complejo es no contar con la experiencia necesaria para cooperar en los casos designados por el docente y esto afecta el trabajo en equipo. En ese aspecto, los estudiantes indicaron que el tiempo de resolución se extiende cuándo algunos grupos (generalmente de integrantes inexpertos) solicitan más tiempo para poder culminar el caso y esto no permite concluir correctamente la sesión de clase del docente. En ese sentido, el trabajo de observación sirvió para comprobar que mientras

algunos grupos de estudiantes culminaban proponiendo soluciones, otros grupos, no tenían respuestas concretas lo cual hacían que soliciten más tiempo a su docente.

En ese aspecto, las coach mediante las entrevistas, aconsejaron conocer previamente las experiencias de estudiantes en la carrera para que los docentes puedan elegir un estudiante experimentado desde los ciclos iniciales en cada uno de los grupos. Por lo mencionado, las coach recomendaron aplicar estrategias de agrupamiento e estudiantes para el aprendizaje con el fin de promover equilibrio entre agrupaciones y que, mediante el avance a ciclos avanzados, puedan trabajar por afinidad con los mismos grupos.

Por otro lado, en el trabajo de observación, los docentes presentan dificultades para poder distribuir correctamente a sus estudiantes, debido a las limitaciones de la plataforma Google Meet. En ese sentido, los docentes declararon mediante las entrevistas, que esto no contribuye a una buena organización de los grupos de estudiantes durante las clases sincrónicas. Así mismo, en la entrevista a las coaches, manifestaron que parte de una gestión académica es evaluar que tan efectivas son las plataformas virtuales que se usan en una institución y que pueden ser vitales para la metodología de los docentes.

Finalmente, se evidenció que el docente no podrá lograr una correcta planificación de la enseñanza en los equipos de trabajo o se verá limitado en exigir a sus estudiantes a tomar decisiones razonadas en los casos designados si no se construye un adecuado núcleo de estudiantes en un equipo de trabajo. Por lo mencionado, se originó esta categoría emergente el docente debe poseer estrategias de agrupamiento basado en el perfil del estudiante que cuenten sus experiencias y fines para el curso.

Uso del tiempo en la práctica pedagógica.

En los hallazgos encontrados, se diagnosticó que los estudiantes no culminan de desarrollar los casos designados por el docente debido que la duración del tiempo de la sesión de clase se les hace muy corta. En ese sentido, se observó en el trabajo de campo que los estudiantes deben esperar hasta la siguiente clase para recibir la respectiva retroalimentación. Esto se refleja en el comentario de un estudiante, “la verdad es que las clases de los profesores están bien interesantes, pero el problema es que a veces nos quedamos con las ganas de saber que nos dirá el profesor, y es que el tiempo se nos hace cortos y tenemos que esperar hasta la siguiente clase”.

En ese aspecto, un docente declaró en una entrevista lo siguiente " yo creo que si les dejamos casos profundos sería poco probable que ellos puedan terminar de desarrollarlo ya que el tiempo que contamos es muy corto, por eso a medida que comenzamos la clase, es mejor dar un poco de teoría, un poco de ejemplos, le damos los casos y dejamos un tiempo prudente al finalizar para una retroalimentación.

Así mismo, los docentes han declarado que uno de sus mayores defectos es el uso correcto del tiempo que se evidencia en sus declaraciones como lo siguiente, "sinceramente a veces aplicar la metodología hace que el tiempo sea mucho más corto de lo pensado y eso a veces descuadra un poco la forma como debo culminar la clase". Otro docente declaró, “la institución debería brindarnos más horas en las clases sobre todo si realmente desean que aplicamos correctamente esta metodología". Por este fundamento, podemos deducir que los docentes conocen sus virtudes en el uso del ABP y que retroalimentarse será una de las metas que querrán llegar. En esta ocasión, los docentes reconocen y afirman nuevamente que el manejo del tiempo es una debilidad que les gustaría resolver.

Por otro lado, los coach han declarado que es evidente que un docente debe manejar adecuadamente los tiempos que posee, y que esto debe impartirse a través de capacitaciones que la institución debe brindar.

Finalmente, se evidenció que el docente no podrá exigir adecuadamente a sus estudiantes en tomar decisiones razonadas en los casos designados y la charlas de mentoría se verían afectadas por la fragmentación de tiempo en la retroalimentación de estudiantes debido a una mala dosificación del tiempo en las sesiones de clase por parte del docente. Por lo mencionado, se originó esta categoría emergente el docente debe usar correctamente el tiempo durante las prácticas pedagógicas en ABP.

Empleo de Metodología ágil.

En los hallazgos encontrados, se diagnosticó que los estudiantes sienten que abordan mejor la teoría de las clases cuándo los docentes dejan vídeos o materiales bibliográficos para que los estudiantes puedan leerlo y comprender la teoría en su hogar, y al inicio de la sesión de clases son cuestionados con preguntas por su profesor, dejando en evidencia el uso del Flipped Classroom o aula invertida, donde los estudiantes asimilan conceptos teóricos fuera de clase, gracias al material didáctico facilitado por el docente y que serán abordados en clase (Aguilera-Ruiz et al., 2017).

En ese aspecto, los docentes manifestaron en las entrevistas darles el material suficiente para que el estudiante pueda aprender haciendo en casa y que, mediante las preguntas orales abordadas en clase, se retroalimenten conceptos teóricos. Los docentes manifestaron que la técnica que mejor emplean para que usen los materiales facilitados por el mismo docente son foros académicos donde se hacen breves preguntas, y que observando las respuestas de otros compañeros también aprende observando.

En ese sentido, las coaches consideraron en la entrevista que usar metodologías ágiles con Flipped Classroom ayudará al estudiante a aprender la teoría de la sesión, a experimentar más la realidad de los casos y a los docentes les facilitará el control el tiempo para que los estudiantes puedan resolver los casos en clase y culminar adecuadamente el ABP. Así mismo, las coaches están de acuerdo que el Flipped Classroom ayudará a fortalecer el conocimiento requerido para los estudiantes y generará espacios de tiempo para poder realizar el respectivo debate. Por lo mencionado, en la observación realizada en clase se ha visto que el estudiante tiene temor de participar en los debates por desconocimiento del tema lo cual genera un cierto temor de parte de ellos y es cuándo los debates se limitan a la participación de la minoría de un salón.

También, los docentes han declarado que usar el ABP concierne aprender otras metodologías como el Flipped Classroom o aula invertida; uno de los docentes admitió que no se encuentra capacitado al 100% sobre ello "la verdad es que la institución nos dice que manejemos el ABP y en definición sé de qué trata, pero en el camino me di cuenta que aplicarlo conlleva a conocer otras metodologías, porque en sí el ABP te exige ello, y en lo particular me acostumbré a enseñar de una manera convencional

Finalmente, se evidenció que el docente no podrá lograr una correcta planificación de la enseñanza en los equipos de trabajo o se verá limitado en exigir a sus estudiantes a tomar decisiones razonadas en los casos designados si no se usa una metodología ágil que acompañe el ABP. Por lo mencionado, se originó esta categoría emergente el docente debe poseer metodologías ágiles de complemento como lo es el Flipped Classroom.

Conclusiones aproximativas del análisis

En conclusión, los resultados muestran que si bien los docentes conocen sus temas tanto por conocimiento como por experiencia; la mayoría no planifica adecuadamente la enseñanza hacia equipos de trabajo, por tanto, no se cumple esta subcategoría apriorística. Además, se evidenció la falta de conocimiento de los docentes sobre estrategias que ayuden a mejorar la enseñanza del estudiante. Por otro lado, los estudios evidencian una gran aceptación de parte de los docentes en participar en un programa de formación continua basado en coaching para fortalecer sus competencias en el uso del ABP.

En las sesiones de clase, la mayoría de estudiantes que abordan los casos designados, y que son desarrollados en grupos, no llegan a culminar satisfactoriamente. En ese aspecto, se hace de conocimiento que la desigualdad del nivel de experiencia de algunos grupos ha tenido como efecto dilatar más el tiempo que dura la sesión de clase y esto ha llevado a su vez que el docente no pueda culminar retroalimentando al estudiante de forma oportuna

Con respecto a las metodologías complementarias que usa el docente para explicar los temas y las partes teóricas que corresponden su sesión, se pudo notar que algunos utilizan el Flipped classroom. Lo cual, coincide con los coaches, de que debería ser usado inicialmente para que el estudiante pueda adquirir conocimientos del tema y poder llegar a la clase con los conocimientos adecuados y poder debatir libremente. En ese sentido, no todos los docentes usan esta metodología que quedó evidencia en la observación de clases.

Por todo lo mencionado, quedó reflejado que el docente no puede llegar a culminar un ABP en la misma sesión de clase, y esto también simboliza que el docente no dosifica bien los tiempos que tiene durante su sesión, esto por falta de capacitación o de conocimiento del mismo,

dejando evidenciado que la mayoría padece de este problema incluso no aprovechando los tiempos asincrónicos de los estudiantes.

Capítulo III: Modelación y validación de la propuesta

Como resultado del estudio realizado en campo se obtuvieron 3 categorías emergentes:

Estrategias de agrupamiento de estudiantes para el aprendizaje, Uso correcto del tiempo en la práctica pedagógica del ABP y Empleo de Metodología ágil. Este análisis, permitió diseñar y modelar un programa de formación continua basado en el coaching para que ayude a fortalecer las competencias en el desarrollo de la estrategia metodológica del ABP a docentes de la carrera de administración de empresas de un instituto técnico superior.

Propósito

La propuesta busca fortalecer las competencias en el desarrollo de la estrategia metodológica del ABP a docentes de la carrera de administración de empresas de un instituto técnico superior con la finalidad de que los docentes puedan conducir a los estudiantes hacia la construcción de conocimientos para una buena toma de decisiones en su carrera administrativa. En ese aspecto, el docente debe conocer las perspectivas del estudiante y hacerles sentir que su trabajo no se limita solo al dictado de cursos, sino a un acompañamiento en la mejora de habilidades técnicas. En ese sentido, es relevante fortalecer las competencias metodológicas ABP del docente para que el enfoque hacia el estudiante de como resultado, futuros profesionales con habilidades adecuadas en la toma de decisiones.

No obstante, para poder fortalecer estas competencias requeridas el docente necesitará el acompañamiento educativo adecuado, pues, una charla de capacitación no es suficiente frente a docentes que están acostumbrados a enseñar bajo una sola manera. Por este motivo, hemos planteado realizar un programa de formación continua basado en el coaching, porque el seguimiento de un profesional en esta metodología hará que el docente se involucre mucho más en sus casos y en su seguimiento al estudiante.

En el trabajo de campo, se pudo comprobar que los docentes hacen su mejor esfuerzo por lograr aplicar la metodología ABP en los estudiantes. Sin embargo, el desconocimiento de los docentes, tiene como resultado un grado mayor de exigencia a estudiantes inexpertos, un desbalance en el control de tiempo y una necesidad por saber metodologías que complementen sus clases. Como desenlace, el ABP aplicado no consigue la finalidad de construir conocimientos, sino, aumentar el estrés del mismo docente y de sus estudiantes.

Un docente mentor, conductor y consultor viene a ser un elemento determinante en tanto que influye al estudiante hacia una correcta toma de decisiones, y es el punto de partida. La selección de estudiantes para integrar grupos no es realizada correctamente por el docente, lo cual, se evidencia en la desproporción de estudiantes expertos e inexpertos en las agrupaciones, además, de una inadecuada gestión del tiempo que no resulta provechosa para todos los actores de dicho proceso. Por último, resulta evidente que los docentes no tienen conocimiento de metodologías ágiles cuya aplicación podrían fortalecer el ABP realizado en clase.

Justificación

En el Perú, la mayoría de instituciones técnicas le dan poco valor a las metodologías activas que aplica el docente para reforzar el conocimiento de los estudiantes en una época donde se precisan usar buenos procesos de enseñanza para la mejoría cognitiva del educando, con la finalidad de que el estudiante pueda tomar decisiones acertadas en sus futuros cargos.

Esto se ve reflejado en la encuesta de Escasez del Talento elaborado por Manpower Group (2018) donde el 43% de empleadores corporativos en el Perú, declararon que la mayoría de técnicos y egresados de carreras administrativas carecen de las competencias necesarias para los cargos. En ese sentido, el 28% de estos empleadores manifestaron que esto es debido a la

inexperiencia laboral y un 22% de los empleadores sustentaron que esto es debido a la falta de habilidades técnicas y blandas precisadas para ocupar un puesto laboral.

Por lo mencionado, bajo un contexto de causa-efecto, el desarrollo de habilidades del estudiante parte de la conducción del docente mediante la metodología educativa que aplica en él. Además, esta metodología debe ser fortalecida, proporcionada, y supervisada por la gestión educativa de las instituciones. Llegados a este punto, si la metodología docente no tiene la relevancia necesaria por medio de la institución a través de una correcta gestión educativa, entonces las competencias del estudiante no serán las adecuadas en un mercado laboral competitivo.

Cuando una institución pretende usar una metodología de ABP de problemas, nos referimos que el docente aplicará un enfoque constructivista que no solo pretende usar casos esperando que el estudiante los resuelva como el considere oportuno, sino, que el estudiante mediante la mentoría del docente y su acompañamiento pedagógico pueda construir sus propios conocimientos, experiencias y vivencias.

Cabe recalcar, que las instituciones técnicas en el Perú, pretenden lograr metodologías sin la preparación adecuada de sus docentes. Además, un elemento que es insuficiente, pero usado de manera reiterativa, son las capacitaciones educativas que pretenden solucionar las carencias de todo un elemento metodológico educativo que puede resultar complejo para el mismo docente y que sin el acompañamiento adecuado, el docente no podrá aplicarlos en su contexto competitivo.

Por lo anterior mencionado, la propuesta asume utilizar una metodología asociada a un acompañamiento al docente por medio de un coach, donde el docente podrá fortalecer bases pedagógicas, metodológicas, asociativas, en un programa continuo que tendrá un tiempo

prolongado, con la finalidad de mejorar las competencias en la metodología ABP del docente. De esta manera, el docente pueda sentirse dispuesto a afrontar retos con sus estudiantes y desenvolverse mejor en sus respectivas sesiones de clase.

Objetivos de la propuesta

Objetivo General

Fortalecer las competencias para el desarrollo de la estrategia metodológica del ABP en los docentes de la carrera de administración de empresas de un instituto técnico superior del distrito de chorrillos

Objetivo Específicos

- Desarrollar el conocimiento de las bases metodológicas del ABP en el docente.
- Ampliar las estrategias de manejo y agrupamiento de estudiantes por parte del docente.
- Mejorar el uso pertinente del tiempo en su práctica pedagógica del docente.
- Fortalecer el proceso de retroalimentación a estudiantes por parte del docente.

Fundamentos teóricos científicos

Fundamento socioeducativo

Esta investigación abordó un estudio de la carrera de administración de empresas de un instituto técnico superior, ubicada en el distrito de Chorrillos. A continuación, se realizará una breve contextualización del entorno local precisado.

Según la Municipalidad de Chorrillos (2021), este distrito se creó gracias a la Ley de la República dada por la Convención Nacional y promulgada en el Callao por el Presidente

Provisorio Gran Mariscal Don Ramón Castilla, el 02 de enero de 1857. Así mismo, el 25 de septiembre de 1901 el Gobierno de Don Eduardo López de Romaña sube el rango de Ciudad a la Villa de Chorrillos por haber completado con los requisitos para obtener esta denominación. En el Segundo Gobierno del Doctor Don Manuel Prado Ugarteche, Chorrillos fue declarado como "ciudad heroica" y se consideró junto con Barranco y Miraflores como un Distrito histórico por los actos mostrados el 13 de enero de 1881 durante la Guerra con Chile y en la que se inmolaron más de 4,000 chorrillanos en el histórico "Morro solar".

Según el Compendio estadístico del INEI (2018), Chorrillos tiene una población de jóvenes de 15 años a más, con educación secundaria completa del 25.46%. Siendo, uno de los distritos que tienen diversos centros educativos estatales y particulares. En relación con la educación superior, hay diversas instituciones técnicas donde la carrera de Administración de empresas es la más demandada.

Es preciso reiterar que este estudio abordó diferentes actores de la carrera de administración como estudiantes y docentes de los cursos Marco Legal y Administrativo del III Ciclo, Procesos de Dirección y Gerencia del V Ciclo y Procesos de Control Administrativo del VI ciclo. En ese aspecto, se diagnosticó que la mayoría de estudiantes en este estudio, cuentan con un promedio de edad entre 21 a 26 años de edad, donde se encontró que el 37% son hombres y 63% mujeres. Por tanto, podemos deducir la participación del género femenino en la carrera administrativa cada vez es más evidente.

También, el sector de la población estudiantil joven, pertenece a un contexto urbano ligado a la tecnología, donde es evidente el uso cotidiano de las redes sociales y plataformas virtuales. En ese sentido, la carrera de administración de empresas no ha sido mermada a pesar del impacto del Covid en ciertos sectores educativos. Por tanto, será prioritario dale un

acompañamiento al docente y apoyarlo a usar la tecnología de forma adecuada en este programa de formación continua. Esta acción será crucial para formar profesionales en la carrera administrativa.

