



# **Metodologías docentes y evaluativas para la formación universitaria en gestión y administración en la Universidad de Antofagasta, Chile**

Teaching and evaluative methodologies for university training in management and administration at the Universidad de Antofagasta, Chile

Volumen 23, Número 2  
Mayo - Agosto  
pp. 1-29

Ricardo Gaete Quezada  
Andrea González Cornejo  
Gabriel Carmona Robles

## **Citar este documento según modelo APA**

Gaete Quezada, Ricardo., González Cornejo, Andrea. y Carmona Robles, Gabriel. (2023). Metodologías docentes y evaluativas para la formación universitaria en gestión y administración en la Universidad de Antofagasta, Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-29. Doi. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i2.52837>

# Metodologías docentes y evaluativas para la formación universitaria en gestión y administración en la Universidad de Antofagasta, Chile

Teaching and evaluative methodologies for university training in management and administration at the Universidad de Antofagasta, Chile

Ricardo Gaete Quezada<sup>1</sup>  
Andrea González Cornejo<sup>2</sup>  
Gabriel Carmona Robles<sup>3</sup>

**Resumen:** La formación de competencias en gestión y administración posee características distintivas que requieren estrategias docentes y evaluativas congruentes con dicho campo de estudio. El objetivo de la investigación fue analizar las metodologías de enseñanza y evaluación de los aprendizajes en el ámbito de los programas de pregrado del campo de la gestión y la administración en la Universidad de Antofagasta, Chile, mediante un diseño mixto realizado durante los años 2021 y 2022. Se considera el análisis documental de los programas de asignaturas y guías de aprendizaje de un caso único, así como la participación de 10 estudiantes de último año y 5 docentes como informantes clave, quienes mediante entrevistas semiestructuradas y grupos focales comparten sus experiencias y perspectivas sobre el proceso formativo. Los principales hallazgos del estudio muestran una presencia importante de metodologías tradicionales de enseñanza y evaluación, tales como clases magistrales o pruebas teóricas, combinadas con metodologías activas centradas en el estudiantado como aprendizaje basado en problemas o juego de roles. Los relatos de las personas informantes clave, exponen las repercusiones de la modalidad online implementada durante la pandemia, especialmente en la motivación del cuerpo docente por la baja asistencia y participación del estudiantado en clases virtuales. La principal conclusión expone que el caso estudiado evidencia algunas de las complejidades para la docencia universitaria emanadas del cambio de paradigma que propone el modelo de formación por competencias laborales, lo que requiere el fortalecimiento de la profesionalización docente para la implementación de metodologías de enseñanza y de evaluación afines con el modelo formativo indicado en el caso de estudio.

**Palabras clave:** administración, formación, educación superior, evaluación.

**Abstract:** The formation of competencies in management and administration has distinctive characteristics that require teaching and evaluation strategies congruent with this field of study. The objective of the research was to analyze the teaching and learning evaluation methodologies in the field of undergraduate programs in the field of management and administration at the Universidad de Antofagasta, Chile, through a mixed design carried out during the years 2021 and 2022. It considers the documentary analysis of subject programs and learning guides of a single case, as well as the participation of 10 final year students and 5 teachers as key informants, who through semi-structured interviews and focus groups share their experiences and perspectives on the formative process. The main findings of the study show an important presence of traditional teaching and evaluation methodologies, such as lectures or theoretical tests, combined with active student-centered methodologies such as problem-based learning or role-playing. The key informants' accounts expose the repercussions of the online modality implemented during the pandemic, especially on faculty motivation due to low student attendance and participation in virtual classes. The main conclusion states that the studied case shows some of the complexities for university teaching arising from the change of paradigm proposed by the model of training by labor competences, which requires the strengthening of teaching professionalization for the implementation of teaching and evaluation methodologies related to the training model indicated in the case study.

**Key words:** administration, training, higher education, assesment.

<sup>1</sup> Docente-Investigador de la Universidad de Antofagasta, Antofagasta, Chile. Dirección electrónica: [ricardo.gaete@uantof.cl](mailto:ricardo.gaete@uantof.cl) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2359-2304>

<sup>2</sup> Docente de la Universidad de Antofagasta, Antofagasta, Chile. Dirección electrónica: [andrea.gonzalez@uantof.cl](mailto:andrea.gonzalez@uantof.cl) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3453-4134>

<sup>3</sup> Docente-Investigador de la Universidad de Antofagasta, Antofagasta, Chile. Dirección electrónica: [gabriel.carmona@uantof.cl](mailto:gabriel.carmona@uantof.cl) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9514-2949>

**Artículo recibido:** 20 de octubre, 2022

**Enviado a corrección:** 13 de enero, 2023

**Aprobado:** 27 de marzo, 2023

## 1. Introducción

La formación universitaria ha experimentado importantes transformaciones en las últimas décadas, por ejemplo, la implementación del modelo de formación por competencias instaurado a comienzos del nuevo Milenio en el Espacio Europeo de Educación Superior mediante el Acuerdo de Bolonia, replicado posteriormente en América Latina y otras regiones del mundo (Castrillón et al., 2015; García, 2011; Silva y Maturana, 2017; Tena, 2021).

Adicionalmente, durante dos años las instituciones educativas, incluidas las universidades, desarrollaron un apresurado proceso de adaptación de sus procesos formativos debido a los efectos de la pandemia de Covid-19 hacia la virtualidad como principal ámbito para la formación universitaria, mediante el uso de TIC y plataformas virtuales (García-Peñalvo et al., 2021; Ortega et al., 2021).

Además, las innovaciones en el campo educativo refuerzan un cambio paradigmático fundamental, pero a la vez complejo para las Instituciones de Educación Superior (IES), que implica transitar desde una enseñanza tradicional centrada en el docente, hacia modelos formativos centrados en el alumnado. Así, la implementación de metodologías activas para desarrollar los procesos formativos por competencias se transforma en un aspecto esencial de dicha transformación (Asún et al., 2013; Castrillón et al., 2015; Hernández-Infante e Infante-Miranda, 2017; Silva y Maturana, 2017; Tejada y Ruiz, 2016; Villarroel y Bruna, 2019).

El objetivo del estudio es analizar las metodologías de enseñanza y procedimientos evaluativos de los aprendizajes en la formación de competencias en el campo de la gestión y la administración en las universidades chilenas, investigación desarrollada durante el año 2021 en un programa de pregrado de formación de profesionales en administración perteneciente a una IES chilena de carácter estatal y regional.

En la primera parte, se expone una breve revisión de la literatura sobre la formación universitaria en el campo de la gestión y la administración, así como aspectos que caracterizan los procesos formativos en dicho ámbito disciplinar. En la segunda parte, se presentan los resultados obtenidos del diagnóstico sobre las metodologías docentes y evaluativas implementadas en la carrera universitaria analizada como estudio de caso único, así como las respectivas conclusiones y recomendaciones emanadas de la investigación.

El estudio se desarrolla en el contexto de la implementación del Programa *Núcleos de Investigación en Docencia Universitaria* (NIDU), específicamente en el NIDU denominado *Metodologías y Estrategias docentes para la formación ética y socialmente responsable*,

impulsado por el Área de Gestión de Innovación de la Docencia, perteneciente a la Vicerrectoría Académica de la Universidad a la que pertenece el caso estudiado.

## 2. Revisión de la literatura

La formación profesional universitaria puede entenderse como un conjunto de acciones desarrolladas por las IES mediante un proceso sistemático y conducido por un itinerario formativo, que permite otorgar un nivel de certificación de competencias de desempeño profesional. Lo anterior, fue promocionado fuertemente desde Europa por el proyecto Tuning y posteriormente Alfa Tuning Latinoamérica desde el año 2002, lo que estableció un gran desafío para definir procesos formativos acordes con los requerimientos de este nuevo entorno educativo (Cabeza et al., 2017; Castrillón et al., 2015; Daza et al., 2015; Richart et al., 2019).

Lo anterior ha implicado que la formación de competencias en gestión y administración debe considerar especificidades propias de la disciplina y su contexto globalizado, tales como: desarrollo organizacional, gestión del talento humano, administración de procesos y recursos organizacionales, formulación e implementación de proyectos, liderazgo, logística, entre otras (Castrillón et al., 2015; Daza et al., 2015; Felisardo et al., 2019; Lombana et al., 2014; Ramírez-Alujas, 2011; Richart et al., 2019; Useche y Artigas, 2018; Vega, 2015).