Por otro lado, a través de una ficha sociodemográfica hemos podido determinar que la mayoría de docentes que participaron de esta investigación, son licenciados de la carrera de administración de empresas que cuentan con la experiencia requerida para la enseñanza y cuya especialidad de cada uno de ellos se relaciona con los cursos impartidos en la institución técnica y cuyo promedio de edad está entre los 33 a 50 años de edad. Si bien, cumplen con el perfil profesional de un docente a cargo de las carreras de alto nivel, debemos tener en cuenta que el 80% de ellos no han llevado una adecuada formación en la metodología ABP que la institución desea que apliquen con cabalidad.

Por último, teniendo en cuenta la situación sociodemográfica de los docentes, se investigó por medio del marco teórico, que un programa de formación continua debía tener un profesional en el acompañamiento docente. En ese sentido, Becart (2015) sostiene que las habilidades de un coach, fortalecen capacidades educativas a medida que las actividades se van realizando a favor de las metas establecidas, el docente puede ir aprendiendo o mejorando su metodología. Pero el trabajo de un coach, también radica en motivar al entrenado abordando un clima favorable y estableciendo una buena comunicación asertiva desde el punto de vista de la socialización. De igual manera, entrenar y observar la situación mediante la implementación de acciones planificadas, gestionando el cambio y la mejora de habilidades abordando una motivación en base a la autorrealización que permite añadir un plus en la parte psicológica y motivacional.

Se asumió que un Coach o Entrenador especializado en la metodología ABP sería crucial para que este programa funcione de la forma adecuada. De esta manera, podría no solo fortalecer las capacidades pedagógicas sino también personales del docente.

Fundamento psicopedagógico

Enfoque Ontológico.

La propuesta de realizar un programa de formación continua basado en coaching se sustenta inicialmente en el modelo ontológico de Echeverría (2005) que objeta que la finalidad es generar una conexión por medio del lenguaje, cuerpo y emociones. En ese sentido, Muñoz Díaz (2014) declara que la base metodológica de esta corriente es la de originar realidades nuevas por medio del discurso y el análisis del lenguaje usado entre el coach y el coachee usando el diálogo. El efecto de esta acción pule técnicas, tácticas, estrategias en metodologías activas y el control emocional adecuado del entrenado o coachee.

Por lo anterior mencionado, es evidente que la ontología ayudará a fortalecer las estrategias metodológicas de los docentes. Al respecto, Núñez (2009), menciona que el objetivo del enfoque ontológico es ampliar la autoconfianza de la persona que recibe el coaching, de este modo, pueda tomar decisiones prudentes y asuma responsabilidades y así llegar a las metas propuestas al inicio del proceso de coach. En ese sentido, este programa de formación continua se enfoca en un coaching ontológico porque la finalidad no es enseñar al docente, sino acompañarlo y brindarle la posibilidad de redefinir mejor su metodología en ABP.

El enfoque ontológico le brinda al docente mecanismos de retroalimentación continua, en ese aspecto, Montaner (2018) explica que, el coaching con un enfoque ontológico aborda un diálogo Socrático, que consiste en ayudar al entrenado a obtener las habilidades requeridas mediante el conocimiento de carencias de su propio entorno, con el objetivo de poder

modificarlos y mejorarlos. Sin embargo, es evidente que se necesitan profesionales experimentados en la materia, pues, este enfoque implica mucha comunicación entre el coach y su coachee. Quiere decir, que, sin la comunicación pertinente, el coaching no cumplirá su fin y será complicado llegar al objetivo deseado por el coachee.

Enfoque humanista.

La propuesta busca considerar al docente como un ser que debe ser valorado por su trabajo y no solo su habilidad de enseñanza, sino como un ser que puede comprender, empatizar, socializar y mejorar en lo que se proponga. En ese aspecto, Riveros (2014) considera que este enfoque tiene como finalidad aumentar las experiencias según las vivencias de la persona en circunstancias reales.

Así mismo, Riveros (2014) refiere que, un programa de formación continua debe proporcionar herramientas para acceder al conocimiento del ser en su vida diaria. En ese sentido, el programa de formación continua no solo debe enfocarse a la preparación profesional del docente bajo un desarrollo tecnocrático o metodológico, sino, el programa debe orientar el desarrollo personal del docente y por añadidura una mejor comprensión de sus valores humanos. Al respecto, se ha visto que muchos docentes le dan énfasis a la parte cognitiva y técnica de la práctica docente, dejando de lado los valores como la convivencia, el respeto o la solidaridad por el prójimo.

En este programa de formación continua, el docente empatizará mejor con el estudiante, teniendo en cuenta la condición, experiencia, inexperiencia, necesidades de muchos de ellos, de esta manera podrá sentir la complejidad y carencias de muchos de ellos y los podrá auxiliar apropiadamente. En ese contexto, el clásico sistema educativo no está ayudando al desarrollo

personal de nuestra sociedad. Para formar, una sociedad competente y educada, se requiere docentes educados, preparados y mentores que puedan influir a una mejora en los valores humanos de sus estudiantes. Por ello, se hace necesario el diseño de una propuesta en la que el componente humanístico ocupe un lugar importante y en la que el desarrollo personal sea un aspecto transversal que sea considerado en cada una de las actividades que se propongan.

Fundamento Curricular

El programa de formación continua basado en coaching fue planteado gracias a la investigación elaborada a través del marco teórico y a las orientaciones establecidas en los documentos regulados por el Ministerio de Educación (2014) donde se muestra que la finalidad de una institución técnica superior es fortalecer las competencias de los estudiantes para un mejor desempeño en el contexto laboral.

En ese contexto, el programa de formación continua conseguirá fortalecer las habilidades duras y blandas del docente para que enfoque las actividades pedagógicas y metodológicas de forma integral a los estudiantes. En ese sentido, el acompañamiento continuo que tendrán de parte de los coach será importante para lograr la preparación de los docentes en la metodología ABP. De esta manera, los docentes podrán sentirse motivados en tener las capacidades necesarias de generar un aprendizaje constructivo en las respectivas sesiones de clase.

Además, este programa de formación continua basado en coaching aborda lo fundado por el Consejo Nacional de Educación (2007) en el cual formula que las instituciones tienen que existir una calidad, en el aprendizaje constante para generar un fortalecimiento de competencias laborales en el estudiante, y de esta manera puedan tomar decisiones prudentes.

Por último, el programa de formación continua basado en coaching tiene como finalidad optimizar el trabajo de los docentes para que ellos puedan sentirse auto-realizados de poseer las competencias adecuadas para brindar una enseñanza única.

Diseño de la propuesta

Descripción de la propuesta

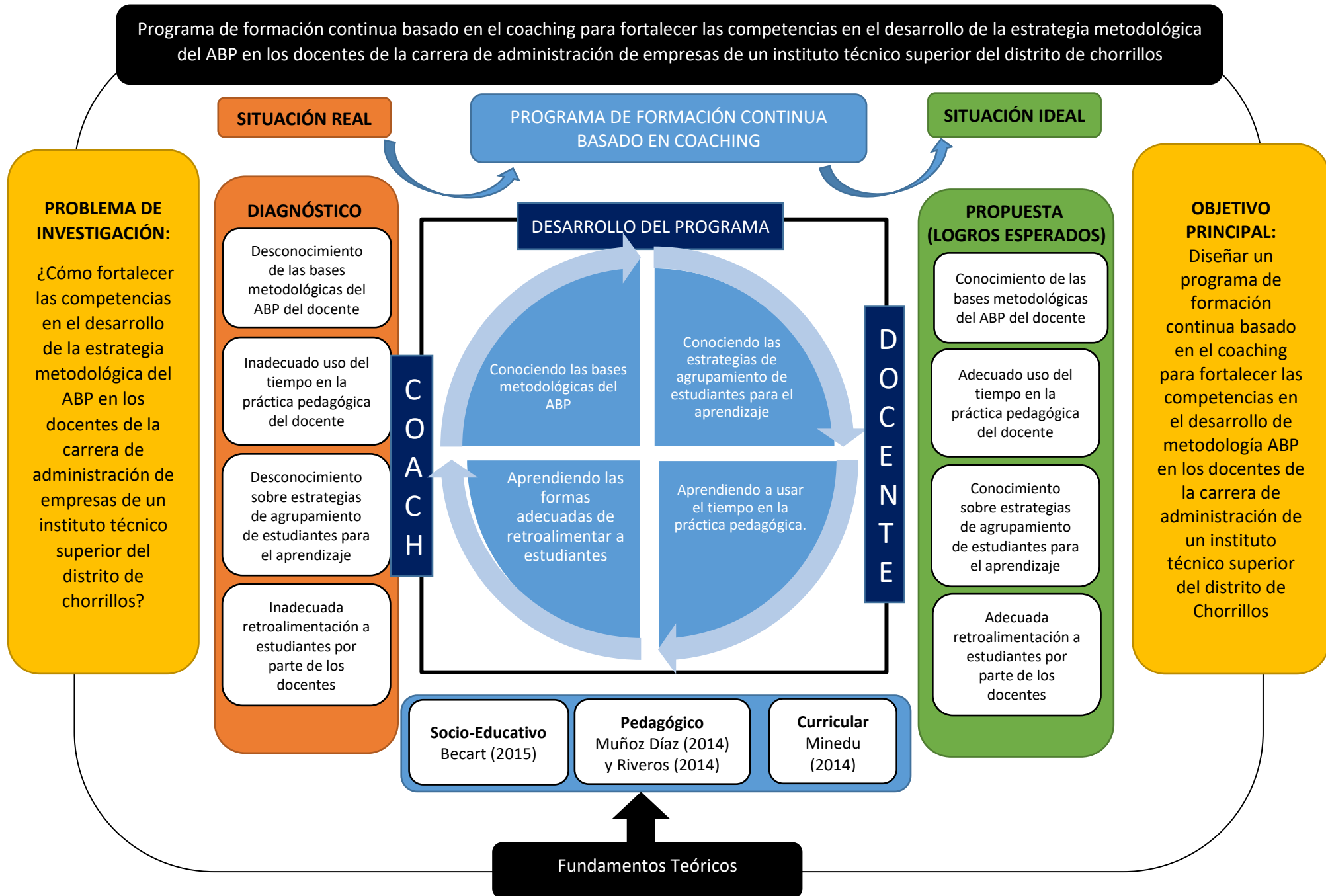
Después de haber realizado el diagnóstico sobre el contexto real de las competencias metodológicas ABP aplicadas por el docente en relación a sus estudiantes de la carrera de administración de empresas. Se determina realizar la respectiva modelación teniendo en cuenta las categorías emergentes encontradas. Así mismo se deriva un programa de formación continua con 4 fases cuya finalidad será fortalecer las estrategias metodológicas del docente en ABP.

El coach será el profesional quién dará el acompañamiento adecuado a los docentes en cada una de sus etapas. Este coach debe poseer experiencia y conocimientos sobre la metodología ABP. El trabajo del coach será pulir y redefinir el proceso metodológico del docente.

Figura 2

Esquema teórico Funcional

123



Nota: La figura detalla la situación real donde se han diagnosticado carencias y como sería la situación ideal tras la empleabilidad de los ejes centrales. Elaboración propia.

Desarrollo o implementación de la propuesta

Para la presente modelación del programa de formación continua se utilizaron las principales características del coaching educativo enfocado a profesores. Al respecto, Muñoz Díaz y Riveros (2014) afirman que este proceso se acomoda a diferentes escenarios educativos, puesto que permite fortalecer las competencias y habilidades de aquella persona quién llevará el proceso de coach. En ese aspecto, se hizo un diagnóstico sobre el nivel de competencias de los docentes en el uso de la metodología ABP. Bajo el enfoque de la situación real se encontró que las instituciones existen: Desconocimiento de las bases metodológicas del ABP del docente, Inadecuado uso del tiempo en la práctica pedagógica del docente, Desconocimiento sobre estrategias de agrupamiento de estudiantes para el aprendizaje, Inadecuada retroalimentación a estudiantes por parte de los docentes

En ese sentido, el esquema responde al problema general de la investigación y que guarda relación con la situación real del estudio. Luego, en el diseño central se puede apreciar el programa de formación continua que consta de cinco etapas donde se precisa una captación del coach hacia el docente para cambiar el estado real a una situación ideal. A continuación, se explicarán los ejes transversales, las fases del aprendizaje basado en tareas que se emplearán en las sesiones de clase y los roles de los participantes de propuesta de solución.

Ejes centrales de la propuesta.

Conociendo las bases metodológicas del ABP.

Las actividades propuestas en el programa deben estar orientadas en hacer conocer los principios metodológicos y técnicos sobre el uso del ABP. Estas actividades no deben ser desarrolladas como una clase teórica casual. En ese sentido, el coach mediante un diálogo socrático, explicará

las bases que fungen el ABP a los docentes, tales como: Rol docente- estudiante en ABP y el Planteamiento del problema y situación significativa de un caso. Esto con el fin de que el docente tenga una ruta de como emplear el ABP durante las sesiones de clase.

Conociendo las estrategias de agrupamiento de estudiantes para el aprendizaje.

Las actividades propuestas deben promover diferentes maneras, formas o métodos de organización de estudiantes para conformar grupos de trabajo y monitorearlos. En ese aspecto, el coach debe proponer ideas de como el docente debe segmentar a los estudiantes, pues, una de las mejores formas para que funcione el ABP se fundamenta en el trabajo que pueden hacer los estudiantes en conjunto y esto depende también de la experiencia e inexperiencia de los estudiantes las cuales el docente deberá saber manejarlos correctamente.

Aprendiendo a usar el tiempo en la práctica pedagógica. Las actividades propuestas deben hacer énfasis en la correcta gestión del tiempo que el docente debe tener para un buen desempeño de la metodología ABP durante las sesiones de clase. En ese aspecto, el coach debe proponer las formas de aprovechamiento del tiempo durante las clases asincrónicas mediante metodologías ágiles y el aprovechamiento del tiempo en clases sincrónicas mediante TIC. Esto con el fin de completar claramente una sesión de clase y terminar con el ABP de manera satisfactoria.

Aprendiendo las formas adecuadas de retroalimentar a estudiantes. Las actividades propuestas deben mejorar las competencias del docente sobre las diferentes maneras, formas o métodos de retroalimentación a estudiantes. En ese aspecto, el coach debe proponer ideas de

como el docente debe segmentar a los estudiantes y el rol de mediador que tendrá durante la metodología del ABP. Teniendo en cuenta que esta etapa es crucial en el ABP, pues, el estudiante absorbe las sugerencias y consejos del docente de forma educativa.

Fases del programa de formación continua basado en coaching.

A continuación, se explican las fases el programa de formación continua basado en coaching, las cuales serán consideradas como las etapas de las sesiones de clase.

Evaluación Inicial. Comprende la actividad de valorar el rendimiento del docente en la aplicación del ABP antes de la aplicación del programa de formación continua basado en coaching. En ese aspecto, los docentes serán evaluados a partir de un cuestionario de escala de Likert donde los estudiantes mostrarán sus percepciones frente a la metodología ABP aplicada por el docente. La información de los resultados de esta evaluación, servirán a largo plazo, para comparar el estado inicial del docente con el estado final, donde el docente ha sido reforzado en este programa de formación continua.

Figura 3***Cuestionario de escala de Likert para estudiantes parte 1***

S	SIEMPRE
CS	CASI SIEMPRE
CN	CASI NUNCA
N	NUNCA

Nº	Categoría/Ítems	S	CS	CN	N
1	¿Los temas abordados en este curso son importantes en tu desarrollo de futuro administrador?				
2	¿El profesor explica apropiadamente el objetivo del tema de clase?				
3	¿El profesor utiliza videos, ejemplos o pequeños casos para mejorar su explicación del tema en cada clase?				
4	¿El profesor hace uso de los foros virtuales para aprender nuevos temas de clase?				
5	¿El profesor usa aplicativos, juegos o plataformas educativas para reforzar lo aprendido en clase?				
6	¿El profesor prefiere enfocar los trabajos en una dinámica grupal?				
7	¿Los casos designados por el profesor resultan interesantes y se acomodan a un problema empresarial real?				
8	¿Los casos designados por el profesor te preparan para tomar decisiones en situaciones reales?				
9	¿Cada integrante de tu grupo sabe exactamente que rol cumple en el trabajo designado?				
10	¿Todos su compañeros colaboran en encontrar la solución ante el caso designado por el profesor?				

Nota: La figura representa la primera parte de los ítems que se tomarán en cuenta para el cuestionario en escala de Likert. Este cuestionario será repartido a los estudiantes para que puedan completar. De esta manera podremos diagnosticar tanto el estado actual. Así mismo, este formulario servirá para evaluar la etapa final del docente. Elaboración propia.

Figura 4***Cuestionario de escala de Likert para estudiantes parte 2***

11	¿El tiempo designado por el profesor es suficiente para lograr solucionar el caso?				
12	¿El profesor ayuda a comprender el caso designado para un mejor análisis?				
13	¿El profesor permite usar equipos y materiales bibliográficos para mejorar sus respuestas?				
14	¿El profesor solicita voluntariamente a los grupos a dar las respuestas del caso?				
15	¿Existe un intercambio de ideas entre tus compañeros y tu cuándo trabajan en grupo?				
16	¿El profesor te ayudó a reflexionar mejor la respuesta en el desarrollo del caso?				
17	¿El profesor es confiable para pedirle recomendaciones profesionales?				
18	¿El profesor te alienta a hacer preguntas?				
19	¿El profesor responde las preguntas cuidadosamente?				
20	¿El profesor maneja las emociones de las personas cuidadosamente?				
21	¿Sientes que a tu profesor le importas como persona?				

Nota: La figura representa la segunda parte de los ítems que se tomarán en cuenta para el cuestionario en escala de Likert. Este cuestionario será repartido a los estudiantes para que puedan completar. De esta manera podremos diagnosticar tanto el estado actual. Así mismo, este formulario servirá para evaluar la etapa final del docente. Elaboración propia.

Observación.

Comprende la actividad de realizar una recolección de datos y obtener una información precisa mediante el análisis de la práctica pedagógica del docente en un espacio asincrónico. En ese sentido, se analizará los vídeos grabados de las clases del docente. Para esta actividad se requerirá instrumentos de análisis como una ficha de observación donde el coach tomará apuntes

de lo observado y una rúbrica de evaluación donde se planteen las mejoras que el docente debe reforzar a lo largo del programa.

Formas de observación.

Observación Inicial. Se establece la actividad de observación para diagnosticar el estado actual de la práctica pedagógica del docente, antes de que este acuda a las sesiones de coaching.

Observación de Adaptación. Se establece la actividad de observación para diagnosticar el estado del docente luego de haber sido asesorado sobre las bases de la estrategia metodológica del ABP.

Observación de Reforzamiento. Se establece la actividad de observación para diagnosticar el estado del docente luego de haber sido capacitado sobre estrategias de agrupamiento en ABP.

Observación Final. Se establece la actividad de observación para diagnosticar el estado del docente luego de haber sido capacitado sobre el manejo y gestión del tiempo en ABP.

Figura 5.***Ficha de observación del Coach parte 1***

Nº	Categoría/Ítems	Siempre	A veces	Nunca	OBSERVACIONES
1	¿El docente explica la importancia del curso en el contexto laboral del estudiante?				
2	¿El docente explica el objetivo del tema de clase?				
3	¿El docente explica el tema de clase relacionándolo con la práctica administrativa?				
4	¿El docente utiliza videos, ejemplos o pequeños casos guiados para mejorar su explicación en clase?				
5	¿El docente hace preguntas sobre el material audio-visual dejado en los foros para su estudio en casa?				
6	¿El profesor usa TIC para reforzar el aprendizaje del estudiante en clase?				
7	¿El docente enfoca el aprendizaje en grupos de trabajos?				
8	¿El docente establece un caso para que sea resuelto por sus estudiantes en clase?				
9	¿El caso cumple la función de captar el interés del estudiante?				

Nota: La figura representa los ítems que se tomarán en cuenta para la ficha de observación. Esta ficha será llenada por el coach de acuerdo a la observación y análisis de las clases grabadas por google meet. De esta manera podremos diagnosticar tanto el estado actual. Así mismo, esta ficha servirá para retroalimentar al docente. Elaboración propia.

Figura 6.***Ficha de observación del Coach parte 2***

10	¿El docente designa roles de trabajo en los grupos?				
11	¿El docente maneja el tiempo con relación al ritmo del trabajo de sus estudiantes ?				
12	¿El docente promueve a los integrantes de los grupos colaborar para encontrar la solución del caso designado ?				
13	¿El tiempo designado por el docente para el desarrollo del caso es prudente?				
14	¿El docente ayuda a los grupos en comprender el caso designado para un mejor análisis?				
15	¿El Docente permite usar equipos y materiales bibliográficos para mejorar sus respuestas?				
16	¿El Docente solicita voluntariamente a los grupos a dar las respuestas del caso?				
17	¿Existe un intercambio de ideas entre estudiantes??				
18	¿El docente ayuda a estudiante en reflexionar mejor la respuesta del caso designado?				
19	¿El docente responde las preguntas cuidadosamente?				
20	¿El Docente maneja las emociones de las personas cuidadosamente?				
21	¿Sientes que a tu profesor le importas como persona?				
22	El docente culmina con el ABP en la sesión de clase				

Nota: La figura representa la segunda parte de los ítems que se tomarán en cuenta para la ficha de observación. Esta ficha será llenada por el coach de acuerdo a la observación y análisis de las clases grabadas por google meet. De esta manera podremos diagnosticar tanto el estado actual. Así mismo, esta ficha servirá para retroalimentar al docente. Elaboración propia.

Actividad Virtual.

Comprende el conjunto de actividades realizadas entre el coach y un grupo de docentes mediante un espacio sincrónico. Una actividad virtual generalmente debe tener como máximo una cantidad de 4 docentes. La finalidad de la actividad virtual es reforzar las competencias de los docentes en temas específicos, que incluyen el fortalecimiento de competencias en ABP. Estas actividades no serán realizadas como clases normales donde exista un “expositor”, sino, el programa tendrá un enfoque de conversatorio donde el coach cumplirá con el rol de director-organizador.

Reunión Virtual.

Comprende la actividad de retroalimentar al docente en un espacio sincrónico. Esta actividad se ejecutará de manera individual, teniendo como finalidad recomendar y aconsejar al docente sobre las mejoras que puede añadir en su práctica pedagógica teniendo en cuenta la información obtenida en las rúbricas de observación. Se debe tener en cuenta que antes de una reunión virtual, las rúbricas diagnosticadas en la observación son enviadas a cada docente para que puedan informarse y llegar a un estado de reflexión. La función del coaching en este sentido será el de guiar al docente en un estado de mejora continua en la aplicación del ABP.

Evaluación Final.

Comprende la actividad de valorar el rendimiento del docente en la aplicación del ABP. En ese aspecto, los docentes serán evaluados a partir de un cuestionario de escala de Likert donde los estudiantes mostrarán sus percepciones frente a la metodología ABP aplicada por el docente. La información de los resultados de esta evaluación, servirán para comparar el estado final logrado en el programa de formación continua basado en coaching con el estado inicial del docente.

Reunión Final.

Comprende la actividad de realizar la última retroalimentación al docente en un espacio sincrónico. Esta actividad servirá para que el coach pueda darle las últimas recomendaciones al docente y hacerle ver cuáles han sido las mejoras a lo largo del programa de formación continua.

Roles de los participantes de la propuesta.

Coach.

Es el papel fundamental dentro del programa de formación continua pues su rol es de planificar, dirigir, organizar, asesorar, capacitar al docente en el uso de la metodología en el ABP. Su rol no está enfocado directamente a la educación del docente, sino, a la formación de competencias intrapersonales y profesionales a través del acompañamiento educativo adecuado tal como lo describe Becart (2015).

Con respecto al perfil del coach, este debe tener experiencia y estudios sobre el uso de la metodología ABP que es la razón de este programa de formación continua, además, de haber realizado acompañamiento educativo en un programa de formación continua tal como sugiere Robbins (1991).

También, Becart (2015) sostiene que las habilidades requeridas por un coach, en un programa de formación continua debe sostenerse en roles de: planificación de metas tales como dirección al logro de objetivos, meditar sobre lo requerido, identificar inconvenientes. El rol de motivador, generando clima favorable y estableciendo una buena comunicación. El rol de observador la situación mediante la implementación de acciones planificadas, gestionando el cambio y la mejora de habilidades. Finalmente, el rol de consejero, ofreciendo una adecuada

retroalimentación mediante la comunicación constructiva, focalizando los logros para generar reflexión sobre las áreas de mejora.

Docente.

Es quién recibirá el programa de formación continua y quién se encarga de la educación y enseñanza de los estudiantes de la carrera de administración de empresas. También, son los encargados de aplicar correctamente la metodología ABP en sus respectivas sesiones de clase y quienes forjarán sus competencias personales y profesionales durante las sesiones de este programa de formación continua.

El docente frente a un programa de formación continua debe mostrar el interés por mejorar sus capacidades y afrontar los cambios que puedan surgir a partir del análisis del coach. El rol del docente parte principalmente por mantener el compromiso de mejorar su metodología en este programa de formación continua tal como define Becart (2015).

El docente debe estar presente en todas las sesiones del programa de formación continua, ya que su trabajo de educador abordará la formación de futuros profesionales de la carrera de administración. Y su rol principal no solo es repotenciar la metodología ABP aplicada, sino, fortalecer su manera de enseñanza que no solo se ajustará a las exigencias de la institución, pues, este programa ayudará al docente sentirse auto realizado y capaz de poder centrar mejor el aprendizaje de sus clases.

Por último, el docente cumple un rol de comunicador socrático, porque debe mantener un diálogo consistente con el coach, no por hecho de reportar, sino, con la finalidad de determinar formas o métodos adecuados para una mejor aplicación de algunas prácticas realizadas en clase mediante las recomendaciones del coach, tal como lo sostiene Montaner (2018).

Estudiante.

Es quién evaluará si el programa de formación continua a calado correctamente en la mejora de la metodología ABP aplicada por el docente. Esto se hará evidente no solo a través de las calificaciones o el progreso que tengan los estudiantes durante las sesiones de clase. Sino, a través de las tomas de decisiones que apliquen durante los casos designados por los docentes.

El estudiante a lo largo de las sesiones demostrará si el docente aplica las actividades abordadas en el programa de formación continua mediante la presentación de resolución de casos, participaciones en debates de clase, y consultas referidas al tema hacia el docente.

Por último, es el estudiante quién valora la metodología ABP aplicada por el docente mediante la evaluación 360° que se aplicará en clase mediante un cuestionario tipo escala de Likert.

Estructura de la propuesta

Antes de aplicar el programa de formación continua, la institución tendrá que informar adecuadamente la finalidad de este programa. Por ello, se generarán los espacios adecuados para que las autoridades en la gestión académica puedan comunicar asertivamente a la plana docente.

Este programa abordará de manera obligatoria a docentes de los cursos: logística, marketing, contabilidad, finanzas, casuística, marco legal y administrativo, procesos de dirección y gerencia, procesos de control administrativo, emprendimiento y gestión empresarial de la carrera de administración de empresas. La elección de estos cursos se justifica, porque los enfoques empleados en cada una de estas asignaturas guardan una relación con el proceso administrativo, tales como: planificar, organizar, dirigir y controlar (Chiavenato, 2014). Por esta razón, se hace evidente que los docentes de los cursos mencionados estén preparados en ABP,

para formar o fortalecer a los estudiantes con competencias adecuadas en de toma de decisiones administrativas.

La cantidad máxima de docentes que podrán abordar este programa será de 4 personas para una mejor efectividad en el coaching tal como lo aclara Becart (2015). El programa de formación continua contiene 18 sesiones donde el acompañamiento educativo del coach será relevante para poder lograr el objetivo de fortalecer las estrategias metodológicas del ABP en el docente. Los módulos se segmentan de la siguiente manera:

Módulo 1-Inducción.

Este módulo hace referencia a la apertura del conocimiento sobre las bases metodológicas del ABP que debe poseer cada docente. Previamente, este módulo inicia con una evaluación 360° tipo escala de Likert donde los estudiantes muestran sus percepciones sobre la práctica metodológica del docente a través de un cuestionario. Luego, en la sesión 1, el coach analizará la práctica pedagógica del docente mediante la observación de los videos grabados en clase. Así mismo, en una actividad virtual, el coach sostendrá una conversación socrática con los docentes abordando las bases metodológicas del ABP. En ese sentido, en la sesión 2, el coach abordará el tema del Rol entre el docente y su estudiante en el ABP; y en la sesión 3, el coach abordará el tema de planteamiento del problema y situación significativa para los casos. Por último, en la sesión 4, el coach sostendrá una reunión virtual con cada docente para retroalimentar su práctica pedagógica teniendo en cuenta la información diagnosticada por medio de las rúbricas de la sesión 1.

Figura 7***Malla del Módulo I***

MÓDULO I: INDUCCIÓN						
SESIÓN	FASE	FORMATO	TEMA	TIEMPO	ESPACIO	DESCRIPCIÓN
0	Evaluación Inicial	Individual	Evaluación 360°	2 horas	Asincrónico	Los estudiantes muestra sus percepciones sobre la práctica metodológica del docente a través de un cuestionario
1	Observación Inicial	Individual	Diagnóstico de la práctica pedagógica docente	2 horas	Asincrónico	Se analiza la práctica pedagógica del docente
2	Actividad Virtual	Grupal	Bases metodológicas del ABP: Rol docente-estudiante	1 hora	Sincrónico	Los coach abordan las bases para aplicar el ABP y su importancia en la educación
3		Grupal	Bases metodológicas del ABP: Planteamiento del problema y situación significativa	1 hora	Sincrónico	Los coach hacen hincapié como formular problemas y casos que correspondan en los cursos
4	Reunión virtual	Individual	Retroalimentación al docente	45 min	Sincrónico	Bajo un comparativo del diagnóstico de lo observado en la sesión 1 se aplica la parte del coaching, retroalimentando al docente.

Nota: La figura representa la segunda parte de los ítems que se tomarán en cuenta para la ficha de observación. Esta ficha será llenada por el coach de acuerdo a la observación y análisis de las clases grabadas por google meet. De esta manera podremos diagnosticar tanto el estado actual. Así mismo, esta ficha servirá para retroalimentar al docente. Elaboración propia.

Módulo 2 -Adaptación.

Este módulo hace referencia a como está adaptando el docente las bases del ABP vistas en el Módulo I.

En ese sentido, en la sesión 5, el coach analizará la práctica pedagógica del docente mediante la observación de los videos grabados en clase. Así mismo, en una actividad virtual, el coach sostendrá una conversación socrática con los docentes abordando las estrategias de agrupamiento en ABP. En ese sentido, en la sesión 6, el coach abordará el tema de Planificación y organización del trabajo donde de ahonda los criterios de experiencia e inexperience del estudiante; y en la sesión 7, el coach abordará el tema del Monitoreo en un proceso de ABP. Por último, en la sesión 8, el coach sostendrá una reunión

virtual con cada docente para retroalimentar su práctica pedagógica teniendo en cuenta la información diagnosticada por medio de las rúbricas de la sesión 5.

Figura 8

Malla del Módulo 2

MÓDULO II: ADAPTACIÓN						
SESIÓN	ACTIVIDAD	FORMATO	TEMA	TIEMPO	ESPACIO	DESCRIPCIÓN
5	Observación de adaptación	Individual	Diagnóstico de la práctica pedagógica docente	2 horas	Asincrónico	Se analiza la práctica pedagógica del docente teniendo en cuenta la retroalimentación de la sesión 4.
6	Actividad Virtual	Grupal	Estrategias de agrupamiento en ABP: Planificación y organización del trabajo	1 hora	Sincrónico	Los coach explican las estrategias de agrupamiento de estudiantes en ABP teniendo en cuenta los criterios de experiencia e inexperiencia
7		Grupal	Estrategias de agrupamiento en ABP: El monitoreo del proceso	1 hora	Sincrónico	Los coach explican las estrategias de agrupamiento de estudiantes en ABP teniendo en cuenta la forma como se debe monitorear los grupos.
8	Reunión Virtual	Individual	Retroalimentación al docente	45 min	Sincrónico	Bajo un comparativo del diagnóstico de lo observado en la sesión 5 se aplica la parte del coaching, retroalimentando al docente.

Nota: La figura representa la segunda parte de los ítems que se tomarán en cuenta para la ficha de observación. Esta ficha será llenada por el coach de acuerdo a la observación y análisis de las clases grabadas por google meet. De esta manera podremos diagnosticar tanto el estado actual. Así mismo, esta ficha servirá para retroalimentar al docente. Elaboración propia.

Módulo 3- Reforzamiento.

Este módulo hace referencia a como está incorporando el docente las estrategias de agrupamiento en metodológicas del ABP vistas en el Módulo II. En ese aspecto, en la sesión 9, el coach analizará la práctica pedagógica del docente mediante la observación de los videos grabados en clase. Así mismo, en una actividad virtual, el coach sostendrá una conversación socrática con los docentes abordando temas sobre Gestión del tiempo en ABP. En ese sentido, en la sesión 10, el coach abordará el tema de

metodologías ágiles de complementos que servirá para el aprovechamiento del tiempo asincrónico del estudiante; y en la sesión 11, el coach abordará el tema de TIC que servirá para aprovechar el tiempo sincrónico de la clase. Por último, en la sesión 12, el coach sostendrá una reunión virtual con cada docente para retroalimentar su práctica pedagógica teniendo en cuenta la información diagnosticada por medio de las rúbricas de la sesión 9.