Dichas particularidades del ámbito de la gestión y la administración son las que deberán incluirse al momento de formular los proyectos académicos para identificar dominios disciplinarios que se orienten hacia un perfil de egreso, que desarrolle una identidad diferenciadora respecto de otros profesionales (Daza et al., 2015; Ramírez-Alujas, 2011; Richart et al., 2019; Ruiz et al., 2018; Vega, 2015).

El enfoque por competencias se ha transformado en una propuesta de formación cada vez más pertinente en el ámbito de la gestión y la administración debido al nuevo escenario donde esta disciplina se desenvuelve (Castrillón et al., 2015; Felisardo et al., 2019). Entornos cambiantes, problemas complejos, globalización, demanda de profesionales que se formen de una manera distinta porque la dinámica organizacional ya no es la misma (Lombana et al., 2014; Ramírez-Alujas, 2011; Ruiz et al., 2018).

El planteamiento anterior es confirmado por Hernández (2018), quién indica que: "...dos elementos centrales enmarcan la formación de administradores. Dada la naturaleza de su labor, el administrador debe estar en capacidad de comprender de manera profunda el fenómeno organizacional, pero además requiere de múltiples habilidades para intervenir en él" (p.14).

Asimismo, el modelo formativo por competencias adquiere mayor relevancia para la docencia universitaria en gestión y administración porque los enfoques tradicionales presentaron debilidades y dificultades para la inserción laboral de profesionales en el área, debido a la escasa pertinencia de la formación respecto de la realidad, tal como lo expone Pariente (2006):

Una de las principales críticas que han recibido los actuales programas de formación de administradores es la falta de pertinencia con las demandas de las organizaciones productivas y de servicio, que exigen de sus futuros empleados habilidades y conocimientos que en ocasiones resultan muy alejados de lo que aprenden en las aulas. (p.129)

Además, es importante señalar que la formación profesional de las IES en el área de la gestión y administración no es menor, ya sea a nivel técnico, profesional y postgrados. Por ejemplo, en el estudio comparado sobre la formación en administración en IES en América Latina realizado por Medina-Giacomozzi y Gallegos (2010), señalaba que en el ámbito de la formación de profesionales de dicha área disciplinar "...el programa profesional en administración es ofertado en la gran mayoría de estas instituciones latinoamericanas, en donde 341 universidades ofrecen este programa, lo que en promedio da una participación aproximada de un 60% sobre el total de la oferta" (p. 256).

Así, los procesos formativos en el campo de la gestión y administración van transformándose en un ámbito investigativo de interés para diferentes estudios que sistematizan las principales características curriculares y metodológicas que las IES incorporan al desarrollo de las competencias laborales de este tipo de profesionales universitarios (Castrillón et al., 2015; Felisardo et al., 2019; Vega, 2015).

Dichas indagaciones se transforman en antecedentes relevantes para contextualizar los resultados del presente estudio, que explora específicamente las metodologías de enseñanza y evaluación de aprendizajes en administración (Araya y Rodríguez, 2015; Cabeza et al., 2017; Daza et al., 2015; Figueroa-Huencho et al., 2014; Giacomozzi y Gallegos, 2010; Hernández, 2018; Lombana et al., 2014; Pariente, 2006; Ramírez-Alujas, 2011; Richart et al., 2019; Useche y Artigas, 2018).

### **3. Metodología**

#### **3.1 Enfoque**

El estudio se desarrolla mediante un diseño de investigación mixto desde las experiencias y perspectivas que manifiestan tanto profesorado y estudiantado universitario como informantes clave, considerando un tipo de estudio exploratorio-descriptivo respecto de la realidad chilena.

En el contexto anterior, el presente estudio de carácter exploratorio-descriptivo busca responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las metodologías de enseñanza y los procedimientos de evaluación de los aprendizajes utilizados en la formación de competencias en estudiantado universitario de pregrado en el campo de la gestión y la administración en universidades chilenas?

#### **3.2 Unidad de Análisis**

Se considera el método de estudio de caso único para comprender las principales características, dimensiones y elementos relacionados con el funcionamiento de una carrera universitaria de pregrado adscrita al campo de la gestión y la administración como método de estudio utilizado en otras indagaciones en dicho ámbito disciplinar (Figueroa-Huencho et al., 2014; Vega, 2015). Siguiendo a Stake (1999), el criterio de inclusión utilizado para la elección del caso estudiado es su interés intrínseco: "...no nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso en particular" (p.16).

El caso estudiado corresponde a la carrera de Administración Pública de la Universidad de Antofagasta, IES creada el año 1981 y que posee carácter estatal y regional en Chile. La elección del caso de estudio está relacionada con la facilidad de acceso, la posibilidad de establecer buena relación con informantes clave y su carácter revelador respecto del perfil profesional del programa de pregrado analizado dentro del campo de la gestión y la administración en Chile (Araya y Rodríguez, 2015; Figueroa-Huencho et al., 2014; Ramírez-Alujas, 2011).

La carrera universitaria analizada fue creada en el año 1993 bajo un enfoque formativo tradicional por objetivos, siendo sometida a un proceso de rediseño curricular para implementar un modelo de formación por resultados de aprendizaje de competencias, vigente desde el año 2013 a la fecha, concordante con el Proyecto Educativo Institucional desarrollado por la universidad a la que pertenece el programa de pregrado estudiado. En dicha instancia

se establecen como sus principios pedagógicos institucionales esenciales: 1) Formación basada en resultados de aprendizaje y demostración de competencias; 2) Formación centrada en el estudiante y el aprendizaje significativo; y 3) Ética y reflexión de la enseñanza y el aprendizaje.

La población participante en la investigación estuvo compuesta por 10 estudiantes de pregrado mayor de edad, de ambos sexos, se consideró como criterio de inclusión en la muestra del estudio pertenecer al último año de la carrera de Administración Pública de la Universidad de Antofagasta, con el propósito de recopilar la experiencia de informantes clave que hayan cursado completamente el plan de estudios analizado.

Además, la investigación contó con la participación de cinco docentes que prestan servicios educativos en la carrera de Administración Pública, de ambos sexos, se consideró como criterio de inclusión en la muestra del estudio contar con al menos dos años de antigüedad en la función docente en la carrera universitaria analizada como caso de estudio único e intrínseco.

Para ambos tipos de informantes clave descritos anteriormente se contempló la utilización del Consentimiento Informado aprobado por el Comité de Ética de la universidad a la que pertenece la carrera universitaria estudiada.

### **3.3 Técnica de recolección**

La recolección de la información considera la utilización de tres técnicas de investigación desarrolladas durante el segundo semestre del año 2021 y el primer semestre del año 2022: 1) análisis documental de los programas y guías de aprendizaje de todas las asignaturas de la carrera estudiada; 2) grupo focal con estudiantes de último año que hayan cursado todas las asignaturas del plan de estudio analizado; y 3) entrevistas semiestructuradas con docentes que prestan servicios educativos en las asignaturas del plan de estudio examinado.

En relación con el análisis documental, se siguen las orientaciones formuladas por Pinto Molina (1989) para el tratamiento de documentos con soporte físico de tipo gráfico, de carácter primario en cuanto a su contenido informativo y reservados en cuanto a su difusión. Además, basados en la misma autora, el análisis documental desarrollado en el presente estudio se concentra en la operación de resumir cuantitativamente la información contenida en cada programa y guía de aprendizaje.

Respecto del grupo focal y las entrevistas semiestructuradas, se utiliza un guion de preguntas o tópicos previamente elaborado para orientar la conversación con los informantes



clave hacia la reflexión de los aspectos más importantes para la pregunta de investigación del estudio (ver Anexo 1).

### **3.4 Procesamiento de análisis**

El examen de la información considera el procedimiento de análisis de contenido de tipo cuantitativo (Krippendorff, 1997), para revisar los programas y guías de aprendizaje del plan de estudios de la carrera, apoyado en la elaboración de gráficos para sistematizar y resumir la información obtenida en el análisis documental, apoyados en el Programa MS Excel para procesar la frecuencia de los datos en los documentos analizados.