Figura 9

Malla del Módulo 3

MÓDULO III: REFORZAMIENTO						
SESIÓN	ACTIVIDAD	FORMATO	TEMA	TIEMPO	ESPACIO	DESCRIPCIÓN
9	Observación de reforzamiento	Individual	Diagnóstico de la práctica pedagógica docente	2 horas	Asincrónico	Se analiza la práctica pedagógica del docente teniendo en cuenta la retroalimentación de la sesión 8.
10	Actividad Virtual	Grupal	Gestión del tiempo en ABP: metodologías ágiles de complemento	1 hora	Sincrónico	Los coach explican el uso de metodologías ágiles para el aprovechamiento del tiempo
11		Grupal	Gestión del tiempo en ABP: TIC de complemento	1 hora	Sincrónico	Los coach explican el uso de TIC para el aprovechamiento del tiempo
12	Reunión Virtual	Individual	Retroalimentación al docente	45 min	Sincrónico	Bajo un comparativo del diagnóstico de lo observado en la sesión 9 se aplica la parte del coaching, retroalimentando al docente.

Nota: La figura representa la segunda parte de los ítems que se tomarán en cuenta para la ficha de observación. Esta ficha será llenada por el coach de acuerdo a la observación y análisis de las clases grabadas por google meet. De esta manera podremos diagnosticar tanto el estado actual. Así mismo, esta ficha servirá para retroalimentar al docente. Elaboración propia.

Módulo 4- Perfeccionamiento.

Este módulo hace referencia a las técnicas aprendidas para perfeccionar el ABP usando adecuadamente el tiempo de acuerdo a lo visto en el Módulo III. En ese aspecto, en la sesión 13, el coach analizará la práctica pedagógica del docente mediante la observación de los videos grabados en clase. Así mismo,

en una actividad virtual, el coach sostendrá una conversación socrática con los docentes abordando temas sobre Retroalimentación en ABP. En ese sentido, en la sesión 14, el coach abordará el tema de criterio de retroalimentación que le servirá como mentor del estudiante; y en la sesión 15, el coach abordará el tema del Rol de mediador que servirá para fortalecer competencias internas del docente. Por último, en la sesión 16, el coach sostendrá una reunión virtual con cada docente para retroalimentar su práctica pedagógica teniendo en cuenta la información diagnosticada por medio de las rúbricas de la sesión 13.

Figura 10

Malla del Módulo 4

MÓDULO IV: PERFECCIONAMIENTO						
SESIÓN	ACTIVIDAD	FORMATO	TEMA	TIEMPO	ESPACIO	DESCRIPCIÓN
13	Observación Final	Individual	Diagnóstico de la práctica pedagógica docente	2 horas	Asincrónico	Se analiza la práctica pedagógica del docente teniendo en cuenta la retroalimentación de la sesión 12.
14	Actividad Virtual	Grupal	Retroalimentación en ABP: Criterios	1 hora	Sincrónico	Los coach explican los criterios que se deben tener en cuenta para poder brindar una retroalimentación adecuada.
15		Grupal	Retroalimentación en ABP: Rol de mediador	1 hora	Sincrónico	Los coach explican el rol de mediador en una fase de retroalimentación.
16	Reunión Virtual	Individual	Retroalimentación al docente	45 min	Sincrónico	Bajo un comparativo del diagnóstico de lo observado en la sesión 13 se aplica la parte del coaching, retroalimentando al docente.

Nota: La figura representa la segunda parte de los ítems que se tomarán en cuenta para la ficha de observación. Esta ficha será llenada por el coach de acuerdo a la observación y análisis de las clases grabadas por google meet. De esta manera podremos diagnosticar tanto el estado actual. Así mismo, esta ficha servirá para retroalimentar al docente. Elaboración propia.

Módulo 5 – Evaluación.

Este módulo final hace referencia a la valoración del docente en la correcta aplicación del ABP. En ese aspecto, en la sesión 17, el docente abordará una evaluación 360° donde los estudiantes mostraran sus percepciones sobre la práctica metodológica del docente a través de un cuestionario en escala de Likert. Por último, en la sesión 18, el coach sostendrá una reunión virtual con cada docente para realizar las últimas recomendaciones teniendo en cuenta la comparación de la evaluación inicial con la evaluación final, precisando las mejoras que ha obtenido en este programa de formación continua.

Figura 11

Malla del Módulo 5

MÓDULO V: EVALUACIÓN						
SESIÓN	ACTIVIDAD	FORMATO	SECUENCIA	TIEMPO	ESPACIO	DESCRIPCIÓN
17	Evaluación Final	Individual	Evaluación 360°	2 horas	Asincrónico	Los estudiantes muestra sus percepciones sobre la práctica metodológica del docente a través de un cuestionario
18	Reunión Final	Individual	Última retroalimentación al docente	45 minutos	Sincrónico	En esta última retroalimentación el coach dará las últimas recomendaciones sobre la metodología ABP aplicada.

Nota: La figura representa la segunda parte de los ítems que se tomarán en cuenta para la ficha de observación. Esta ficha será llenada por el coach de acuerdo a la observación y análisis de las clases grabadas por google meet. De esta manera podremos diagnosticar tanto el estado actual. Así mismo, esta ficha servirá para retroalimentar al docente. Elaboración propia.

Metodología de implementación del programa de formación continua.

Para poder fortalecer las competencias en el desarrollo de la estrategia metodológica del ABP en los docentes de la carrera de administración de empresas, se inicia conociendo las prácticas metodológicas de los docentes, esto incluye sus experiencias y vivencias dentro del salón de clase.

Según Becart (2015), un programa de coaching desde el punto de vista de la ontología debe establecer las bases, para estructurar modelos profesionales. En ese sentido, el programa incluye sesiones de coaching abordando el acompañamiento pedagógico requerido para poder afrontar las dificultades que tienen los docentes sobre las bases requeridas para un buen desenvolvimiento en el ABP. Estas sesiones serán reflejadas a través del sílabo del programa de formación continua.

También tomamos la teoría del peer coaching de Robbins (1991) donde declara que los roles del coach y el coachee, radica en la observación equitativa de enseñanza en el salón, en ese sentido, plantea una serie de pasos efectivos, como la pre-observación, en la que el docente (*coachee*) invita al coach a observar su clase e identifica y acuerda con el observador (*coach*) con el fin de retroalimentarlos. Por ello, el programa cuenta con actividades de observación inicial que recogen información sobre la práctica docente de las clases grabadas que servirán para retroalimentar a los docentes al final de cada módulo. La instrumentación utilizada en esta parte del programa será a través de una ficha de observación al docente.

Por lo anterior mencionado, Rodríguez (2011) declara que en el campo educativo es mejor realizar un peer coaching, entre dos o más colegas en un plano de igualdad, donde no existe la presión de la autoridad y donde el coach es el eje donde dosifica la información no para educar sino para recomendar actividades que puedan fortalecer la práctica docente. En ese

sentido, el programa refleja sesiones virtuales tipo conversatorio enfocando temas sobre estrategias metodológicas en ABP.

Por último, teniendo en cuenta la información recaudada a través de las entrevistas realizadas a coaches expertos en programas de formación continua. Se hace evidente realizar una evaluación final por medio de una instrumentación de 360°, donde los estudiantes valorarán la metodología del docente y el grado de aprendizaje logrado durante sus respectivos cursos de administración de empresas.

Validación de la propuesta

Validación de la propuesta por juicio de expertos

La propuesta de programa de formación continua basado en coaching, la cual mejora las competencias metodológicas en ABP de los docentes de la carrera de administración de empresas del distrito de Chorrillos, fue validada a través de juicios de expertos. Para ello, se solicitó el apoyo a tres docentes de la escuela de postgrado de la Universidad San Ignacio de Loyola. Asimismo, dicho procedimiento se realizó mediante el empleo de dos fichas de validación con 10 ítems cada una (ver “Anexo 11”).

Características de los especialistas

Para la selección de los especialistas, se consideró la experiencia profesional, el grado académico obtenido y la disponibilidad para colaborar con la presente investigación. Una vez que los docentes fueron seleccionados, se procedió, a través de un correo electrónico, a solicitar su participación en calidad de expertos. En la tabla siguiente, se presentan los datos de los 3 especialistas.

Tabla 11*Datos de los especialistas*

Apellidos y nombres	Grado académico	Especialidad/ profesión	Ocupación	Años de experiencia
Saavedra Villacrez Willy	Doctor	Licenciado en Educación/ciencias de la comunicación	Docente de postgrado	24 años
Rodriguez Flores Eduar Antonio	Doctor	Licenciado en Educación	Docente postgrado	10 años
Sabaduche Murgueytio Luis Felipe	Magister	Licenciado en Psicología Educativa	Docente postgrado	32 años

Nota: Los criterios de selección de expertos tuvieron relación con la especialidad de educación y psicología teniendo en cuenta que el programa cuenta con un enfoque de coaching oncológico. Elaboración propia.

Validación interna

En relación con la validación interna de la modelación de la propuesta, la cual evalúa el contenido, la ficha cuenta con 10 ítems de evaluación. A su vez, dicho instrumento cuenta con una escala de valoración que va desde 1 a 5 puntos y con espacios para que los docentes puedan redactar sus apreciaciones en cuanto a aspectos positivos, negativos y sugerencias.

A continuación, en la tabla 8, se presentan los resultados obtenidos tras la calificación de los docentes especialistas. El primer especialista valoró la propuesta con 86 %; el segundo, con 100 %; y el tercero, con 96 %. El promedio obtenido a partir de las tres valoraciones es de 94 %, lo cual demuestra que la propuesta del programa de formación continua basado en coaching obtuvo una valoración interna muy buena.

Tabla 12*Validación interna*

Indicadores	Especialista 1		Especialista 2		Especialista 3	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Es factible de aplicación el resultado que se presenta.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
La propuesta posee claridad suficiente para ser aplicada por otros.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
Es posible extender la propuesta a otros contextos semejantes.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
La propuesta se corresponde con las necesidades sociales e individuales actuales.	5	10 %	5	10 %	4	8 %
La propuesta es congruente entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.	5	8 %	5	10 %	5	10 %
Existe novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.	5	8 %	5	10 %	4	8 %
Los propósitos de la propuesta están basado en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, y son detallados, precisos y efectivos.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
La propuesta plantea objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
La propuesta plantea un plan de acción de lo general a lo particular.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
Total	50	100 %	50	100 %	48	96 %
Promedio porcentual	99 %					

Nota: Los criterios de selección de expertos tuvieron relación con la especialidad de educación y psicología teniendo en cuenta que el programa cuenta con un enfoque de coaching oncológico. Elaboración propia.

Validación externa

En relación con la validación externa, la cual evalúa la forma, la ficha está formada por 10 ítems.

Para la mencionada ficha de validación, también se utilizó una escala de valoración que va desde

1 hasta 5 puntos. De igual manera, dicho instrumento contempla espacios para que el evaluador

pueda redactar sus apreciaciones en cuanto a aspectos positivos, negativos y sugerencias.

En la tabla 9, se muestran los resultados obtenidos en la valoración externa. El primer especialista brindo una valoración externa de 84 %; el segundo, 100%; y el tercero, 92 %. El promedio obtenido a partir de las tres valoraciones es de 92 %, lo cual indica que la valoración externa es muy buena.

Tabla 13

Validación externa

Indicadores		Especialista 1		Especialista 2		Especialista 3	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Claridad	La propuesta está formulada con lenguaje apropiado.	5	10 %	5	10 %	2	4 %
Objetividad	La propuesta está expresada en conductas observables.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
Actualidad	La propuesta está adecuada al avance de la ciencia pedagógica.	5	10 %	5	10 %	4	8 %
Organización	La propuesta posee una organización lógica.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
Suficiencia	La propuesta comprende aspectos de cantidad y calidad.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
Intencionalidad	La propuesta está adecuada para valorar los aspectos de las categorías.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
Consistencia	La propuesta está basado en aspectos teóricos científicos de la educación.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
Coherencia	Existe coherencia entre el propósito, diseño y el plan de implementación de la propuesta.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
Metodología	La propuesta plantea una estrategia que responde al propósito de la investigación.	5	10 %	5	10 %	5	10 %

Pertinencia	La propuesta es útil y adecuada para la investigación.	5	10 %	5	10 %	5	10 %
Total		50	100 %	50	100 %	46	92 %
Promedio porcentual		97.33 %					

Nota: En la siguiente tabla, se presenta la escala de valoración utilizada para la validación externa e interna de la modelación de la propuesta de la presente investigación. Elaboración propia adaptado de los documentos normativos USIL (2021).

Tabla 14

Escala de valoración para la validación interna y externa

Escala	Rango frecuencia	Rango porcentaje
Deficiente	[10 - 17]	[20% - 35%]
Bajo	[18 - 25]	[36% - 51%]
Regular	[26 - 33]	[52% - 67%]
Bien	[34 - 41]	[68% - 83%]
Muy bien	[42 - 50]	[84% - 100%]

Nota: En la siguiente tabla, se presenta la rúbrica de puntaje según los criterios de observación de los expertos. Adaptado de los documentos normativos USIL (2021).

Resultado de la valoración de la modelación de la propuesta

A continuación, en la tabla 11, se presentan los resultados obtenidos a partir de la validación tanto interna como externa de la modelación de la estrategia didáctica orientada a la mejora de la habilidad comunicativa oral. La propuesta alcanzó una validación promedio de 98 %, lo cual indica que esta cumple con todos los criterios necesarios para su posterior aplicación.

Tabla 15*Resultados de la valoración interna y externa*

	Especialista 1	Especialista 2	Especialista 3	Promedio
Validación interna	100 %	100 %	96 %	99 %
Validación externa	100 %	100 %	92 %	97.33 %
Promedio	100 %	100 %	94 %	98 %
Promedio final			98 %	

Nota: En la siguiente tabla, se presenta el promedio final de la validación interna y externa, según puntaje de expertos. Adaptado de los documentos normativos USIL (2021).

Conclusiones aproximativas de los análisis y resultados de la propuesta, y su validación teórica o práctica

A partir de los resultados obtenidos después de la validación de los tres docentes que colaboraron con esta investigación en calidad de expertos, en primer lugar, se concluye que la propuesta del programa de formación continua basado en coaching, cumple con los criterios necesarios para su aplicación en los docentes de la carrera de Administración de empresas de un instituto técnico. En ese sentido, su aplicación permitirá mejorar las competencias metodológicas en ABP del docente, sobre todo teniendo en cuenta que el desarrollo de estas competencias se ha visto limitado debido a la carencia de conocimientos sobre la correcta aplicación de esta metodología.

En segundo lugar, se concluye que la propuesta de un programa de formación basado en coaching docente, sigue los principios teóricos del enfoque humanista y ontológico, además, se adapta a la teoría sociocultural y guarda correspondencia con las necesidades de fortalecer las competencias de los docentes, pues fue diseñada a partir de un diagnóstico exhaustivo.

Asimismo, la propuesta está contextualizada al entorno virtual en la cual se desarrollan las sesiones de clase en la actualidad, pues se tomaron en cuenta diversas plataformas para el diseño de las sesiones de aprendizaje.

Por último, se concluye que la presente propuesta está lista para ser aplicada, pues, como resultado de la modelación, se han diseñado todos los materiales necesarios para la ejecución de la estrategia didáctica durante una unidad de aprendizaje.

Conclusiones

Desarrollar competencias en estrategias metodológicas de enseñanza suele ser lo más complicado de abordar cuándo se adapta una metodología ABP en una carrera profesional. Esto se debe al grado de exigencia que esta metodología requiere para su aplicación. En ese sentido, es posible afirmar que se cumplió con el objetivo general de diseñar una propuesta de programa de formación continua basado en coaching como una alternativa para promover la mejora de esta habilidad personal y profesional de los docentes. Este programa está adaptada al contexto actual del docente, teniendo en cuenta la necesidad de conocer y aplicar el ABP en sus estudiantes de la carrera de administración de empresas. Por tanto, esta investigación culmina sus procesos estableciendo algunas conclusiones. Estas guardan relación con los objetivos específicos inicialmente planteadas.

Conclusión 1: Se plasmó la sistematización teórica de las categorías apriorísticas de competencias en estrategias metodológicas en ABP y programa de formación continua basado en coaching, mediante los aportes de Escribano y Del Valle (2008); Torres, Badillo, Valentín y Ramírez (2014) y Becart (2015). Gracias al análisis de estos artículos y revistas científicas, se pudo comprender los bases teóricas y metodológicas que ayudan a mejorar la competencia docente en el uso de la estrategia metodológica del ABP en la carrera de administración de empresas en una institución técnica.

Conclusión 2: Con respecto al diagnóstico de campo, se aplicaron técnicas e instrumentos de recolección de datos a través de las unidades de análisis. Ello permitió evidenciar las necesidades del docente para mejorar la planificación de la enseñanza hacia equipos de trabajo de sus estudiantes. Así mismo, al realizar la codificación y contraste respectivo con las categorías

apriorísticas, se obtuvieron categorías emergentes, entre de las cuales se identificaron a las estrategias de agrupamiento de estudiantes, uso del tiempo en la práctica pedagógica y empleo de la metodología ágil. Finalmente, los datos permitieron dirigir la modelación de un programa de formación continua que solucionara los problemas encontrados en el estado real para llegar a un estado ideal.

Conclusión 3: En cuánto a la modelación, se diseñó una propuesta de un programa de formación continua basado en el coaching para fortalecer las competencias metodológicas en ABP de los docentes de la carrera de administración de empresas de un instituto técnico. El diseño de la propuesta surge como resultado o producto final de una sistematización extensa y dialógica de criterios teóricos, prácticos y metodológicos. Además, la propuesta está elaborada con base en fundamentos socioeducativos y psicopedagógicos, compuestas por un enfoque ontológico y humanista las cuales son necesarias para poder abordar el fortalecimiento de competencias del docente en la aplicación de la metodología ABP.

Conclusión 4: Por último, se validó la propuesta del Programa de formación continua basado en el coaching para fortalecer las competencias metodológicas en ABP en los docentes de la carrera de administración de empresas de un instituto técnico. Los tres expertos coincidieron en evaluar positivamente tanto los aspectos teóricos como prácticos que hacen accesible la aplicación del diseño. Así mismo, la propuesta se consolida con el rol activo del docente y el rol mediador del coach sumado a los procesos de acompañamiento pedagógica que se promoverán en el programa, para la toma un mejor desempeño en la enseñanza de los estudiantes de la carrera de administración.

Recomendaciones

Recomendación 1: En primer lugar, se recomienda promover las bases de la metodología de aprendizaje basado en problemas que se propone en la presente investigación, pues esta comprende una serie de criterios y competencias que no han sido desarrolladas adecuadamente, como el enfoque constructivista y las habilidades metodológicas que el docente debe desarrollar. Además, las nuevas investigaciones científicas presentan cada vez más instituciones aplicando esta metodología para carreras de toma de decisión. También, se recomienda considerar en futuras propuestas educativas los diferentes métodos existentes para fortalecer las competencias del docente en la aplicación de una metodología; teniendo como criterio la relación entre el enfoque y la carrera profesional que abordará.

Recomendación 2: Es recomendable que la institución realice antes del inicio de un programa, los diagnósticos correspondientes respecto a la aplicación de la metodología educativa usada por el docente. De esa forma, será posible reflexionar sobre la situación actual y, por tanto, tener los mecanismos para brindar el acompañamiento educativo necesario para el docente. Así mismo, se sugiere la observación de clases con el fin de precisar oportunidades de mejora en la práctica docente y, por consiguiente, plantear procesos para superar posibles desaciertos.

Recomendación 3: Se recomienda la aplicación del programa de formación continua basado en coaching propuesta a los docentes que forman parte de este estudio para lograr el fortalecimiento de sus competencias personales y profesionales en el uso de cualquier metodología que se quisiera aplicar en una carrera profesional. Así mismo, es aconsejable realizar una actualización sobre enfoques adicionales en programas de formación continua, pues, el coaching usado en la

presente investigación es un medio que refuerza las capacidades del docente, pero no es el único medio, el mentoring, capacitaciones, asesorías o las charlas expositivas también pueden ser tomadas para investigar. En ese sentido, la práctica investigativa priorizó el coaching teniendo en cuenta el fortalecimiento de habilidades blandas y actitudinales del docente

Recomendación 4: Por último, es aconsejable promover la actualización docente en relación con el uso de metodologías ágiles y el uso de estrategias de agrupación. Ello se debe a que estos conocimientos son relevantes para el proceso de aplicación del ABP de parte del docente. De hecho, las aplicaciones de estos conocimientos permitirán aprovechar el tiempo en casa sesión de clase y reforzar el conocimiento del estudiante, la cuales generarán un mejor desempeño educativo en el docente y así mismo en sus estudiantes.

Referencias

Amo, E., Jareño, F., Lagos, M. G., y Tobarra, M. Á. (2014). Las nuevas metodologías docentes y su repercusión en los planes de estudio. *Innovar: Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 231-250.

ANZORENA, Oscar. (2008). *Maestría personal: el camino del liderazgo*. Buenos Aires: Lea.

Aguilera-Ruiz, C., Manzano-León, A., Martínez-Moreno, I., del Carmen Lozano-Segura, M., & Yanicelli, C. C. (2017). El modelo Flipped classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 261-266.

Barroso, C. L., de Luna, Á. B. M., y Abad, M. V. (2013). Implementación del aprendizaje basado en problemas (ABP) y el learning by doing en el Grado en Publicidad y Relaciones Públicas para la adquisición de competencias. *Historia y comunicación social*, 18, 639-650.

BARROWS H.S. (1986) A Taxonomy of problem based learning methods, *Medical Education*, 20: 481-486.

Bécart, A. (2015). Impacto del coaching en el desarrollo de competencias para la vida: un estudio de caso en el Caribe colombiano (Doctoral dissertation, Universidad Pablo de Olavide).

Guerra, Y. P., Fonseca, A. L. R., Vítóres, H. C. M., y de la Guardia Casate, A. L. (2019). Coaching. Importancia del docente-coach. *MULTIMED*, 23(2), 364-385

Bécart, A., y Garrido, J. D. R. (2016). Fundamentos del coaching educativo: caracterización, aplicaciones y beneficios desde los cuatro pilares del saber. *Plumilla educativa*, 18(2), 344-362.

Berna-Martinez, J. V., Escobar Esteban, M. P., Gil Martínez-Abarca, J. A., Gil, D., Villagrà-Arnedo, C. J., Molina-Carmona, R., ... y Pernías Peco, P. (2018). Desarrollo de una Metodología ABP interdisciplinar dirigida a la producción de Software de Gestión de Contenidos.

Bouhuijs, P. A. (2011). Implementing problem based learning: Why is it so hard?. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(1).

BRUNNING R.H., SCHRAW G.J., RONNING R.R. (1995), *Cognitive Psychology and Instruction* 2nd ed., Englewoods Cliffs (ed.) New Jersey: Prentice Hall

Bueno, P. M., y Fitzgerald, V. L. (2004). Aprendizaje basado en problemas. Problem-Based Learning. *Theoria*, 13(1), 145-157.

Camacho, D. D. Z., y Depraect, N. E. Z. (2019). Cualidades del docente necesarias para enseñar a través del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, 1(1).

Campos, F. S. (2006). El Aprendizaje Basado en Problemas como propuesta educativa para las disciplinas económicas y sociales apoyadas en el B-Learning. *Revista iberoamericana de educación*, 40(2), 3.

Cárdenas Valverde, J. C. (2011). *Coaching y desempeño docente en la provincia de Huancayo*. Universidad Nacional del Centro del Perú Escuela de Postgrado. Perú: Huancayo

Castella, Toni; Giner, Antoni; y Lladó, Roser (2011) “Coaching Educatiu: projecte 2011” 1st International Congress of Coaching Psychology, 2011 Barcelona (Spain).

Castellanos, B. J. P. (2017). El uso de los métodos deductivo e inductivo para aumentar la eficiencia del procesamiento de adquisición de evidencias digitales. *Cuadernos de contabilidad*, 18(46).

Claudia Gómez Palacio, Deisa Enid Gómez Vargas, y Taborda, H. P. (2019). Coaching as a professional development strategy for adjunct instructors in a colombian university. *Profile*, 21(1), 121-135. doi:<http://dx.doi.org/10.15446/profile.v21n1.71362>

Cortés, R. J. (2012). Coaching en el desarrollo profesional docente. Fases formativas y procesos metodológicos de investigación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 101-112.

Dalia Andrea, H. P., Arcelia, R. M., y Violeta Chirino Barceló. (2018). Aprendizaje basado en problemas como estrategia de aprendizaje activo y su incidencia en el rendimiento académico y pensamiento crítico de estudiantes de medicina. *Revista Complutense De Educación*, 29(3), 665-681. doi:<http://dx.doi.org/10.5209/RCED.53581>

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.

Escobar, I. M. C., y Adames, C. P. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, 7(2), 456-456.

Escribano, A., y Del Valle, A. (2008). El aprendizaje basado en problemas (ABP). Madrid: Narcea, SA de Ediciones

Flores, M. D. (2010). Reseña de " cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado" de Cano Elena. *Tiempo de Educar*, 11(22), 311-320.

Genes Diaz, J., Najera Polo, F., & Monroy Toro, S. (2017). Metodologías activas para la solución de problemas al enseñar matemáticas financieras [Active methodologies for solving problems when teaching financial mathematics]. *Omnia*, 44-58.

GIJSELAERS W.H. (1996) Connecting problembased practices with educational theory. In WILKERSON L, GIJSELAERS W.H. (eds) Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 13-21.

Gil-Galván, R. (2018). El uso del aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria: Análisis de las competencias adquiridas y su impacto. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 23(76), 73-93. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/2023955434?accountid=43847>

Glaser, R. (1991). The Maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and Instruction*, 1, 129-144.

Gómez Palacio, C., Gómez Vargas, D. E., y Pulgarín Taborda, H. (2019). Coaching as a professional development strategy for adjunct instructors in a Colombian university. *Profile Issues in TeachersProfessional Development*, 21(1), 121-135.

Gómez, B. R. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y educadores*, (8), 9-20.

González Cegarra, Z. J. (2016). Competencias conversacionales de los docentes basado en el coaching ontológico en la praxis pedagógica

Hernández Ledesma, Y., Casanova Moreno, M. D. L. C., Sánchez Pérez, C. F., Rodríguez López, M., y Ferro González, B. (2019). Fundamentos teórico-metodológicos sobre gestión de riesgos asociados al cuidado de Enfermería al paciente crítico. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 23(5), 772-786.

Hincapie Parra, D., Ramos Monobe, A., y Chirino Barceló, V. (2017). Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia de Aprendizaje Activo y su incidencia en el rendimiento académico y Pensamiento Crítico de estudiantes de Medicina. *Revista Complutense De Educación*, 29(3), 665-681. <https://doi.org/10.5209/RCED.53581>

J. F. Bou (2013): Coaching educativo. GUTIÉRREZ SÁENZ, Raúl (1999) *Historia de las doctrinas filosóficas*. México: Esfinge.

Labrador, J., Andreu, A., y Ribes, A. (2008). Metodologías Activas. Grupo de innovación en metodologías activas. Editorial UPV. p6.

Linares, G., y Arteaga, L. (2017). Influencia del programa de coaching Linarte sobre el desempeño docente en los educadores de una Institución Educativa Privada. Recuperada en: <http://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/114>

Loredo, E. R., Sierra-Arizmendiarieta, B., y Montero, C. R. (2019). Ámbitos de aplicación del Coaching educativo: una revisión bibliográfica del periodo 2013-17. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 223-244.

Luy Montejo, C. A. (2019). El aprendizaje basado en problemas en el desarrollo de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes del primer ciclo de la “Universidad Católica Sedes Sapientae”-Los Olivos-Lima, 2018. Universidad Privada del norte. Perú: Lima.

Mendoza Mansilla, J. G. (2018). Programa de coaching pedagógico para el desempeño de los docentes tutores en un instituto superior tecnológico del distrito de Ate.

Mirón, B. S., y Mundina, J. B. (2014). Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación xx1*, 17(1), 221-242.

Montaner Villalba, S.(2018). Coaching educativo: El complemento perfecto para el docente innovador.Campus educación:revista digital docente. España:Valencia

Monterrey, D. (2014). Aprendizaje basado en problemas: Técnica didáctica. Recuperado de: http://sitios.itesm.mx/va/diie/tecnicasdidacticas/2_1.htm.

Mora, Carlo y Cáceres, Martín y Villalobos, Vicente y González, David. (2019). Aprendizaje Basado en Proyectos para Equipos Docentes. [Disponible https://www.researchgate.net/publication/342644107_Aprendizaje_Basado_en_Proyectos_para_Equipos_Docentes]

MORALES, P. Y LANDA, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas, en *Theoria*, Vol.13. Págs. 145-157. [Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/299/29901314.pdf>]

Olivares Olivares, S. L., y Heredia Escorza, Y. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(54), 759-778.

Osorio Cano, G. M., y Prialé de la Peña, M. R. (2017). Efecto de un Programa de Capacitación en Metodología Activa sobre el Desempeño Docente en Catedráticos de una Universidad de Lima.

Peña Vera, T., y Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, (16), 55-81.

Perafán, Betsy (2017). Aprendizaje basado en problemas, Colección Métodos de Formación Jurídica N° 3. Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú Lima, Perú. Primera edición: mayo de 2017

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Piña, O. L. R., y Linares, J. A. B. (2006). La Modelación Teórica como método de la investigación científica. *Varona*, (42), 8-15.

Prieto, A., Díaz, D., Hernández, M., y Lacasa, E. (2008). Variantes metodológicas del ABP: el ABP 4x4. In *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria* (pp. 55-74). Servicio de Publicaciones.

Quicaña Valencia, M. G. S. (2018). Influencia del coaching sobre desempeño docente en los maestros de la Institución Educativa Agropecuaria Mixta Faustino B. Franco, 2018.

Riveros Aedo, E. (2014). La psicología humanista: sus orígenes y su significado en el mundo de la psicoterapia a medio siglo de existencia. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, 12(2), 135-186.

Salazar, R. (2013). Pedagogía tradicional versus pedagogía constructivista. Universidad de Quilmes, Ecuador. Doi, 10.

Sánchez Mirón, B., y Boronat Mundina, J. (2014). Coaching educativo: modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales= Educational coaching: a model for the development of intra and interpersonal skills.

Sánchez-Teruel, D. (2013). El coaching pedagógico dentro del sistema educativo: innovando procesos. *Revista Intercontinental de psicología y educación*, 15(2), 171-191.

Sandoval Lentisco, C., y Lopez Martinez, O. (2017). Education, Psychology and Coaching: A Positive Framework. *EDUCATIO SIGLO XXI*, 35(1), 145-164.

Sans Zapata , M. (2012). ¿Qué es el coaching? Sus orígenes, definición, distintas metodologías y principios básicos de actuación de un coach. *3C Empresa. Investigación Y Pensamiento Crítico*, 1(3), . Recuperado a partir de <http://ojs.3ciencias.com/index.php/3c-empresa/article/view/115>

Serrano González-Tejero, J. M., y Pons Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27.

Silva, E. E. (2005). Estrategias constructivistas en el aprendizaje significativo: su relación con la creatividad. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9(1), 178-203

Soler, M. G., Cárdenas, F. A., y Hernández-Pina, F. (2018). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias. *Ciência y Educação (Bauru)*, 24(4), 993-1012.

Torres Rivera, A. D., Badillo Gaona, M., Valentin Kajatt, N. O., y Ramírez Martínez, E. T. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación educativa* (México, DF), 14(66), 129-145.

Torres-Miranda, T. (2020). En defensa del método histórico-lógico desde la Lógica como ciencia. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2).

Trasobares, A. H., y Gilaberte, R. L. (2007). Aplicación del aprendizaje basado en problemas (PBL) bajo un enfoque multidisciplinar: una experiencia práctica. In *Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro* (p. 3). Universidad de la Rioja.