Para el examen de las transcripciones de los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas, se consideran los procedimientos propuestos por la Teoría Fundamentada (Gaete Quezada, 2014), es decir: 1) microanálisis; 2) codificación y 3) categorización.

La fase de microanálisis considera la selección de incidentes extraídos desde las transcripciones de las entrevistas y grupos focales. En el caso de las primeras, los párrafos seleccionados serán identificados con las iniciales EN y el número del/a entrevistado/a, por ejemplo: EN1. En el caso del *focus group* (FG), se identificará con la inicial E y el número del participante, por ejemplo: E1FG.

Finalmente, el estudio contempla como estrategia de triangulación de los resultados los constructos sociológicos sobre las metodologías de enseñanza y evaluación de aprendizajes universitarios reseñados en la literatura especializada sobre la problemática estudiada referenciada en la primera parte del artículo.

## **4. Resultados**

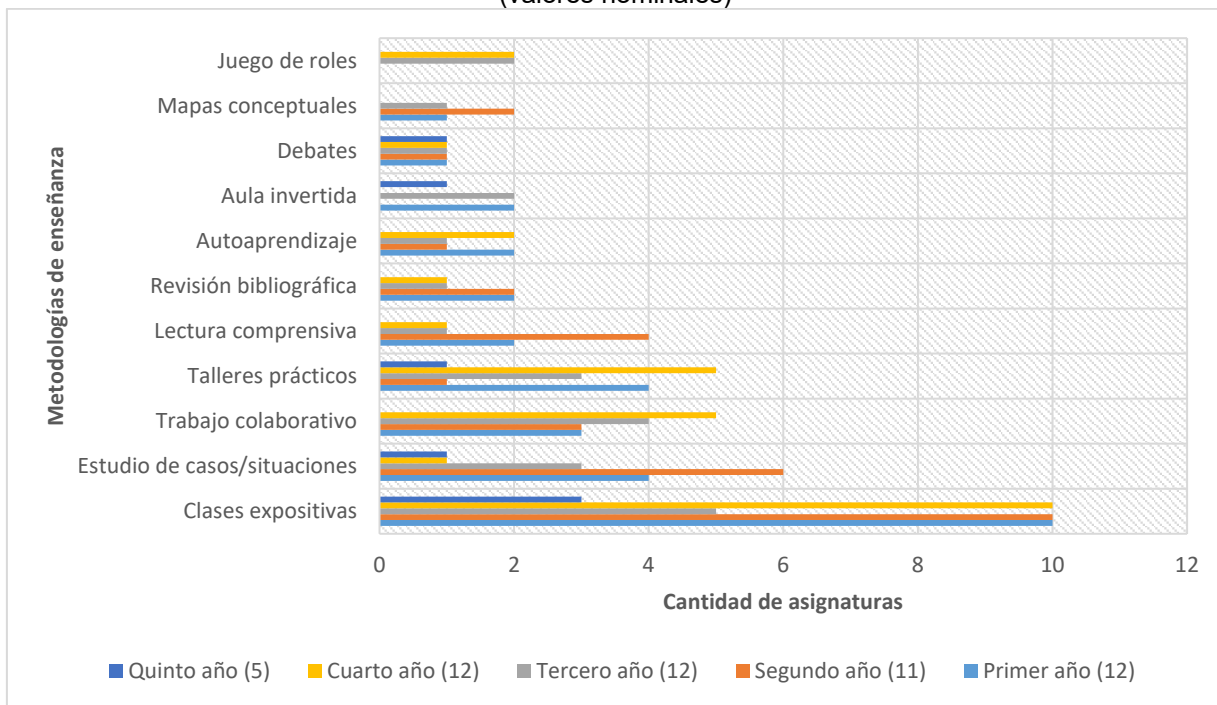
### **4.1 Análisis documental de programas y guías de aprendizaje**

El resumen del resultado del análisis de los programas y guías de aprendizaje de las 52 asignaturas del plan curricular correspondiente al caso estudiado se presenta en el Figura 1, indicándose entre paréntesis la cantidad de asignaturas analizadas por año del plan de estudios, identificando las metodologías de enseñanza más utilizadas en los documentos examinados.



**Figura 1**

Número de asignaturas del plan de estudios de la carrera de Administración Pública por metodologías de enseñanza, Universidad de Antofagasta, 2021-2022.  
(valores nominales)



**Fuente:** Elaboración propia, con información contenida en los programas y guías de aprendizaje de las asignaturas del plan de estudios analizado, 2022

Respecto de la Figura 1, es posible observar que la clase expositiva se transforma en un componente habitual en las metodologías de enseñanza utilizadas en la formación en gestión y administración del caso estudiado, incluido en el 73% de las asignaturas analizadas con frecuencias especialmente elevadas en tres de los cinco años del proceso formativo, utilizándose en más del 80% de las asignaturas impartidas en cada período. Resulta interesante el alto porcentaje de uso de dicha metodología en los niveles superiores de la malla curricular, en los que se esperaría una formación de competencias relacionada con estrategias metodológicas más demostrativas, como estudios de caso o juego de roles.

La clase expositiva o magistral ha sido el método de enseñanza tradicional y dominante en las universidades durante siglos (Charaja, 2014; Ylarri, 2012; Tena, 2021). Sin embargo, existe una amplia gama de métodos de enseñanza activa utilizados en las IES actualmente, que permiten al profesorado incorporar un “mix” de metodologías formativas centradas en el alumnado (Diz et al., 2018; García, 2011; Gatica-Saavedra y Rubí-González, 2021; Tena, 2021).

Según Ylarri (2012), es posible identificar la clase magistral a partir de algunas características centrales: a) el profesorado habla sin mayores interrupciones durante toda la clase; b) el alumnado posee un rol pasivo, es decir, no preguntan ni dialogan mayormente con el docente (Elgueta y Palma, 2014; Gatica-Saavedra y Rubí-González, 2021; Tena, 2021).

En la perspectiva de Bur (2005), la clase expositiva se ha convertido en las últimas décadas "...en un objeto de discusión y crítica, fundamentalmente desde ámbito de la pedagogía, debido sobre todo a la sospecha de que la escasa participación del alumnado en la gestión del discurso puede incidir negativamente en su rendimiento académico" (p.174). No obstante, el propio autor reconoce que dicha metodología de enseñanza permite al estudiantado acceder a disciplinas o temas complejos, recibiendo información organizada y sintetizada por alguien más experto (Diz et al., 2018; Charaja, 2014; Elgueta y Palma, 2014; Gatica-Saavedra y Rubí-González, 2021; Ylarri, 2012).

Así, Elgueta y Palma (2014) identifican en su estudio aspectos negativos de la clase magistral desde la perspectiva del alumnado: les impone una actitud pasiva; no les permite mantener la atención permanente, lo que dificulta procesar toda la información perdiendo el interés en la clase.

Además, Tena (2021) advierte que el descrédito de la clase teórica expositiva en buena medida se debe a los propios estudiantes quienes adoptan una postura pasiva, no formulan preguntas en clases para interactuar con el profesorado y se interesan mayormente en registrar la clase más que entender su contenido. Asimismo, algunos estudios sobre la clase magistral manifiestan que dicha estrategia cuando es correctamente gestionada puede generar resultados positivos en los modelos educativos de formación por competencias (Asún et al., 2013; Elgueta y Palma, 2014; Gatica-Saavedra y Rubí-González, 2021).

Según García (2011), la clase magistral en el campo de la administración y dirección de empresas ofrece entre otras características favorables para la formación del alumnado: exposición clara del problema a estudiar, desarrollar capacidad de análisis crítico, identificar fuentes de información empírica disponibles, entre otras. Además, Tronchoni et al. (2018) afirman que es posible "...identificar el potencial de aprendizaje que puede movilizar la clase magistral si incorpora la participación activa de los estudiantes" (p.82), reconociendo a las estrategias discursivas del profesorado en el aula universitaria como un aspecto clave para alcanzar dicho impacto formativo.

En síntesis, como señalan Hernández-Infante e Infante-Miranda (2017) actualmente la clase magistral o expositiva sigue siendo de gran utilidad en la educación superior, pero debe

complementarse con actividades prácticas para que el estudiantado desarrolle adecuadamente su proceso formativo inmerso en un modelo de resultados de aprendizaje por competencias.

La Figura 1 permite observar otras metodologías de enseñanza que están presentes con una menor frecuencia dentro de las estrategias didácticas del profesorado universitario que presta servicios docentes en el plan curricular analizado, tales como estudio de casos o trabajo colaborativo presente en el 29% de las asignaturas analizadas respectivamente, combinado con el uso de metodologías activas tales como aula invertida presente solamente en el 10% de las asignaturas examinadas.

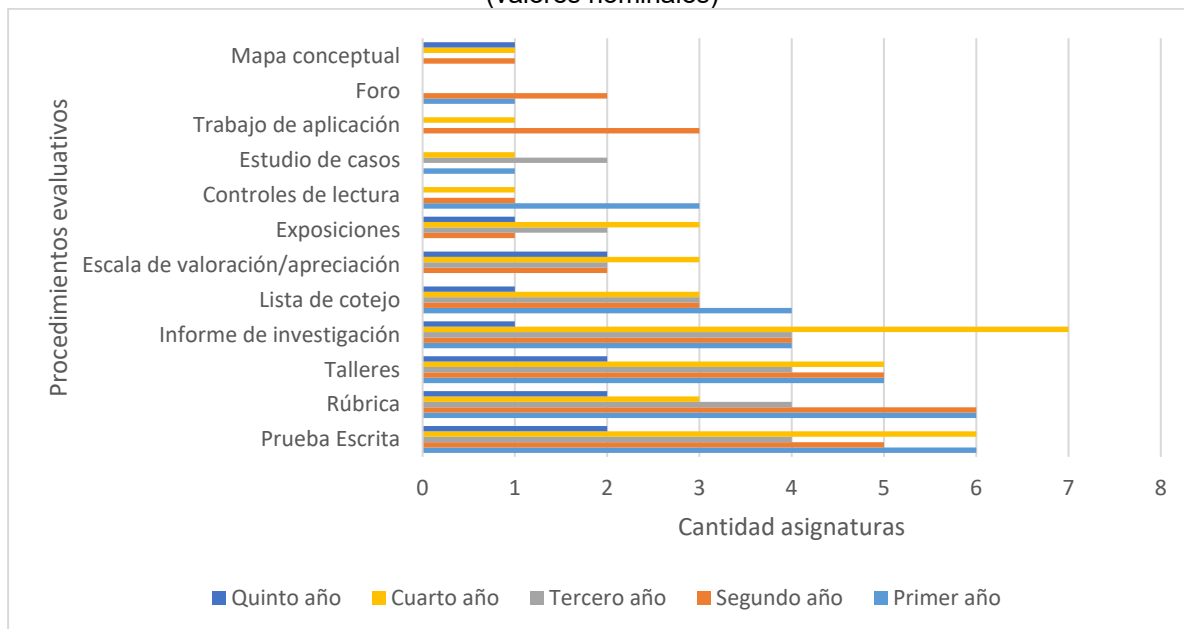
La utilización de estrategias docentes de transmisión de conocimiento más tradicionales combinadas con metodologías centradas en el estudiantado, evidencia que la carrera universitaria analizada está en un proceso de tránsito desde un paradigma docente tradicional centrado en el profesorado hacia un enfoque formativo más centrado en el alumnado.

No obstante, por las características del campo disciplinar al que pertenece el caso estudiado, el perfil profesional contempla una importante cantidad de conocimiento teórico propio del ámbito de la gestión y la administración, lo que determina en cierta medida el uso mayoritario de la clase expositiva o magistral como metodología de enseñanza.

A continuación, la Figura 2 identifica los procedimientos evaluativos más utilizados en el caso estudiado, desde la perspectiva del momento en el cual se aplican dentro del proceso formativo del alumnado, organizado en un plan de estudios de 5 niveles o años.

**Figura 2**

Número de asignaturas del plan de estudio de la carrera de Administración Pública por procedimientos evaluativos, Universidad de Antofagasta, 2021-2022.  
(valores nominales)



**Fuente:** Elaboración propia, con información contenido en los programas y guías de aprendizaje de las asignaturas del plan de estudios analizado, 2022.

La Figura 2, identifica a la prueba escrita como el procedimiento evaluativo más utilizado por el profesorado que presta servicios docentes en la carrera estudiada, donde el 44% de las asignaturas analizadas utiliza dicho procedimiento evaluativo, complementado con el uso de rúbricas (40%), talleres (40%) e informes de investigación (38%), respectivamente.

También, se observa en la Figura 2 que el “Informe de investigación” es altamente utilizado durante el cuarto año del proceso formativo, donde el 58% de los cursos de dicho nivel incluyen ese procedimiento evaluativo, lo que podría generar una recarga de trabajo importante para el estudiantado.

Según los niveles de formación de competencias propuestos en la Pirámide de Miller (1990), al inicio del proceso formativo se debe concentrar al saber y saber cómo de la formación de una competencia, relacionados con la adquisición de conocimientos teóricos y su uso en casos concretos, habitualmente durante los primeros dos años de la formación, evaluados mediante instrumentos tales como pruebas escritas de respuesta corta y larga, interrogaciones orales, entre otros métodos evaluativos. En cambio, en los niveles superiores de la pirámide de Miller se ubicarían el demostrar cómo y el hacer dentro de la formación de

una competencia, evaluados comúnmente mediante listas de cotejo, escala de apreciación o rúbricas, entre otros instrumentos evaluativos.

Sin embargo, como se observa en la Figura 2, la rúbrica es mayormente utilizada en los primeros años del proceso formativo, disminuyendo su aplicación a medida que los cursos avanzan hacia los niveles formativos superiores donde se desarrollan los aspectos más aplicados y prácticos de la formación de una competencia, a la inversa de lo planteado por la Pirámide de Miller (Albareda-Tiana et al., 2019; Tejada y Ruiz, 2016; Villarroel y Bruna, 2019; Zabalza y Lodeiro, 2019).

La Tabla 1 presenta una integración de la información cuantitativa obtenida desde la revisión de programas y guías de aprendizaje del plan curricular del caso estudiado, indicándose entre paréntesis en cada año del proceso formativo la cantidad de asignaturas analizadas, evidenciando en la tabla la distribución porcentual de cursos o asignaturas por año que utilizan las metodologías de aprendizaje y procedimientos evaluativos identificados en cada período, información que además es clasificada según los niveles de formación de competencias de la pirámide de Miller.

**Tabla 1. Porcentaje de Asignaturas por año del plan de estudios que utilizan metodologías de enseñanza y procedimientos evaluativos según los niveles de la Pirámide de Miller.**

Niveles de desarrollo de una competencia según Pirámide de Miller		Asignaturas Plan de estudios carrera universitaria analizada				
		Primer año (12)	Segundo año (11)	Tercer año (12)	Cuarto año (12)	Quinto año (5)
Cuarto Nivel	<b>Hace:</b> Observación directa del desempeño en situaciones reales (observación directa, registros, videograbación, portafolios)			25% Aprendizaje basado en proyectos	42% Talleres prácticos	
	Metodologías de enseñanza			33% rúbrica	25% rúbrica	
		50% rúbrica	55% rúbrica	8% Portafolio	40% rúbrica	
Tercer Nivel	<b>Demuestra cómo haría:</b> Poner a prueba en simulaciones la resolución de un problema real (ECO, juego de roles, etc.)			17% juego de roles	25% Aprendizaje basado en problemas	
	Metodologías de enseñanza			18% juego de roles	17% juego de roles	
		33% Lista de cotejo	27% Lista de cotejo	25% Lista de cotejo	20% juego de roles	
Segundo Nivel	<b>Sabe cómo hacer:</b> Describir la resolución de problemas didácticos (pruebas basadas en casos, exposiciones, ensayos)			25% estudio de casos	20% estudio de casos	
	Metodologías de enseñanza			33% Informe investigación	58% Informe investigación	
		33% estudio de casos	55% estudio de casos	17% exposiciones	25% exposiciones	
		8% ensayo	36% Informe investigación	17% estudio de casos	8% ensayo	
Primer Nivel	<b>Conoce:</b> dominio de conocimiento teórico (pruebas orales o escritas de selección múltiple, discusión en grupos)			42% clase magistral	83% clase magistral	
	Metodologías de enseñanza			33% Trabajo colaborativo	42% Trabajo colaborativo	
		83% clase magistral	90% clase magistral	33% prueba escrita	50% prueba escrita	
		8% debate	9% debate	33% prueba escrita	40% prueba escrita	
		50% Prueba escrita	42% prueba escrita	33% Talleres	42% Talleres	
		42% Talleres	45% Talleres	33% Talleres	40% Talleres	

**Fuente:** Elaboración propia.

Así, la tabla 1 demuestra la mayor concentración de metodologías de enseñanza y procedimientos evaluativos en el primer y segundo nivel de la formación de competencias según la Pirámide de Miller, especialmente mediante clase magistral y prueba escrita respectivamente, concentradas en su mayoría en el primer nivel de la Pirámide.