Villarroel, Verónica A, y Bruna, Daniela V. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación universitaria*, 10(4), 75-96. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>

Wolk, L. (2003). *Coaching: El arte de soplar brasas*. Argentina: Buenos Aires

Anexos

ANEXO 1: MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN

Preguntas	Objetivos	Categorías	Subcategorías	Indicadores
Pregunta Científica General: ¿Cómo fortalecer las competencias en el desarrollo de la estrategia metodológica del ABP en los docentes de la carrera de administración de empresas de un instituto técnico superior del distrito de chorrillos? Preguntas Científicas Específicas: • ¿Cuáles son los fundamentos teóricos que orientan las competencias en el desarrollo de la estrategia metodológica del ABP en los docentes de la carrera de administración de un instituto técnico superior del distrito de Chorrillos? • ¿Cuál es la situación actual de las competencias en el desarrollo de la estrategia metodológica del ABP en los docentes de la carrera de administración de	Objetivo general: Diseñar un programa de formación continua basado en el coaching para fortalecer las competencias en el desarrollo de metodología ABP en los docentes de la carrera de administración de un instituto técnico superior del distrito de Chorrillos Objetivos específicos: • Sistematizar los fundamentos teóricos que orientan las competencias en el desarrollo de la estrategia metodológica del ABP en los docentes de la carrera de administración de un instituto técnico superior del distrito de Chorrillos. • Diagnosticar la situación actual de las competencias en el desarrollo de la estrategia metodológica del ABP en los docentes de la carrera de administración de empresas de un instituto técnico superior del distrito de chorrillos. • Determinar los criterios	Competencias en estrategias metodológicas basado en ABP: Escribano y Del Valle (2008) y Torres, Badillo, Valentín y Ramírez (2014) sustentaron las competencias como el dominio de áreas internas y personales que estén relacionados con su labor docente y que son requeridas para una buena aplicación de la metodología ABP compuestas por competencias que exigen al docente ser: un conocedor del curso, planificador de la enseñanza hacia equipos de trabajo, optimizador de la exigencia en la toma de decisiones razonadas por los estudiantes, y ser un mentor.	Conocimiento del objetivo del curso El docente es consciente de la finalidad y la consistencia de la enseñanza del curso a cargo, y el estudiante reflexiona sobre la importancia y efecto del curso en su carrera (Torres, Badillo, Valentín, y Ramírez, 2014).	• Sustenta las relevancias de las competencias que orientan el curso en el contexto laboral del estudiante. • Sustenta los objetivos del curso en relación con el perfil del egresado y su articulación con otros cursos de la malla. • Propone la finalidad de la sesión utilizando los materiales educativos pertinentes
			Planificación de la enseñanza hacia equipos de trabajo Frente a un tema de clase, el docente propone casos enfocados a una problemática que causen controversia e influyan directamente a la curiosidad de los estudiantes para su resolución. Así mismo, establece funciones, tareas, coordina los tiempos y espacios adecuados a los equipos de trabajo compuesta por estudiantes (Torres, Badillo, Valentín, y Ramírez, 2014).	• Establece un caso real que oriente el trabajo en equipo. • Segmenta a los estudiantes en equipos de trabajo informando puntualmente sus funciones. • Establece los tiempos de inicio y fin de la dinámica, moderando el accionar del alumnado.
			Exigencia en la toma de decisiones razonadas Se debe facilitar una información básica y necesaria a los grupos de trabajo, así mismo, modera e impulsa a investigar, guiándolos y acercándolos a la resolución del problema con la colaboración de todo el equipo de trabajo con la finalidad que ellos encuentren la respuesta por si mismos (Torres, Badillo, Valentín, y Ramírez, 2014).	• Brinda información teórica a sus alumnados para ser usado como fuentes para la resolución del caso • Guía y dirige a los estudiantes en acercarse a la resolución del caso mediante pautas y recomendaciones. • Incentiva al alumnado a la investigación facilitando el uso de equipos y

empresas de un instituto técnico superior del distrito de chorrillos? • ¿Qué criterios teóricos, metodológicos y prácticos se deben tomar en cuenta en un programa de formación continua basado en el coaching para fortalecer las competencias en el desarrollo de metodología ABP en los docentes de la carrera de administración de un instituto técnico superior del distrito de Chorrillos? • ¿Cuál será el potencial de validez de un programa de formación continua basado en el coaching para fortalecer las competencias en el desarrollo de metodología ABP en los docentes de la carrera de administración de un instituto técnico superior del distrito de Chorrillos?	para la modelación de las estrategias de desarrollo de un programa de formación continua basado en el coaching para fortalecer las competencias en el desarrollo de metodología ABP en los docentes de la carrera de administración de un instituto técnico superior del distrito de Chorrillos. • Validar el potencial de validez de un programa de formación continua basado en el coaching para fortalecer las competencias en el desarrollo de metodología ABP en los docentes de la carrera de administración de un instituto técnico superior del distrito de Chorrillos.	Programa de Formación continua del docente basado en coaching: Torres, Badillo, Valentín y Ramírez (2014) señalan a los programas de formación continua basado en el coaching como sistemas que ayudan el desarrollo personal y la formación profesional del docente con el objetivo de aumentar sus competencias frente a las necesidades y exigencias del entorno. Becart (2015) declara que el		materiales educativos.
			Mentor Culminando el tiempo de indagación, se genera espacios de debate para tomar una alternativa de solución adecuada, transmitiendo su experiencia y aconseja o recomienda ciertas acciones que serán valorables en la formación del educando (Torres, Badillo, Valentín, y Ramírez, 2014).	• Propone a los equipos de estudiantes sustentar sus respuestas y razones de resolución • Demuestra la respuesta del caso explicando el qué, el cómo, el por qué y el para que de la decisión de resolución • Recomienda y aconseja a los estudiantes otras opciones de resolución y otros efectos en el caso
			Planificar metas del programa Se debe plantear la finalidad del programa tales como: el logro de objetivos, meditar sobre los requerimientos, identificar inconvenientes (Becart ,2015).	• Reconoce la importancia del programa de formación continua basado en coaching en el proceso educativo. • Reconoce los requerimientos necesarios para usar el ABP de manera adecuada. • Identifica sus puntos débiles al usar la estrategia metodológica ABP que podrían ser reforzados a través de programa continuo.
			Motivar hacia un clima favorable Se debe generar una comunicación asertiva, optimista, reflexiva y profesional entre coach y docente (Becart ,2015).	• Comunica inquietudes de manera asertiva al coach demostrando respeto y confianza en el programa y en él. • Muestra apertura ante ideas novedosas dadas por el coach para mejorar el ABP • Demuestra compromiso aplicando cambios y mejoras en el ABP aceptando ideas de parte del coach.

		coach requiere aplicar competencias tales como: A) Planificar metas hacia la dirección del logro de objetivos. B) Motivar generando clima favorable y estableciendo una buena comunicación. C) Observar mediante la implementación de acciones planificadas. D) Ofrecer el feedback mediante la comunicación con pautas claras. E) Replantear nuevas metas y acciones.	Observar y recopilar información Se debe observar las acciones operativas del docente con el objetivo de recopilar datos y tener una fuente de información adecuada (Becart ,2015).	• Demuestra disposición para analizar y examinar las clases correspondientes. • Demuestra ser disciplinado y respetuoso con el alumnado. • Demuestra tener dominio en el tema de enseñanza
			Retroalimentación(feedback) Es la acción de reintroducir información observada al docente de manera acertada, positiva y reflexiva (Becart ,2015).	• Escucha activamente las indicaciones del coach sobre la información obtenida. • Reconoce los errores vistos y reflexiona sobre su metodología o su actitud. • Propone alternativas de tomas de decisión a partir de la información brindada.
			Replantear nuevas metas Se replantean objetivos y requerimientos, teniendo en cuenta la información compartida anteriormente entre coach y su coacheé con la finalidad de afinar el propósito del programa de formación continua (Becart ,2015).	• Acepta el nuevo objetivo del programa de formación continua a los docentes. • Manifiesta aprendizaje continuo y constante en el uso estratégico del ABP • Logra nuevos conocimientos durante el proceso de programa continuo.

ANEXO 2: MATRIZ METODOLÓGICA

Categorías	Subcategorías	Indicadores	INSTRUMENTOS				
			Entrevista al coach	Entrevista al docente	Entrevista al estudiante	Ficha de observación Docente	Encuestas a estudiantes
Competencias en estrategias metodológicas basado en ABP: Escribano y Del Valle (2008) y Torres, Badillo, Valentín y Ramírez	Conocimiento del objetivo del curso El docente es consciente de la finalidad y la consistencia de la enseñanza del curso a cargo, y el	Sustenta la relevancia de las competencias que orientan el curso en el contexto laboral del estudiante	¿Cuál cree usted que sea la forma en que el docente deba sustentar las relevancia de las competencias que orientan el curso en el contexto laboral	¿Por qué cree usted que son relevantes las competencias que orientan el curso en el contexto laboral del estudiante?	¿Por qué es relevante para ti el curso como formación de un futuro administrador?	¿El docente explica la relevancia de las competencias que orientan el curso en el contexto laboral?	¿El curso es relevante en tu desarrollo como futuro administrador?

(2014) sustentaron las competencias como el dominio de áreas internas y personales que estén relacionados con su labor docente y que son requeridas para una buena aplicación de la metodología ABP compuestas por competencias que exigen al docente ser: un conocedor del curso, planificador de la enseñanza hacia equipos de trabajo, optimizador de la exigencia en la toma de decisiones razonadas por los estudiantes, y ser un mentor.	estudiante reflexiona sobre la importancia y efecto del curso en su carrera (Torres, Badillo, Valentín, y Ramírez, 2014).		del estudiante?				
		Sustenta los objetivos del curso en relación con el perfil del egresado y su articulación con otros cursos de la malla	¿Cuál cree usted que sea la forma en que el docente deba sustentar los objetivos del curso en relación con el perfil del egresado y su articulación con otros cursos de la malla?	¿De qué forma usted sustenta los objetivos del curso en relación con el perfil del egresado y su articulación con otros cursos de la malla?	En tu opinión, ¿Cuáles son los objetivos del curso presente? ¿Por qué considera que es importante conocer estos objetivos?	¿El docente sustenta los objetivos del curso en relación con el perfil del egresado y su articulación con otros cursos de la malla?	¿Tu profesor explica apropiadamente los objetivos del curso? Según su consideración ¿Los Objetivos aportan al perfil de un egresado en la carrera de administración?
		Explica el tema de la sesión de clase y su relación con la práctica administrativa.	En su opinión ¿De qué manera el docente debe explicar el propósito del tema de clase y relacionarlo a su carrera?	¿De qué manera explica el tema de clase a sus estudiantes? ¿Cómo lo relaciona a una labor administrativa?	Coméntame ¿Cómo relacionas el tema de clase de hoy con las funciones de un administrador?	¿El docente explica el tema de clase relacionándolo con la practica administrativa ?	¿Tu profesor explica claramente la finalidad del tema en cada clase?
	Planificación de la enseñanza hacia equipos de trabajo Frente a un tema de clase, el docente propone casos enfocados a una problemática que causen controversia e influyan directamente a la curiosidad de los estudiantes para su resolución. Así mismo, establece funciones, tareas, coordina los tiempos y espacios	Diseña un caso desafiante y significativo que motive a la búsqueda de soluciones por parte de los estudiantes.	¿Cuál cree usted que sea la manera en la que el docente deba diseñar un caso que resulte desafiante para el estudiante cuándo aplique el ABP?	En su opinión, ¿qué criterios toma en cuenta para diseñar un caso a sus estudiantes en la aplicación del ABP?	En tu opinión ¿Consideras desafiante los casos que propone tu docente en clase? ¿Por qué?	Bajo la premisa del ABP ¿El docente establece un caso para que sea resuelto por sus estudiante en clase?	¿Los casos diseñados por tu profesor te preparan para resolver problemas reales?
		Agrupar a los estudiantes en equipos de trabajo designando roles puntuales a cada uno de los integrantes.	¿Cuál sería la forma más apropiada en que el docente deba agrupar a los estudiantes? ¿Qué roles debería haber en un equipo de trabajo de estudiantes?	¿Cuál sería la forma más apropiada de agrupar a los estudiantes? ¿Qué roles debería haber en un equipo de trabajo de estudiantes?	Coméntame ¿De qué manera su profesor los distribuye para resolver el caso asignado? ¿Qué roles les da tu docente al formarlos en equipos de trabajo?	Bajo la premisa del ABP ¿El docente agrupa a los estudiantes en equipos de trabajo? ¿El docente designa roles de trabajo en los equipos?	¿Qué tan claro son los roles designados por tu profesor al agruparlos en equipos de trabajo? ¿Todos tus compañeros colaboran en encontrar la solución?

	adecuados a los equipos de trabajo compuestos por estudiantes (Torres, Badillo, Valentín, y Ramírez, 2014).						
		Establece los tiempos para lograr un ritmo de trabajo equilibrado en todas las fases del ABP	En su opinión: ¿De qué manera el docente debería intervenir en la dinámica del ABP para mantener un equilibrio entre el ritmo de trabajo de los estudiantes y el tiempo?	En su opinión: ¿De qué manera se debería intervenir en la dinámica del ABP para mantener un equilibrio entre el ritmo de trabajo de los estudiantes y el tiempo?	¿De qué manera tu profesor mantiene el ritmo de los tiempos cuándo trabajan en equipo?	Bajo la premisa del ABP ¿El docente maneja el tiempo con relación al ritmo del trabajo de sus estudiantes ?	¿El tiempo designado por tu profesor es suficiente para lograr las tareas?
	Exigencia en la toma de decisiones razonadas Se debe facilitar una información básica y necesaria a los grupos de trabajo, así mismo, modera e impulsa a investigar, guiándolos y acercándolos a la resolución del problema con la colaboración de todo el equipo de trabajo con la finalidad que ellos encuentren la respuesta por si mismos (Torres, Badillo, Valentín, y Ramírez, 2014).	Explica las bases teóricas del caso para ser usado como guía en su respectiva solución.	¿Cuál es, en su opinión, la importancia de que el docente deba explicar la teoría del caso asignado a los estudiantes? ¿De qué manera el docente debería guiar el caso por medio de esta información?	¿Cuál es, en su opinión, la importancia de explicar la teoría del caso asignado a sus estudiantes? Cómo guiaría a sus estudiantes por medio de esta información?	¿De qué forma tu profesor explica la teoría de los casos que te asigna? ¿Sientes que estos saberes teóricos son una buena guía para resolver el caso? ¿Por qué?	Bajo la premisa del ABP ¿El docente informa las bases teóricas del caso?	¿Tu profesor explica la teoría antes de resolver un caso? ¿Tu profesor usa materiales o herramientas bibliográficas para mejorar su explicación?
		Usa metodologías de enseñanza para promover procesos reflexivos sobre el caso asignado.	En su opinión ¿Qué metodologías recomienda para que el docente promueva procesos reflexivos sobre el caso asignado a sus estudiantes? En este contexto ¿Qué les aporta a los estudiantes el uso de equipos y materiales	En su opinión ¿Qué metodologías usa para promover los procesos reflexivos sobre el caso asignado a sus estudiantes? En este contexto ¿Qué les aporta a los estudiantes el uso de equipos y materiales bibliográficos en ese	Según tu opinión ¿De qué manera tu profesor ayuda a procesar el análisis del caso asignado? Por otro lado ¿Por qué es importante para ti el uso de equipos y materiales bibliográficos en este proceso de buscar una solución	Bajo la premisa del ABP ¿El docente interviene en el proceso de comprensión del caso asignado al estudiante?	¿Tu profesor interviene en el proceso de comprensión del caso asignado ?
		Facilita el uso de equipos y materiales bibliográficos.				¿El docente facilita el uso de equipos y materiales bibliográficos en	¿Tu profesor permite usar los equipos y materiales

			bibliográficos en ese proceso reflexivo?	proceso reflexivo?	adecuada?	clase?	bibliográficos?
	Mentor Culminando el tiempo de indagación, se genera espacios de debate para tomar una alternativa de solución adecuada, transmitiendo su experiencia y aconseja o recomienda ciertas acciones que serán valorables en la formación del educando (Torres, Badillo, Valentín, y Ramírez, 2014).	Incentiva a los equipos de estudiantes a sustentar una solución razonada del caso.	¿Cuál es, en su opinión, la manera en la que el docente debe incentivar a los equipos de estudiantes a declarar sus posibles soluciones del caso? ¿De qué forma el docente debería moderar el debate entre estudiantes?	Según su opinión ¿Cuál es, en su opinión, la manera de incentivar a los equipos de estudiantes a declarar sus posibles soluciones del caso? ¿De qué forma usted modera el debate entre estudiantes?	Según tu opinión ¿De qué manera el profesor transmite a los grupos tomar la iniciativa para exponer sus posibles soluciones del caso asignado? ¿De qué forma el profesor maneja los debates de ideas de los compañeros?	¿El docente orienta a los equipos de estudiantes que den la solución del caso?	¿Tu profesor solicita voluntariamente a los grupos a dar las respuestas del caso?
		Genera un espacio de debate, buscando la respuesta más cercana a la solución del caso.				¿El docente genera un espacio de debate constructivo?	¿Consideras que existe un intercambio de ideas entre tus compañeros para dar la solución del caso?
		Propone alternativas de solución acertadas del caso.	En su opinión ¿Cuál es la manera en la que el docente debe proponerle a sus estudiantes alternativas que solucionen el caso?	En su opinión ¿Cuál es la manera apropiada de proponer alternativas que solucionen el caso a los estudiantes?	Para finalizar ¿De qué manera tu profesor presenta las alternativas de solución del caso?	¿El docente propone alternativas de solución del caso?	¿Consideras que las alternativas de solución del caso abordado por tu profesor han sido claras?
Programa de Formación continua del docente basado en coaching: Torres, Badillo, Valentín y Ramírez (2014) señalan que los programas de formación continua basado en el coaching son sistemas que ayudan el desarrollo personal y la formación profesional del docente con el	Planificar metas del programa Se debe plantear la finalidad del programa tales como: el logro de objetivos, meditar sobre los requerimientos, identificar inconvenientes (Becart ,2015).	Define el objetivo del programa a partir de un análisis específico del docente.	¿Cuál es la relevancia de realizar un análisis específico al docente? ¿Cómo orienta este análisis a la definición del objetivo del programa?	En su opinión: ¿Qué relevancia tiene formarlo continuamente como docente? ¿Cómo orienta esta formación en sus competencias metodológicas en ABP?			
		Sustenta la importancia del programa de formación continua con relación al ABP	¿Cuál es , en su opinión, la manera en la que el docente sepa la importancia del programa de formación	Según su opinión ¿Por qué es importante el ABP en la enseñanza dentro de la carrera de administración de			

objetivo de aumentar sus competencias frente a las necesidades y exigencias del entorno. Becart (2015) declara que el coach requiere aplicar competencias tales como: A) Planificar metas hacia la dirección del logro de objetivos. B) Motivar generando clima favorable y estableciendo una buena comunicación. C) Observar mediante la implementación de acciones planificadas. D) Ofrecer el feedback mediante la comunicación con pautas claras. E) Replantear nuevas metas y acciones.		Informa al docente sobre los criterios y requerimientos necesarios en el uso del ABP	continúa? ¿De qué manera se orientan los criterios y requerimientos del programa al docente?	empresas? ¿Qué criterios y requerimientos consideras pertinentes en un programa de formación continua en ABP ?			
	Motivar hacia un clima favorable Se debe generar una comunicación asertiva, optimista, reflexiva y profesional entre el coach y el docente (Becart ,2015).	Diseña estrategias de comunicación asertiva con el docente.	En su opinión ¿Qué estrategias incentivan a una comunicación asertiva entre usted y el docente?	En su opinión ¿ Qué aspectos considera que están menos reflexionados o pensados para poder sostener una comunicación asertiva?			
		Genera un espacio de intercambio de ideas metodológicas para mejorar el ABP	¿Cuál es, en su opinión, la manera más apropiada de explicar las ideas para mejorar la aplicación del ABP al docente? y ¿Por qué es relevante realizar una lista de actividades con el docente?	En su opinión ¿Cuál es la manera apropiada de mejorar la aplicación del ABP? ¿Has encontrado dificultades en tus compañeros al usar el ABP en sus actividades educativas?			
		Elabora con el docente una lista de actividades para aplicar un ABP efectivo.					
	Observar y recopilar información Se debe observar las acciones operativas del coachee con el objetivo de recopilar datos y tener una fuente de información adecuada (Becart	Programa un horario de visitas con el docente para la observación de sus clases.	En su opinión: ¿Cómo hacerle presente al docente que su clase será observada sin que sienta que es una evaluación del puesto? ¿De qué manera recopilaría la información pedagógica y didáctica?	En su opinión: ¿Qué relevancia tiene recopilar información en su manejo pedagógico y didáctico de su clase? ¿Qué opinas sobre la observación de clases que se aplicarán en este programa de formación continua en ABP?			
		Recopila información del manejo pedagógico y didáctico en el ABP del curso					