En cambio, en el tercer y cuarto nivel relativo a la demostración y dominio de una competencia, se observa un uso incipiente de metodologías activas relacionadas con un aprendizaje más significativo, mientras que en lo relativo a la evaluación de los aprendizajes se observa el uso rúbricas y listas de cotejo, indistintamente durante los cinco años de duración de la carrera estudiada.

En síntesis, el análisis de contenido de los programas y guías de aprendizaje del caso estudiado enfatiza dos de las competencias pedagógicas del profesorado ideal que sistematizan Asún et al. (2013, p.284) en su investigación: 1) didáctica, respecto del tránsito desde la clase magistral hacia la utilización de múltiples técnicas adaptadas a los estudiantes y 2) evaluación, desde aquella centrada en la precisión de mediciones finales hacia una centrada en el proceso y de carácter formativo.

El caso estudiado evidencia alta presencia de metodologías tradicionales de enseñanza y evaluación, centradas en el profesorado y fundamentalmente pasivas respecto del rol del estudiantado, combinada minoritariamente con el uso incipiente de metodologías activas y de evaluación formativa pertinentes con el modelo educativo de resultados de aprendizaje por competencias, siendo necesarios mayores esfuerzos para articular más efectivamente el proceso formativo en gestión y la administración con el contexto social y laboral (Castrillón et al., 2015; Ruiz et al., 2018; Villarroel y Bruna, 2019).

## **4.2 Análisis de grupo focal y entrevistas semiestructuradas**

Para contrastar la información cuantitativa obtenida en la revisión documental de los programas y guías de aprendizaje de las asignaturas del plan de estudios analizado, se desarrollaron entrevistas semiestructuradas con docentes de la carrera y *focus group* con estudiantes de último año, para conocer sus experiencias y perspectivas sobre la problemática estudiada, cuyos principales resultados se resumen a continuación en la tabla 2.



**Tabla 2. Categorías y subcategorías identificadas en entrevistas y *focus group* con profesorado y estudiantado de la carrera de Administración Pública de la Universidad de Antofagasta, año 2022.**

CÓDIGOS	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS	CATEGORÍA CENTRAL
1.1.1 Estilos Aprendizaje Estudiantes	1.1 Diagnóstico Inicial	1. Roles del Docente	Formación de profesionales universitarios en gestión y administración
1.1.2 Necesidades educativas	1.2 Planificación		
1.2.1 Recursos didácticos	2.1 Formación online	2. Estrategias de enseñanza	
1.2.2 Capacitación en docencia			
2.1.1 Aspectos positivos	2.2 Centradas en el estudiante		
2.1.2 Aspectos negativos			
2.2.1 Aprendizaje basado en problemas			
2.2.2 Aprendizaje basado en proyectos	2.3 Centradas en el docente		
2.2.3 Aprendizaje más servicio			
2.3.1 Aprendizaje memorístico	3.1 Resultados de aprendizaje	3. Procedimientos evaluativos	
2.3.2 Clases expositivas			
3.1.1 Lista de cotejo	3.2 Conocimientos teóricos		
3.1.2 Rúbricas			
3.1.3 Gamificación			
3.1.4 Juego de roles			
3.1.5 Trabajo grupal			
3.2.1 Pruebas escritas			
3.2.2 Trabajo de investigación			

Fuente: Elaboración propia.

A partir del caso analizado, la tabla 2 identifica tres grandes categorías de análisis relacionadas con la formación de profesionales universitarios en el ámbito de la gestión y la administración, desagregadas en subcategorías y tópicos identificados a partir de los relatos de las experiencias docentes y estudiantiles recabadas durante el estudio.

#### 4.2.1 Roles del docente

Dentro de los roles que el profesorado debe desempeñar en el proceso de formación universitaria es posible mencionar a las acciones de diagnóstico inicial, que permitan detectar elementos relevantes para la planificación de sus asignaturas: “...un diagnóstico oral digamos, en el fondo: de dónde vienen, qué tipo de enseñanza han cursado [...] a partir de eso ir desarrollando alguna estrategia metodológica que les pueda ser amigable” (EN3).

Incluso, un participante del *focus group* ratifica dicho aspecto: “...considero que es muy buen profesional [docente] en el sentido de que busca impartir ese conocimiento adecuándose a las necesidades de los estudiantes” (E2-FG).

La identificación de los estilos de aprendizaje del estudiantado universitario también es un ámbito de interés para las investigaciones en el campo de la gestión y administración, para orientar adecuadamente los procesos formativos del profesional que será responsable de

gestionar las organizaciones públicas y privadas a nivel global (Avendaño et al., 2021; Cea et al., 2018; Domínguez et al., 2015; Espinoza-Poves et al., 2019).

Además, el diagnóstico inicial que identifica los estilos de aprendizaje estudiantil permitirá establecer el contrato didáctico como un aspecto importante de las guías de aprendizaje de cada asignatura. Dicha instancia permite que se identifiquen explícitamente los acuerdos y compromisos de ambos actores del proceso formativo, para gestionar adecuadamente las expectativas del profesorado hacia el estudiantado y viceversa (Godino et al., 2009; Guzmán et al., 2020; Riscanevo et al., 2011).

Asimismo, dentro de los roles del docente se encuentra la planificación de las asignaturas que serán impartidas en la universidad: "...tiene que haber una relación con los objetivos de aprendizaje, con la metodología, la didáctica especialmente donde se evalúa" (EN3).

La capacitación en docencia universitaria es otro aspecto importante para el trabajo del profesorado universitario identificado en las transcripciones de las entrevistas: "... cursé el diplomado en educación universitaria el cual ayudó bastante a entender no solo como es el sistema hoy en día de evaluación, porque cambiar un sistema de evaluación de objetivos a resultados de aprendizaje es muy diferente" (EN4).

Las experiencias docentes reseñadas ratifican los planteamientos expuestos por las investigaciones sobre la profesionalización del profesorado universitario, como un aspecto fundamental para adecuar el proceso formativo a los requerimientos del enfoque por competencias, aseguramiento de la calidad o demandas sociales hacia la educación superior (Imbernón y Guerrero, 2018; Villarroel y Bruna, 2019).

#### **4.2.2 Estrategias de enseñanza**

Indudablemente, la contingencia impuesta por la pandemia de covid-19 se tradujo en la necesidad de implementar la formación online, generando dificultades complejas de resolver para el profesorado universitario: "...el hecho de no poder relacionarse cara a cara con los estudiantes no facilitaba la vinculación de la docente con ellos, eso diría que ha sido lo negativo que he podido percibir" (EN1).

Asimismo, la imposición de ciertas restricciones relacionadas con la privacidad del estudiantado universitario, estableció una barrera insalvable para el profesorado: "...se estaba utilizando TEAMS, por lo cual la interacción del estudiante es mucho menor, más aún todavía por el hecho de que no podíamos prender cámara, ni tampoco exigir que los estudiantes tuvieran micrófono prendido" (EN4).

La docencia universitaria online en tiempos de pandemia de Covid-19 ha sido objeto de diferentes análisis y estudios, que dan cuenta de las dificultades y aprendizajes que la crisis sanitaria ha generado para las IES a nivel mundial, en la que también se circunscriben los relatos relacionados con la presente investigación (García-Peñalvo et al., 2021; Ortega et al., 2021).

Otro de los ámbitos de las estrategias de enseñanza se relaciona con las metodologías centradas en el estudiantado, como por ejemplo el Aprendizaje basado en Problemas: "...poner situaciones en concreto, situaciones que ya sean de laboratorio o tomar situaciones que ocurren en la cotidianeidad y que los estudiantes sean capaces de aplicar la información" (EN4).

El uso de metodologías más activas es un aspecto identificado también por el alumnado de último año, como oportunidad de mejora para el profesorado:

Se entiende que tengan su metodología desde hace mucho tiempo, pero no está demás quizás implementar métodos un poco más dinámicos y esto no solo para que ellos puedan sacarle mayor provecho a la clase, sino para que nosotros podamos ser más participes (E5-FG)

Lo anterior, es coincidente con el estudio de Hernández-Infante e Infante-Miranda (2017) sobre la necesidad de combinar el uso de la clase expositiva con metodologías activas, que otorguen al estudiantado un rol más protagónico en su propia formación.

Una segunda metodología centrada en el alumnado que emerge desde algunas de las experiencias docentes recopiladas durante el trabajo de campo es el Aprendizaje basado en Proyectos:

Tenemos una excelente radioemisora que es muy escuchada en la ciudad, que es universitaria y quizá con los estudiantes trabajar algún proyecto, que ellos algún tema de investigación en los cursos superiores lo puedan dar a conocer a través de la radio (EN3)

Finalmente, desde la perspectiva del estudiantado también se destacan algunas experiencias con metodologías activas como el Aula Invertida:

Teníamos que ser los profes y creo que esas experiencias son súper buenas porque en verdad uno se introduce tanto en el papel de querer ser el profe, que se aprende bien la materia y que puede tener la capacidad de explicárselo a sus compañeros (E4-FG)

Así, el uso de metodologías activas en las IES también es un aspecto de interés creciente en la literatura del campo de la gestión y administración, para describir las estrategias de enseñanza más pertinentes para la formación de competencias gerenciales (Castrillón et al., 2015; Figueroa-Huencho et al., 2014; Montenegro-Velandia et al., 2016; Silva y Maturana, 2017).

Sin embargo, una de las perspectivas dominantes en el caso estudiado son las metodologías centradas en el profesorado, por ejemplo, el aprendizaje memorístico que en opinión del alumnado debiera ser reemplazado por cursos que sean "... más prácticos que nos sirvan en vez de que tanto [conocimiento] teórico, en vez de responder una prueba, en vez de aprenderme el artículo completo" (E4-FG).

En las entrevistas con el profesorado se ratifica lo planteado por el alumnado sobre el aprendizaje memorístico: "...no es necesario que lo sepan hacer de memoria, si al final no tiene sentido la memoria, la memoria es útil porque no se podría trabajar sin ella" (EN3).

Asimismo, se describen algunas experiencias docentes sobre las clases expositivas como estrategia de enseñanza: "...El profesor digamos exponiendo ante los estudiantes y fundamentalmente acompañado por algunos recursos didácticos para esa exposición, ya sea el típico pizarrón, una presentación en power point y algún producto audiovisual en algunos puntos" (EN3).

Lo anterior, también se relaciona con el rol que profesorado y estudiantado tienen en el desarrollo de este tipo de metodologías de enseñanza: "...nuestras asignaturas son de clase expositiva, se utiliza mucho la lectura, apoyándose mucho en la lectura de leyes, de códigos [...] las clases generalmente son mucho de escuchar al profesor y generalmente poca participación del estudiante" (EN4).

La literatura confirma que la clase magistral o expositiva sigue siendo una estrategia docente habitual en los campus universitarios, especialmente en aquellas áreas o perfiles profesionales en las cuales el volumen de contenido teórico es importante para el desarrollo de las competencias laborales, como en el campo de la gestión y administración (Castrillón et al., 2015; Diz et al., 2018; Charaja, 2014; Elgueta y Palma, 2014; Gatica-Saavedra y Rubí-González, 2021; Ylarri, 2012).

#### 4.2.3 Procedimientos evaluativos

La tercera categoría de análisis sobre la formación de profesionales universitarios en el ámbito de la gestión y la administración expuesta en la tabla 2, describe los principales

procedimientos evaluativos de los resultados de aprendizaje y conocimientos teóricos. Es posible destacar en las experiencias evaluativas que en la perspectiva del profesorado: "...la evaluación tiene que tributar a los resultados de aprendizaje, debe tener coincidencia con la planificación, la metodología, la didáctica, sobre todo ser una evaluación que el estudiante interprete como justa" (EN3).

Lo anterior, es una constatación importante respecto de la implementación del modelo educativo institucional que en el caso estudiado está transitando desde un modelo tradicional basado en objetivos hacia uno centrado en resultados de aprendizaje.

Así, entre las herramientas evaluativas utilizadas por el profesorado se encuentran las listas de cotejo y rúbricas: "...desde que las empecé a utilizar, la verdad es que es lo mejor, porque uno tiene justa y objetivamente que es lo que está evaluando y está evaluando a todos de esa misma forma" (EN5), confirmando lo expuesto en la literatura acerca de los beneficios de este tipo de instrumentos evaluativos para la formación universitaria (García et al., 2017; Raposo-Rivas y Martínez-Figueira, 2014).

También, el uso de estrategias lúdicas para evaluar resultados de aprendizaje permite demostrar los aspectos formativos incluidos en cada asignatura según lo expuesto por el estudiantado que participó del *focus group*: "...hizo una especie de juego dentro de la materia para una prueba, que nos sentábamos en grupos y teníamos que ir respondiendo preguntas, íbamos poniéndonos notas [calificaciones]" (E3-FG).

Además, el juego de roles ayuda al alumnado a visualizar situaciones de su futuro desempeño profesional: "...teníamos que ver como si nosotros éramos el jefe o el director y ver que hacíamos en una situación x de una cierta persona, si faltaba al trabajo, o qué tipo de problemas tenía la persona" (E6-FG).

La literatura relacionada con la formación de profesionales de la administración y especialistas en políticas públicas reconoce a la gamificación y la ludificación como estrategias docentes a nivel universitario en dicho campo en los últimos años (Garizurieta et al., 2018; Rojas et al., 2018).

Otro procedimiento evaluativo destacado por el estudiantado en su proceso formativo son los trabajos grupales:

Nos separaba por grupo según la afinidad y cómo trabajaba cada grupo al fin y al cabo tenía un premio o tenía un logro y eso me ayudo a trabajar con compañeros que ni siquiera tal vez no pensaba que fuese a trabajar o me ayudaría a salir de mi zona de confort (E2-FG).

Finalmente, las experiencias del alumnado y profesorado en el caso estudiado describen procedimientos evaluativos relacionados con la adquisición de conocimiento teórico propio de un aprendizaje memorístico:

La teoría te sirve para analizar en grandes aspectos, pero la práctica, la cuestión sencilla, la cuestión de hacer un documento, no sé, revisar un decreto, una infinidad de cosas que pasan en la administración pública y que nosotros no tenemos idea porque en sí, pasamos por el tema teórico muy, muy, fuerte, pero muy poco en el tema práctico (E1-FG).

Asimismo, una de las técnicas evaluativas utilizadas por el profesorado relacionada con el aprendizaje memorístico son las pruebas escritas: "...trabajo mucho el instrumento multi-ítem porque en algunos casos, en el ramo mío sobre todo que es muy teórico, pienso que sería disociar mucho al estudiante que viene de cuarto medio normalmente" (EN3). Dicho relato enfatiza la opción de privilegiar las características y estilos de aprendizaje del alumnado, como otro aspecto relevante para el uso de este tipo de evaluaciones (Avendaño et al., 2021; Cea et al., 2018; Domínguez et al., 2015; Espinoza-Poves et al., 2019).

Pero también las pruebas teóricas pueden incluir una conexión con el análisis de situaciones más prácticas: "... mis pruebas comenzaron a ser teóricas, pero de aplicación práctica, entonces ahí poniéndolos en situaciones y allí me funcionaba mucho mejor" (EN5). Lo anterior, también es ratificado por el alumnado en el *focus group*: "... creo que lo teórico obviamente sirve, pero lo teórico con el tiempo igual se va olvidando si es que uno no lo practica" (E4-FG).

Según Villarroel y Bruna (2019), el uso de pruebas escritas, especialmente de opción múltiple, es contradictoria para la formación universitaria porque "...el beneficio de ahorrar tiempo en la construcción del instrumento de evaluación y en su corrección, se desvanece cuando los aprendizajes obtenidos por los estudiantes se olvidan rápidamente, lo que deriva en tener que reforzar los mismos contenidos en cursos superiores" (p.495). Lo anterior, plantea la necesidad de desarrollar ambientes de aprendizaje más relacionados con situaciones auténticas, acordes a cada campo laboral (Tejada y Ruiz, 2016).