	,2015).	correspondiente.					
		Contrasta los criterios y requerimientos iniciales en la aplicación del ABP con la información obtenida	En su opinión ¿Cuál es la manera apropiada de contrastar los criterios iniciales del ABP con la información recopilada en la observación?	En su opinión ¿En qué le ayudará a usted comparar los criterios iniciales del ABP con lo observado en sus clases?			
	Retroalimentación (feedback) Es la acción de reintroducir información observada al docente de manera acertada, positiva y reflexiva (Becart ,2015).	Envía la información de los resultados obtenidos en la observación al docente.	Para usted ¿Cuál es la manera más apropiada de hacerle presente la información recopilada al docente?	Para usted ¿De qué manera le gustaría recibir la información recopilada, textual o verbal?¿Por qué?			
		Genera un espacio de desahogo, opinión y reflexión en el docente sobre los resultados obtenidos.	Según su opinión ¿considera que los espacios de reflexión son importantes en la mejora docente? ¿por qué? ¿Cómo establece las alternativas de mejora?	Luego de recibir la información de sus resultados ¿Considera que es importante darle un espacio de análisis y reflexión? ¿Por qué?			
		Propone alternativas de mejora partir de la información obtenida en la observación.					
	Replantear nuevas metas Se replantean objetivos y requerimientos, teniendo en cuenta	Define el objetivo del programa a partir del Feedback realizado anteriormente.	¿Cuáles son, en su opinión, los indicadores de desempeño y rendimiento apropiados en esta	Después de analizar y reflexionar sus resultados vistos anteriormente ¿Cuáles crees que sean tus fortalezas y			

	la información compartida anteriormente entre coach y su coacheé con la finalidad de afinar el propósito del programa de formación continua (Becart ,2015).	Elabora indicadores de desempeño y rendimiento en la aplicación del ABP en esta parte del programa	parte del programa? ¿Por qué estos indicadores serán relevantes para lograr el objetivo del programa?	debilidades en el uso del ABP?			
		Evalúa los criterios y requerimientos en la aplicación del ABP	Para finalizar ¿Cómo evaluaría lo realizado durante el programa con los requerimientos iniciales para la aplicación del ABP?	Para finalizar ¿Por qué se considera importante evaluar lo aprendido en un programa como este?			

ANEXO 3: FICHA DE CUESTIONARIO A ESTUDIANTES**CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES****DATOS GENERALES:**

Carrera: _____ **Grado:** _____
Edad: _____ **Sexo:** Femenino () Masculino () **Fecha:** _____

OBJETIVO: Recolectar datos sobre la percepción del estudiante en la aplicación del ABP por parte del docente.

ACTIVIDAD: En relación a los ítems planteados, por favor selecciona con un aspa (X) la opción que mejor represente tu opinión, a saber: **S** = Siempre; **CS** = Casi siempre; **CN** = Casi nunca; **N** = Nunca

Nº	Categoría/Ítems	S	CS	CN	N
1	¿El curso es relevante en su desarrollo como futuro administrador?				
2	¿El profesor explica apropiadamente los objetivos del curso?				
3	Según su consideración ¿Los Objetivos aportan al perfil de un egresado en la carrera de administración?				
4	¿El profesor explica claramente la finalidad del tema en cada clase?				
5	¿Los casos diseñados por el profesor le preparan para resolver problemas reales?				
6	¿Qué tan claro son los roles designados por el profesor al agruparlos en equipos de trabajo?				
7	¿Todos su compañeros colaboran en encontrar la solución?				
8	¿El tiempo designado por el profesor es suficiente para lograr solucionar el caso?				
9	¿El profesor explica la teoría de la clase antes de resolver un caso?				
10	¿El profesor usa materiales o herramientas bibliográficas para mejorar su explicación?				
11	¿Considera que la intervención del profesor en el proceso de comprensión del caso asignado es oportuno?				
12	¿El profesor permite usar los equipos y materiales bibliográficos?				
13	¿El profesor solicita voluntariamente a los grupos a dar las respuestas del caso?				
14	¿Considera que existe un intercambio de ideas entre tus compañeros para dar la solución del caso?				
15	Finalmente ¿Considera que las alternativas de solución del caso abordado por el profesor han sido claras?				

ANEXO 4: FICHA DE ENTREVISTA AL ESTUDIANTE**ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA AL ESTUDIANTE****Datos informativos:****Entrevistado:** _____**Lugar y Fecha:** _____**Duración:** _____

OBJETIVO: Conocer la percepción del estudiante de la carrera de administración sobre la enseñanza educativa aplicada por los docentes.

PREGUNTAS:

1. ¿Consideras que el curso es relevante para la formación de un futuro administrador? ¿Por qué?
2. En su opinión, ¿Cuáles son los objetivos del curso presente? ¿Por qué considera que es importante conocer estos objetivos?
3. Coménteme ¿Cómo relaciona el tema de clase con las funciones de un administrador?
4. En su opinión ¿Considera desafiante los casos que propone el docente en clase? ¿Por qué?
5. Coménteme ¿De qué manera el profesor los distribuye para resolver el caso asignado?
6. ¿Qué roles les da el docente al formarlos en equipos de trabajo? ¿Todos tus compañeros colaboran en encontrar la solución?
7. ¿De qué manera el profesor mantiene el ritmo de los tiempos cuándo trabajan en equipo?
8. ¿De qué forma el profesor explica la teoría de los casos que te asigna? ¿Siente que estos saberes teóricos son una buena guía para resolver el caso? ¿Por qué?
9. Según su opinión ¿De qué manera el profesor ayuda a procesar el análisis del caso asignado? Por otro lado ¿Por qué es importante para usted el uso de equipos y materiales bibliográficos en este proceso de buscar una solución adecuada?
10. Según su opinión ¿De qué manera el profesor transmite a los grupos tomar la iniciativa para exponer sus posibles soluciones del caso asignado? ¿De qué forma el profesor maneja los debates de ideas de los compañeros?
11. Para finalizar ¿De qué manera el profesor presenta las alternativas de solución del caso?

ANEXO 5: FICHA DE ENTREVISTA AL DOCENTE

ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA AL DOCENTE

Datos informativos:

Entrevistado: _____

Lugar y Fecha: _____

Duración: _____

OBJETIVO: Conocer la práctica educativa del docente y el modo de empleo de la estrategia metodológica del ABP durante una sesión de clase.

PREGUNTAS:

1. ¿Por qué cree usted que son relevantes las competencias que orientan el curso en el contexto laboral del estudiante?
2. ¿De qué forma usted sustenta los objetivos del curso en relación con el perfil del egresado y su articulación con otros cursos de la malla curricular?
3. ¿De qué manera explica el tema de clase a sus estudiantes? ¿Cómo lo relaciona a una labor administrativa?
4. En su opinión, ¿qué criterios toma en cuenta para diseñar un caso a sus estudiantes en la aplicación del ABP?
5. ¿Cuál sería la forma más apropiada de agrupar a los estudiantes? ¿Qué roles debería haber en un equipo de trabajo de estudiantes?
6. En su opinión: ¿De qué manera se debería intervenir en la dinámica del ABP para mantener un equilibrio entre el ritmo de trabajo de los alumnos y el tiempo?
7. ¿Cuál es, en su opinión, la importancia de explicar la teoría del caso asignado a sus estudiantes? ¿Cómo guiaría a sus estudiantes por medio de esta información?
8. En su opinión ¿Qué metodologías usa para promover los procesos reflexivos sobre el caso asignado a sus estudiantes? En este contexto ¿Qué les aporta a los estudiantes el uso de equipos y materiales bibliográficos en ese proceso reflexivo?
9. Según su opinión ¿Cuál es, en su opinión, la manera de incentivar a los equipos de estudiantes a declarar sus posibles soluciones del caso? ¿De qué forma usted modera el debate entre estudiantes?
10. En su opinión ¿Cuál es la manera apropiada de conducir a los estudiantes para que lleguen a una conclusión en la solución del caso?
11. En su opinión: ¿Qué relevancia tiene formarlo continuamente como docente? ¿Cómo orienta esta formación en sus competencias metodológicas en ABP?

12. Según su opinión ¿Por qué es importante el ABP en la enseñanza dentro de la carrera de administración de empresas? ¿Qué criterios y requerimientos considera pertinentes en un programa de formación continua en ABP?
13. En su opinión ¿Qué aspectos considera que están menos reflexionados o pensados para poder sostener una comunicación asertiva con un coach?
14. En su opinión ¿Cuál es la manera apropiada de mejorar la aplicación del ABP? ¿Ha encontrado dificultades en sus compañeros al usar el ABP en sus actividades educativas?
15. En su opinión: ¿Qué relevancia tiene recopilar información en su manejo pedagógico y didáctico de su clase? ¿Qué opinas sobre la observación de clases que se aplicarán en este programa de formación continua en ABP?
16. En su opinión ¿En qué le ayudará a usted comparar los criterios iniciales del ABP con lo observado en sus clases?
17. Para usted ¿De qué manera le gustaría recibir la información recopilada, textual o verbal? ¿Por qué?
18. Luego de recibir la información de sus resultados ¿Considera que es importante darle un espacio de análisis y reflexión? ¿Por qué?
19. Después de analizar y reflexionar sus resultados vistos anteriormente ¿Cuáles crees que sean sus fortalezas y debilidades en el uso del ABP?
20. Para finalizar, ¿Consideras importante evaluar lo aprendido luego de pasar por un programa de formación continua basado como este? ¿Por qué?

ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA AL COACH**Datos informativos:****Entrevistado:** _____**Lugar y Fecha:** _____**Duración:** _____

OBJETIVO: Conocer las nociones del coach sobre programas continuos de coaching en el uso de la estrategia metodológica del ABP en la práctica docente.

1. ¿Cuál cree usted que sea la forma en que el docente deba sustentar las relevancias de las competencias que orientan el curso en el contexto laboral del estudiante?
2. ¿Cuál cree usted que sea la forma en que el docente deba sustentar los objetivos del curso en relación con el perfil del egresado y su articulación con otros cursos de la malla curricular?
3. En su opinión ¿De qué manera el docente debe explicar el propósito del tema de clase y relacionarlo a su carrera?
4. ¿Cuál cree usted que sea la manera en la que el docente deba diseñar un caso que resulte desafiante para el estudiante cuándo aplique el ABP?
5. ¿Cuál sería la forma más apropiada en que el docente deba agrupar a los estudiantes? ¿Qué roles debería haber en un equipo de trabajo de estudiantes?
6. En su opinión: ¿De qué manera el docente debería intervenir en la dinámica del ABP para mantener un equilibrio entre el ritmo de trabajo de los estudiantes y el tiempo para el desarrollo del caso?
7. ¿Cuál es, en su opinión, la importancia de que el docente deba explicar la teoría del caso asignado a los estudiantes? ¿De qué manera el docente debería guiar el caso por medio de esta información?
8. En su opinión ¿Qué metodologías recomienda para que el docente promueva procesos reflexivos sobre el caso asignado a sus estudiantes? En este contexto ¿Qué les aporta a los estudiantes el uso de equipos y materiales bibliográficos en ese proceso reflexivo?
9. ¿Cuál es, en su opinión, la manera apropiada en la que el docente incentive a los equipos de estudiantes a declarar sus posibles soluciones del caso? ¿De qué forma el docente debería moderar el debate entre estudiantes?
10. En su opinión ¿De qué manera el docente debe conducir a los estudiantes para que lleguen a una conclusión en la solución del caso del estudiante?
11. ¿Con qué criterios se deben seleccionar a docentes para que sean compatibles con los programas?
12. ¿Cuál es, en su opinión, sobre la manera en la que el docente sepa la importancia del programa de formación continua? ¿De qué manera se orientan los criterios y requerimientos del programa al docente?

13. En su opinión ¿Qué estrategias incentivan a una comunicación asertiva entre usted y el docente?
14. ¿Cuál es, en su opinión, sobre la manera más apropiada de explicar las ideas para mejorar la aplicación del ABP al docente? y ¿Por qué es relevante realizar una lista de actividades con el docente?
15. En su opinión: ¿Cómo hacerle presente al docente que su clase será observada sin que sienta que es una evaluación de su puesto educativo? ¿De qué manera recopilaría la información pedagógica y didáctica?
16. En su opinión ¿Cuál es la manera apropiada de contrastar los criterios iniciales del ABP con la información recopilada en la observación?
17. Para usted ¿Cuál es la manera más apropiada de hacerle presente la información recopilada al docente?
18. Según su opinión ¿considera que los espacios de reflexión son importantes en la mejora docente? ¿por qué? ¿Cómo establece las alternativas de mejora?
19. ¿Cuáles son, en su opinión, los indicadores de desempeño y rendimiento apropiados en esta parte del programa? ¿Por qué estos indicadores sean relevantes para lograr el objetivo del programa?
- 20.** Para finalizar ¿Cómo evaluaría lo realizado durante el programa con los requerimientos iniciales para la aplicación del ABP?

ANEXO 7: FICHA DE GUÍA DE OBSERVACIÓN A LOS DOCENTES**GUÍA DE OBSERVACIÓN A LOS DOCENTES****DATOS GENERALES:**

Observador: _____ Carrera: _____ Ciclo: _____
 Asignatura: _____ Tema de la sesión de clase: _____
 Fecha: _____ Horario: _____

OBJETIVO: Recolectar datos de la sesión de clase evaluando la aplicación del ABP por parte del docente.

Nº	Categoría/Ítems	Siempre	A veces	Nunca	OBSERVACIONES
1	¿El docente explica la relevancia de las competencias que orientan el curso en el contexto laboral?				
2	¿El docente sustenta los objetivos del curso en relación con el perfil del egresado y su articulación con otros cursos de la malla?				
3	¿El docente explica el tema de clase relacionándolo con la practica administrativa ?				
4	Bajo la premisa del ABP ¿El docente establece un caso para que sea resuelto por sus estudiante en clase?				
5	Bajo la premisa del ABP ¿El docente agrupa a los estudiantes en equipos de trabajo?				
6	¿El docente designa roles de trabajo en los equipos?				
7	Bajo la premisa del ABP ¿El docente maneja el tiempo con relación al ritmo del trabajo de sus estudiantes ?				
8	Bajo la premisa del ABP ¿El docente informa las bases teóricas del caso?				
9	Bajo la premisa del ABP ¿El docente interviene en el proceso de comprensión del caso asignado al estudiante?				
10	¿El docente facilita el uso de equipos y materiales bibliográficos en clase?				
11	¿El docente orienta a los equipos de estudiantes que den la solución del caso?				
12	¿El docente genera un espacio de debate constructivo?				
13	¿El docente propone alternativas de solución del caso?				