La perspectiva estudiantil respecto de los procedimientos evaluativos del conocimiento teórico también refleja la necesidad de implementar otro de tipo de evaluaciones: "... en todos los ramos [asignaturas], siempre eran pruebas teóricas y pasaba muchas veces que eran

pruebas demasiado largas, demasiado robustas, en donde uno perdía mucho tiempo tratando de escribir lo que el profesor quería, para no obtener un mal resultado” (E4-FG).

Además, se reconoce la diferencia de criterios evaluativos entre los docentes al aplicar pruebas teóricas:

Había que saber con qué profesor ibas a hacer tu prueba teórica porque había algunos profesores que tenías que darles unas respuestas muy largas y a otros profesores les gustaba más lo preciso y lo conciso y si tú le escribías algo más largo ya estaba automáticamente malo (E6-FG).

Por último, la utilización de trabajos de investigación es otra técnica evaluativa presente en el caso estudiado, especialmente en modalidad grupal, con el propósito de que el alumnado pueda “...exponer oralmente sus resultados, digamos que en ese sentido funcionó bastante bien, porque digamos fui combinando de alguna manera las distintas competencias que quería que desarrollaran mis estudiantes, de exposición oral, de resumen de ideas, de exposición de tesis” (EN1).

Lo anterior, se complementa con la perspectiva estudiantil que destaca la necesidad de aumentar las instancias para fortalecer las competencias de comunicación oral: “...el tomar decisiones, el hablar, el dar a conocer es sumamente importante y creo que eso falta poder potenciarlo en la carrera, porque como por ejemplo son muy pocas las disertaciones que se nos hacen” (E4-FG).

En síntesis, los procedimientos evaluativos utilizados en el caso estudiado evidencian diferentes experiencias docentes y estudiantiles que describen la relevancia que posee la evaluación en el proceso de formación de competencias en las IES, especialmente aquellas habilidades y actitudes que deben desplegarse en el ámbito del saber hacer y saber ser en el campo de la gestión y la administración (Castrillón et al., 2015; Felisardo et al., 2019; Vega, 2015).

## 5. Conclusiones

El propósito del estudio fue analizar las metodologías de enseñanza y evaluación de aprendizajes relacionados con la formación en el campo de la gestión y administración. Se observa en la literatura que dicha área del conocimiento está plenamente vinculada con el enfoque de formación por competencias, lo que plantea la necesidad de implementar procesos docentes mediante perspectivas pedagógicas más congruentes con dicho modelo formativo.



Así, el caso estudiado ofrece evidencias de que, a pesar de existir un modelo educativo institucional orientado hacia el logro de resultados de aprendizaje por competencias, su efectiva implementación en el aula ha sido lenta debido a que el profesorado universitario debe transitar desde el modelo de enseñanza tradicional centrado en quien enseña hacia modelos pedagógicos más enfocados en el estudiantado.

La necesidad de resolver más eficientemente el conflicto generado por el cambio paradigmático desde un modelo tradicional de enseñanza hacia uno de formación por competencias requerirá alinear institucionalmente procesos de acompañamiento en la implementación de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, estrategias de evaluación, perfiles estudiantiles y profesionalización del profesorado, entre otras acciones.

Además, se debe propender hacia una formación de las competencias en gestión y administración mediante metodologías de enseñanza y evaluación que aseguren aprendizajes más significativos y evaluaciones más auténticas a lo largo de todo el ciclo curricular. Lo anterior, exige conectar la formación de pregrado con la realidad social en la que actualmente se insertan las organizaciones laborales públicas y privadas a nivel global.

Asimismo, el estudio evidencia que la modalidad online implementada durante la pandemia expuso las dificultades que genera la baja participación estudiantil en clases, que afectan sensiblemente la implementación de metodologías más activas dentro del proceso formativo virtual, transformándose en un aspecto desmotivador para profesorado y estudiantado que debe ser previsto en la planificación docente, muy especialmente en el contrato didáctico.

Finalmente, dentro de las limitaciones de la investigación está el carácter único del estudio de caso analizado que, por sus características, permite observar los elementos generales expuestos en la literatura sobre la formación en gestión y administración, pero no la comparación con otros casos similares. Por ello, una de las principales proyecciones del estudio será analizar otras carreras universitarias en Chile relacionadas con el mismo perfil profesional, mediante la perspectiva metodológica cuantitativa y cualitativa.

## 6. Referencias

Albareda-Tiana, Silvia, Muñoz-Rodríguez, José, Azcárate, Pilar, Valderrama-Hernández, Rocío y Ruiz-Morales, Jorge. (2019). Evaluar competencias en sostenibilidad en los grados y posgrados en educación: propuesta de un instrumento. *Enseñanza de las Ciencias*, 37(3), 11-29. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2670>

- Araya, Eduardo y Rodríguez, Jeanette. (2015). Análisis comparado de escuelas formadoras de Administradores Públicos en Chile: contenidos, tendencias y perspectivas. *Políticas Públicas*, 8(1), 1-25. <https://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/politicas/article/view/2185/2034>
- Asún, Rodrigo, Zúñiga, Claudia y Ayala, María. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la Educación*, 38, 277-304. <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n38/art08.pdf>
- Avendaño-Castro, William, Luna-Pereira, Henry. y Gamboa-Suárez, Audin. (2021). Estilos de aprendizaje en educación superior: lecturas desde un programa de Ciencias Empresariales en una universidad pública. *Saber, Ciencia y Libertad*, 16(1), 207 – 219. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2021v16n1.7528>
- Bur, Félix. (2005). La clase expositiva del profesor: aspectos discursivos y relación con indicadores de funcionamiento metacognitivo. *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. <https://www.academica.org/000-051/186.pdf>
- Cabeza, Leonor, Castrillón, Jaime y Lombana, Jahir. (2017). Importancia y coincidencia de competencias para egresados de administración y empleadores: un enfoque por regiones de Colombia. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, 25(2), 105-122. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfce/v25n2/0121-6805-rfce-25-02-00105.pdf>
- Castrillón, Jaime, Cabeza, Leonor, Lombana, Jahir. (2015). Competencias más importantes para la disciplina administrativa en Colombia. *Contaduría y Administración*, 60, 776-795. <http://www.scielo.org.mx/pdf/cya/v60n4/0186-1042-cya-60-04-00776.pdf>
- Cea, Jorge, Sanhueza, Horacio y Filgueira, Elba. (2018). Tipos psicológicos y estilos de aprendizaje de estudiantes de una facultad de ciencias económicas y administrativas en Chile. *RAN Revista Academia & Negocios*, 4(1), 65-80. <https://revistas.udec.cl/index.php/ran/article/view/2888/2997>
- Charaja, Francisco. (2014). Vigencia de la clase magistral en la universidad del siglo XXI. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 1(1), 57-66. [https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ra\\_universitarios/article/view/26](https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ra_universitarios/article/view/26)
- Daza, Alexander, Charris, Arturo y Vilorio, Javier. (2015). Competencias específicas de los administradores como: factor de desarrollo. *Dimensión Empresarial*, 13(2), 275-292. <http://ojs.uac.edu.co/index.php/dimension-empresarial/article/view/466/414>
- Diz, María., Valcarce, Margarita. y Castro, María. (2018). Valoración por el estudiantado de la estrategia de aprendizaje mediante proyectos de investigación frente a las clases expositivas con casos prácticos. Estudio de caso. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15(30), 22-36. <https://doi.org/10.29197/cpu.v15i30.308>
- Domínguez, Heriberto, Gutiérrez, Jorge, Llontop, Manuel, Villalobos, David y Delva, Jean. (2015). Estilos de aprendizaje: un estudio diagnóstico en el centro universitario de ciencias económico-administrativas de la Universidad de Guadalajara. *Revista de la Educación Superior*, 44(175), 121-140. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.09.005>

- Elgueta, María y Palma, Eric. (2014). Una propuesta de clasificación de la clase magistral impartida en la Facultad de Derecho. *Revista Chilena de Derecho*, 41(3), 907-924. <https://www.scielo.cl/pdf/rchilder/v41n3/art06.pdf>
- Espinoza-Poves, Jenny., Miranda-Vílchez, Walter. y Chafloque-Céspedes, Raquel. (2019). Los estilos de aprendizaje Vark en estudiantes universitarios de las escuelas de negocios. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 384-414. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/254>
- Felisardo, Frank., Llinàs-Audet, Xavier. y Améstica-Rivas, Luis. (2019). Competencias en la formación del administrador: un reto a las instituciones de enseñanza superior en Brasil. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(4), 13-24. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/29921>
- Figuroa-Huencho, Verónica., Pliscoff-Varas, Cristian. y Araya-Orellana, Juan. (2014). Desafíos a la formación de los futuros directivos públicos del siglo XXI. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 64, 207-234. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/994/727>
- Gaete Quezada, Ricardo. (2014). Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, 25(48), 149-172. <http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n48/n48a06.pdf>
- García, María. (2011). Implicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior en organización de empresas. Un caso particular. *Revista de la Educación Superior*, 40(159), 29-42. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n159/v40n159a2.pdf>
- García, María., Belmonte, María. y Galián, Begoña. (2017). Opinión del alumnado sobre el empleo de rúbricas en la universidad. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 93-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200005>
- García-Peñalvo, Francisco., Corell, Alfredo., Abella-García, Víctor. y Grande, Mario. (2021). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the knowledge Society*, 21, 1-26. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- Garizurieta, Jessica., Muñoz, Arely., Otero, Alma. y González, Rubén. (2018). Simuladores de negocios como herramienta de enseñanza-aprendizaje en educación superior. *Apertura*, 10(2), 36-49. <https://doi.org/10.32870/ap.v10n2.1381>
- Gatica-Saavedra, Mariela. y Rubí-González, Patricia. (2021). La clase magistral en el contexto del modelo educativo basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 321-332. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194165972017/194165972017.pdf>
- Godino, Juan., Font, Vicenç., Wilhelmi, Miguel. y De Castro, Carlos. (2009). Aproximación a la dimensión normativa en didáctica de las matemáticas desde un enfoque ontosemiótico. *Enseñanza de las Ciencias*, 27(1), 59-76. [https://www.ugr.es/~jgodino/eos/dimension\\_normativa.pdf](https://www.ugr.es/~jgodino/eos/dimension_normativa.pdf)

- Guzmán, Ismenia., Pino-Fan, Luis. y Arredondo, Elizabeth. (2020). Paradojas didácticas observadas en la gestión de los Teoremas de Euclides. *BOLEMA*, 34(67), 651-677. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v34n67a15>
- Hernández, Andrés. (2018). La formación en administración: reflexiones para la construcción de un modelo educativo. *Universidad y Empresa*, 20(34), 9-52. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.5001>
- Hernández-Infante, Rafael. e Infante-Miranda, María. (2017). La clase en la educación superior, forma organizativa esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Educación y Educadores*, 20(1), 27-40. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.2>
- Imbernón, Francisco. y Guerrero, Catalina. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? *Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-12. [https://www.um.es/ead/red/56/imbernon\\_guerrero.pdf](https://www.um.es/ead/red/56/imbernon_guerrero.pdf)
- Krippendorff, Klaus. (1997). Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica. Ediciones Paidós Ibérica.
- Lombana, Jahir., Cabeza, Leonor., Castrillón, Jaime. y Zapata, Álvaro. (2014). Formación en competencias gerenciales. Una mirada desde los fundamentos filosóficos de la administración. *Estudios Gerenciales*, 30(132), 301-313. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2014.01.017>
- Medina-Giacomozzi, Alex., y Gallegos-Muñoz, Cecilia. (2010). Formación del profesional en administración en América Latina: Un estudio comparado. *Educación y educadores*, 13(2), 253-271. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1698>
- Miller, G.E. (1990). The Assessment of clinical skills/Competence/Performance. *Academic Medicine*, 65(9), S63-S67. <https://doi.org/10.1097/00001888-199009000-00045>
- Montenegro-Velandia, Wilson, Cano-Arroyave, Ana, Toro-Jaramillo, Iván., Arango-Benjumea, Jhon, Montoya-Agudelo, César, Vahos-Correa, Juan., Pérez-Villa, Pastor y Coronado-Ríos, Bladimir. (2016). Estrategias y metodologías didácticas, una mirada desde su aplicación en los programas de Administración. *Educación y Educadores*, 19(2), 205-220. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/6151/4280>
- Ortega, Daniel., Rodríguez, Julio. y Mateos, Ainoa. (2021). Educación superior y la COVID-19: adaptación metodológica y evaluación online en dos universidades de Barcelona. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)*, 15(1), 1-13. <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v15n1/2223-2516-ridu-15-01-e1275.pdf>
- Pariante, José. (2006). La formación de administradores en el nuevo entorno internacional. *Contaduría y Administración*, 220, 123-144. <http://www.cya.unam.mx/index.php/cya/article/view/602>

- Pinto Molina, María. (1989). Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido. *Boletín de la ANABAD*, 39(2), 323-342. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=798857>
- Raposo-Rivas, Manuela. y Martínez-Figueira, María Esther. (2014). Evaluación educativa utilizando rúbrica: un desafío para docentes y estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 17(3), 499-513. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.6>
- Ramírez-Alujas, Álvaro. (2011). El rol del Administrador Público en Chile: ¿Vale la pena vivir para este oficio? Una reflexión abierta sobre los desafíos que enfrenta la formación profesional universitaria de cara al siglo XXI. *Estado Gobierno, Gestión Pública*, (17), 35-79. <https://revistaeggp.uchile.cl/index.php/REGP/article/view/15591>
- Richart, Rosa., Álvarez-Flores, Erika. y Martínez-Rodríguez, Reyna. (2019). Competencias del perfil del administrador. Análisis comparativo en diferentes modalidades educativas. *Perfiles Educativos*, 41(164), 82-98. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2019.164.59108>
- Riscanevo, Lidia., Cristancho, Kelly. y Fonseca, Claudia. (2011). Influencias del contrato didáctico en el aprendizaje del concepto de función. *Praxis & Saber*, 2(3), 119-137. <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477248387007.pdf>
- Rojas, Miguel., Jaimés, Ludym. y Valencia, María. (2018). Efectividad, eficacia y eficiencia en equipos de trabajo. *Espacios*, 39(6), 1-15. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n06/a18v39n06p11.pdf>
- Ruiz, Alexandra., Maya, María. y Franco, Angélica. (2018). Análisis de la formación de administradores desde un enfoque prospectivo: Caso Universidad del Valle – Buga. *Actualidad Contable FACES*, 21(36), 151-172. <https://biblat.unam.mx/hevila/ActualidadcontableFACES/2018/vol21/no36/7.pdf>
- Stake Robert. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Silva, Juan. y Maturana, Daniela. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73), 117-131. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n73/1665-2673-ie-17-73-00117.pdf>
- Tejada, José. y Ruiz, Carmen. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38. <https://doi.org/10.5944/educxx1.12175>
- Tena, Issac. (2021). La renovación de los métodos docentes del derecho tras la reforma de la universidad europea. *Revista de Derecho Privado*, 40, 514-544. <https://doi.org/10.18601/01234366.n40.18>
- Tronchoni, Héctor., Izquierdo, Conrad. y Anguera, María Teresa. (2018). Interacción participativa en las clases magistrales: fundamentación y construcción de un instrumento de observación. *Publicaciones*, 48(1), 77-95. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7331>

- Useche, María. y Artigas, Wileidys. (2018). Competencias de administración. Comparación de la perspectiva estudiantil-gerencial. *Revista Venezolana de Gerencia*, 23(1), 384-402. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/24474>
- Vega, Angélica. (2015). Experiencia de la definición de competencias en la Escuela de Administración Pública. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-31. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/20981/21116>
- Villarroel, Verónica. y Bruna, Daniela. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en Educación Superior. *Calidad en la Educación*, 50, 492-509. <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n50/0718-4565-caledu-50-492.pdf>
- Ylarri, Juan. (2012). La clase expositiva sigue teniendo algo que decir: no siempre es conveniente el método de casos. *Academia Revista sobre enseñanza del Derecho*, 10(20), 219-243. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/revista-ensenanza-derecho/article/view/1094>
- Zabalza, Miguel. y Lodeiro, Laura. (2019). El desafío de evaluar por competencias en la Universidad. Reflexiones y experiencias prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 29-47. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.002>