ANEXO 8: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS POR EXPERTO 1

Dr. CARLOS GERMAN CASTAGNOLA SÁNCHEZ

OPINION DE APLICABILIDAD DEL CUESTIONARIO:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: ☒ Aplicable ☐ No aplicable ☐ Aplicable después de corregir ☐

Nombres y Apellidos	Carlos Germán Castagnola Sánchez	DNI N°	06276084
Dirección domiciliaria	Av. 28 de julio 887 Int. 1401- Miraflores	Teléfono / Celular	942677435
Título profesional / Especialidad	Doctorado en Administración de la educación	Firma	
Grado Académico	Doctor		
Metodólogo/ temático	Temático	Lugar y fecha	8 de junio de 2021

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

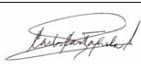
Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

CUESTIONARIO A ESTUDIANTES

OPINION DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: ☒ Aplicable ☐ No aplicable ☐ Aplicable después de corregir ☐

Nombres y Apellidos	Carlos Germán Castagnola Sánchez	DNI N°	06276084
Dirección domiciliaria	Av. 28 de julio 887 Int. 1401- Miraflores	Teléfono / Celular	942677435
Título profesional / Especialidad	Doctorado en Administración de la educación	Firma	
Grado Académico	Doctor		
Metodólogo/ temático	Temático	Lugar y fecha	8 de junio de 2021

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

ENTREVISTA A ESTUDIANTES

OPINION DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: ☒ Aplicable ☐ No aplicable ☐ Aplicable después de corregir ☐

Nombres y Apellidos	Carlos Germán Castagnola Sánchez	DNI N°	06276084
Dirección domiciliaria	Av. 28 de julio 887 Int. 1401- Miraflores	Teléfono / Celular	942677435
Título profesional / Especialidad	Doctorado en Administración de la educación	Firma	
Grado Académico	Doctor		
Metodólogo/ temático	Temático	Lugar y fecha	8 de junio de 2021

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

ENTREVISTA AL DOCENTE

OPINION DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: ☒ Aplicable ☐ No aplicable ☐ Aplicable después de corregir ☐

Nombres y Apellidos	Carlos Germán Castagnola Sánchez	DNI N°	06276084
Dirección domiciliaria	Av. 28 de julio 887 Int. 1401- Miraflores	Teléfono / Celular	942677435
Título profesional / Especialidad	Doctorado en Administración de la educación	Firma	
Grado Académico	Doctor		
Metodólogo/ temático	Temático	Lugar y fecha	8 de junio de 2021

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

ENTREVISTA AL COACH

OPINION DE APLICABILIDAD DE LA GUÍA DE OBSERVACION:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: ☒ Aplicable ☐ No aplicable ☐ Aplicable después de corregir ☐

Nombres y Apellidos	Carlos Germán Castagnola Sánchez	DNI N°	06276084
Dirección domiciliaria	Av. 28 de julio 887 Int. 1401- Miraflores	Teléfono / Celular	942677435
Título profesional / Especialidad	Doctorado en Administración de la educación	Firma	
Grado Académico	Doctor		
Metodólogo/ temático	Temático	Lugar y fecha	8 de junio de 2021

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

GUÍA DE OBSERVACIÓN

ANEXO 9: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS POR EXPERTO 2

Dr. ANGEL CARLOS ROSSI

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DEL CUESTIONARIO:

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir []
No aplicable []

Nombres y apellidos	Ángel Carlos Rossi	DNI N°	22315090
Dirección domiciliaria		Teléfono / Celular	
Título profesional / Especialidad	Licenciado en Administración de empresas	Firma	
Grado académico	Magister en Administración Estratégica de empresas		
Metodólogo/temático	Temático	Lugar y fecha	11-06-2021

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

CUESTIONARIO A ESTUDIANTES

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA:

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir []
No aplicable []

Nombres y apellidos	Ángel Carlos Rossi	DNI N°	22315090
Dirección domiciliaria		Teléfono / Celular	
Título profesional / Especialidad	Licenciado en Administración de empresas	Firma	
Grado académico	Magister en Administración Estratégica de empresas		
Metodólogo/temático	Temático	Lugar y fecha	11-06-2021

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

ENTREVISTA AL DOCENTE

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA:

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir []
No aplicable []

Nombres y apellidos	Ángel Carlos Rossi	DNI N°	22315090
Dirección domiciliaria		Teléfono / Celular	
Título profesional / Especialidad	Licenciado en Administración de empresas	Firma	
Grado académico	Magister en Administración Estratégica de empresas		
Metodólogo/temático	Temático	Lugar y fecha	11-06-2021

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

ENTREVISTA A ESTUDIANTES

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir []
No aplicable []

Nombres y apellidos	Ángel Carlos Rossi	DNI N°	22315090
Dirección domiciliaria		Teléfono / Celular	
Título profesional / Especialidad	Licenciado en Administración de empresas	Firma	
Grado académico	Magister en Administración Estratégica de empresas		
Metodólogo/temático	Temático	Lugar y fecha	11-06-2021

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

ENTREVISTA AL COACH

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA GUÍA DE OBSERVACIÓN:

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir []
No aplicable []

Nombres y apellidos	Ángel Carlos Rossi	DNI N°	22315090
Dirección domiciliaria		Teléfono / Celular	
Título profesional / Especialidad	Licenciado en Administración de empresas	Firma	
Grado académico	Magister en Administración Estratégica de empresas		
Metodólogo/temático	Temático	Lugar y fecha	11-06-2021

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

GUÍA DE OBSERVACIÓN

ANEXO 10: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS POR EXPERTO 3

Dra. MARISOL JOSEFINA SARMIENTO ALVARADO

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DEL CUESTIONARIO:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Precisa suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [☒] Aplicable después de corregir []
No aplicable []

Nombres y Apellidos	Marisol Josefina Sarmiento Alvarado	DNI CE N°	001755890
Dirección domiciliaria	Avenida Surco N° 346, Santiago de Surco	Teléfono / Celular	986331352
Título profesional / Especialidad	Profesor en Informática	Firma	
Grado Académico	Doctor en Educación		
Metodólogo/ temático	Investigación Educativa	Lugar y fecha	09/06/2021

*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto técnico formulado.

*Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

*Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

CUESTIONARIO A ESTUDIANTES

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Precisa suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [☒] Aplicable después de corregir []
No aplicable []

Nombres y Apellidos	Marisol Josefina Sarmiento Alvarado	DNI CE N°	001755890
Dirección domiciliaria	Avenida Surco N° 346, Santiago de Surco	Teléfono / Celular	986331352
Título profesional / Especialidad	Profesor en Informática	Firma	
Grado Académico	Doctor en Educación		
Metodólogo/ temático	Investigación Educativa	Lugar y fecha	09/06/2021

*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto técnico formulado.

*Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

*Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

ENTREVISTA AL DOCENTE

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Precisa suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [☒] Aplicable después de corregir []
No aplicable []

Nombres y Apellidos	Marisol Josefina Sarmiento Alvarado	DNI CE N°	001755890
Dirección domiciliaria	Avenida Surco N° 346, Santiago de Surco	Teléfono / Celular	986331352
Título profesional / Especialidad	Profesor en Informática	Firma	
Grado Académico	Doctor en Educación		
Metodólogo/ temático	Investigación Educativa	Lugar y fecha	09/06/2021

*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto técnico formulado.

*Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

*Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

ENTREVISTA A ESTUDIANTES

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Precisa suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [☒] Aplicable después de corregir []
No aplicable []

Nombres y Apellidos	Marisol Josefina Sarmiento Alvarado	DNI CE N°	001755890
Dirección domiciliaria	Avenida Surco N° 346, Santiago de Surco	Teléfono / Celular	986331352
Título profesional / Especialidad	Profesor en Informática	Firma	
Grado Académico	Doctor en Educación		
Metodólogo/ temático	Investigación Educativa	Lugar y fecha	09/06/2021

*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto técnico formulado.

*Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

*Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

ENTREVISTA AL COACH

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA GUÍA DE OBSERVACIÓN:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Precisa suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [☒] Aplicable después de corregir []
No aplicable []

Nombres y Apellidos	Marisol Josefina Sarmiento Alvarado	DNI CE N°	001755890
Dirección domiciliaria	Avenida Surco N° 346, Santiago de Surco	Teléfono / Celular	986331352
Título profesional / Especialidad	Profesor en Informática	Firma	
Grado Académico	Doctor en Educación		
Metodólogo/ temático	Investigación Educativa	Lugar y fecha	09/06/2021

*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto técnico formulado.

*Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

*Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

GUÍA DE OBSERVACIÓN

ANEXO 11: VALIDACIÓN DEL DISEÑO DE LA PROPUESTA POR EXPERTOS

Escala	Rango frecuencia	Rango porcentaje
Deficiente	[10 - 17]	[20% - 35%]
Bajo	[18 - 25]	[36% - 51%]
Regular	[26 - 33]	[52% - 67%]
Bien	[34 - 41]	[68% - 83%]
Muy bien	[42 - 50]	[84% - 100%]

Opinión de aplicabilidad:

a) Deficiente () b) Bajo () c) Regular () d) Bien () e) Muy Bien (X)

Nombres y Apellidos	Willy Saavedra Villacrez		
DNI N°	18194658	Teléfono / Celular	949860556
Dirección domiciliaria	Av. América Norte 2391		
Título profesional / Especialidad	Licenciado en educación		
Grado Académico	Licenciado en ciencias de la comunicación		
Ocupación y años de experiencia	24 años	Docente de pre y posgrado	
Metodólogo/temático	Metodólogo	Temático	X


 Willy Saavedra Villacrez
 DNI: 18194658
 Lugar y fecha: La Molina, 26 de noviembre de 2021

Dr. Willy Saavedra Villacrez

Escala	Rango frecuencia	Rango porcentaje
Deficiente	[10 - 17]	[20% - 35%]
Bajo	[18 - 25]	[36% - 51%]
Regular	[26 - 33]	[52% - 67%]
Bien	[34 - 41]	[68% - 83%]
Muy bien	[42 - 50]	[84% - 100%]

Opinión de aplicabilidad:

a) Deficiente () b) Bajo () c) Regular () d) Bien () e) Muy Bien (X)

Nombres y Apellidos	Eduar Antonio Rodríguez Flores		
DNI N°	45695649	Teléfono / Celular	945913183
Dirección domiciliaria	Jesús María		
Título profesional / Especialidad	Licenciado en Educación		
Grado Académico	Magister en Educación		
Ocupación y años de experiencia	Docente	10 años de experiencia	
Metodólogo/temático	Metodólogo	X	Temático


 Firma
 Lugar y fecha: La Molina, 17 de noviembre de 2021

Eduar Antonio Rodríguez Flores

Opinión de aplicabilidad:

a) Deficiente () b) Bajo () c) Regular () d) Bien () e) Muy Bien (x)

Nombres y Apellidos	LUIS FELIPE SABADUCHE MURQUEYTIO		
DNI N°	25528219	Teléfono / Celular	960386168
Dirección domiciliaria	Avenida Los Constructores 892, La Molina.		
Título profesional / Especialidad	Psicólogo / Educativo		
Grado Académico	Magister		
Ocupación y años de experiencia	Psicólogo	32	
Metodólogo/temático	Metodólogo	Temático	x


 Firma
 Lugar y fecha: La Molina, 24 de noviembre de 2021

Luis Felipe Sabaduche Murqueytio

ANEXO 12: PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN CUANTITATIVA CON MUESTRA GENERAL PARTE 1

ANÁLISIS DE DATOS GENERALES

Tabla 1

RANGO DE EDADES DE MUESTRA

Variable	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
16 -20 AÑOS	10	28.57%	28.57%	28.57%
21-26 AÑOS	13	37.14%	37.14%	65.71%
27-32 AÑOS	3	8.57%	8.57%	74.29%
33-40 AÑOS	9	25.71%	25.71%	100.00%
TOTAL	35	100%		

Tabla 2

RANGO POR GÉNERO

Variable	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
M	13	37.14%	37.14%	37.14%
F	22	62.86%	62.86%	100.00%
TOTAL	35	100%		

Tabla 3

¿El curso es relevante en su desarrollo como futuro administrador?

Variable	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
NUNCA	1	2.86%	2.86%	2.86%
CASI NUNCA	0	0.00%	0.00%	2.86%
CASI SIEMPRE	9	25.71%	25.71%	28.57%
SIEMPRE	25	71.43%	71.43%	100.00%
TOTAL	35	100%		

Tabla 4

¿El profesor explica apropiadamente los objetivos del curso?

Variable	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
NUNCA	0	0.00%	0.00%	0.00%
CASI NUNCA	1	2.86%	2.86%	2.86%
CASI SIEMPRE	5	14.29%	14.29%	17.14%
SIEMPRE	29	82.86%	82.86%	100.00%
TOTAL	35	100%		

ANEXO 13: PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN CUANTITATIVA CON MUESTRA GENERAL PARTE 2**Tabla 5****Según su consideración ¿Los objetivos del curso aportan al perfil de un egresado en la carrera de administración?**

Variable	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
NUNCA	0	0.00%	0.00%	0.00%
CASI NUNCA	0	0.00%	0.00%	0.00%
CASI SIEMPRE	8	22.86%	22.86%	22.86%
SIEMPRE	27	77.14%	77.14%	100.00%
TOTAL	35	100%		

Tabla 6**¿El profesor explica claramente la finalidad del tema en cada clase?**

Variable	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
NUNCA	0	0.00%	0.00%	0.00%
CASI NUNCA	1	2.86%	2.86%	2.86%
CASI SIEMPRE	3	8.57%	8.57%	11.43%
SIEMPRE	31	88.57%	88.57%	100.00%
TOTAL	35	100%		

Tabla 7**¿Los casos diseñados por el profesor lo preparan para resolver problemas reales en el campo administrativo?**

Variable	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
NUNCA	0	0.00%	0.00%	0.00%
CASI NUNCA	1	2.86%	2.86%	2.86%
CASI SIEMPRE	10	28.57%	28.57%	31.43%
SIEMPRE	24	68.57%	68.57%	100.00%
TOTAL	35	100%		

Tabla 8**¿Los roles asignados por el profesor al agruparlos en equipos de trabajo son claros?**

Variable	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
NUNCA	0	0.00%	0.00%	0.00%
CASI NUNCA	1	2.86%	2.86%	2.86%
CASI SIEMPRE	7	20.00%	20.00%	22.86%
SIEMPRE	27	77.14%	77.14%	100.00%
TOTAL	35	100%		

ANEXO 14: PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN CUANTITATIVA CON MUESTRA GENERAL PARTE 3

Tabla 9
¿Todos su compañeros colaboran en encontrar la solución del caso?

Variable	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
NUNCA	0	0.00%	0.00%	0.00%
CASI NUNCA	1	2.86%	2.86%	2.86%
CASI SIEMPRE	20	57.14%	57.14%	60.00%
SIEMPRE	14	40.00%	40.00%	100.00%
TOTAL	35	100%		

Tabla 10
¿El tiempo designado por el profesor es suficiente para lograr solucionar el caso?

Variable	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
NUNCA	0	0.00%	0.00%	0.00%
CASI NUNCA	2	5.71%	5.71%	5.71%
CASI SIEMPRE	12	34.29%	34.29%	40.00%
SIEMPRE	21	60.00%	60.00%	100.00%
TOTAL	35	100%		

Tabla 11
¿El profesor explica la teoría de la clase antes de resolver un caso?

Variable	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
NUNCA	1	2.86%	2.86%	2.86%
CASI NUNCA	0	0.00%	0.00%	2.86%
CASI SIEMPRE	2	5.71%	5.71%	8.57%
SIEMPRE	32	91.43%	91.43%	100.00%
TOTAL	35	100%		

Tabla 12
¿El profesor usa materiales o herramientas bibliográficas para mejorar su explicación?

Variable	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
NUNCA	0	0.00%	0.00%	0.00%
CASI NUNCA	3	8.57%	8.57%	8.57%
CASI SIEMPRE	7	20.00%	20.00%	28.57%
SIEMPRE	25	71.43%	71.43%	100.00%
TOTAL	35	100%		

ANEXO 15: PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN CUANTITATIVA CON MUESTRA GENERAL PARTE 4**Tabla 13****¿Considera que la intervención del profesor en el proceso de comprensión del caso asignado es oportuno?**

Variable	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
NUNCA	0	0.00%	0.00%	0.00%
CASI NUNCA	0	0.00%	0.00%	0.00%
CASI SIEMPRE	9	25.71%	25.71%	25.71%
SIEMPRE	26	74.29%	74.29%	100.00%
TOTAL	35	100%		

Tabla 14**¿El profesor permite usar los equipos y materiales bibliográficos?**

Variable	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
NUNCA	1	2.86%	2.86%	2.86%
CASI NUNCA	1	2.86%	2.86%	5.71%
CASI SIEMPRE	9	25.71%	25.71%	31.43%
SIEMPRE	24	68.57%	68.57%	100.00%
TOTAL	35	100%		

Tabla 15**¿El profesor solicita voluntariamente a los grupos a dar las respuestas del caso?**

Variable	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
NUNCA	0	0.00%	0.00%	0.00%
CASI NUNCA	0	0.00%	0.00%	0.00%
CASI SIEMPRE	12	34.29%	34.29%	34.29%
SIEMPRE	23	65.71%	65.71%	100.00%
TOTAL	35	100%		

Tabla 16**¿Considera que existe un intercambio de ideas entre tus compañeros para dar la solución del caso?**

Variable	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
NUNCA	0	0.00%	0.00%	0.00%
CASI NUNCA	2	5.71%	5.71%	5.71%
CASI SIEMPRE	11	31.43%	31.43%	37.14%
SIEMPRE	22	62.86%	62.86%	100.00%
TOTAL	35	100%		

Tabla 17**Finalmente ¿Considera que las alternativas de solución del caso abordado por el profesor han sido claras?**

Variable	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
NUNCA	1	2.86%	2.86%	2.86%
CASI NUNCA	0	0.00%	0.00%	2.86%
CASI SIEMPRE	8	22.86%	22.86%	25.71%
SIEMPRE	26	74.29%	74.29%	100.00%
TOTAL	35	100%		

