

# Cómo desarrollar procesos de aprendizaje para estudiantes

Desarrollo de capacidades para ser mentor



**Carlos Blanco Valbuena**

**OmniaScience**

**Monographs**

# **CÓMO DESARROLLAR PROCESOS DE APRENDIZAJE PARA ESTUDIANTES: DESARROLLO DE CAPACIDADES PARA SER MENTOR**

**PROF. CARLOS BLANCO VALBUENA**

Mentor en Gestión del Conocimiento, aprendizaje e innovación

CÓMO DESARROLLAR PROCESOS DE APRENDIZAJE PARA ESTUDIANTES:  
DESARROLLO DE CAPACIDADES PARA SER MENTOR

Dr. Prof. Carlos Blanco Valbuena

Mentor en Gestión del Conocimiento, aprendizaje e innovación  
Bogotá – Colombia  
[Carlose.co2010@gmail.com](mailto:Carlose.co2010@gmail.com)

1ra Edición © 2016 OmniaScience (Omnia Publisher SL)

[www.omniascience.com](http://www.omniascience.com)



ISBN: 978-84-944673-6-3

DOI: <http://dx.doi.org/10.3926/oms.307>

© Diseño de cubierta: OmniaScience

© Imagen cubierta: vladgrin - Fotolia.com

OmniaScience no se hace responsable de la información contenida en este libro y no aceptará ninguna responsabilidad legal por los errores u omisiones que puedan existir.

# ÍNDICE

---

Prólogo .....	V
Introducción .....	VII
<b>Capítulo 1</b>	
<b>Historia del proceso de aprendizaje para obtener el perfil de mentor ..</b>	<b>1</b>
1.1. Introducción .....	3
1.2. Desarrollo del Proyecto mentor .....	4
1.3. El antes, el durante y el después en el Proyecto mentor .....	6
1.4. El Proyecto mentor hacia el desarrollo de una buena práctica .....	7
1.5. Historia del Proyecto mentor a partir de una analogía .....	8
<b>Capítulo 2</b>	
<b>Modelo de aprendizaje para la deconstrucción de paradigmas:</b>	
<b>Asignatura espíritu emprendedor .....</b>	<b>15</b>
2.1. Introducción .....	17
2.2. Revisión de la literatura .....	18
2.3. Metodología .....	25
2.4. Resultados .....	28
2.5. Conclusiones .....	31
Bibliografía .....	33

### Capítulo 3

<b>Modelo de aprendizaje para el desarrollo de capacidades en el estudiante de administración de empresas del siglo XXI</b> .....	37
3.1. Introducción .....	39
3.2. Revisión de la literatura .....	40
3.3. Metodología .....	44
3.4. Resultados .....	48
3.5. Conclusiones .....	51
3.6. Recomendaciones .....	51
Bibliografía .....	53

### Capítulo 4

<b>Modelo de aprendizaje para el desarrollo de capacidades en el estudiante de administración de empresas del siglo XXI:</b>	
<b>Avatares propios de un maestro inconforme</b> .....	55
4.1. Introducción .....	57
4.2. Marco teórico .....	57
4.3. Metodología .....	70
4.4. Resultados .....	83
Bibliografía .....	86
Anexo 1 .....	89

## PRÓLOGO

---

En las dos últimas décadas, los investigadores en el campo de la administración y en el campo de la educación, han hecho énfasis en el valor que tiene el conocimiento para las organizaciones cuando se gestiona de manera adecuada e inteligente. Por esta razón, han propuesto diferentes estrategias para que empresarios como académicos estén inmersos en la economía basada en el conocimiento para dar respuesta a los interrogantes que surgen cuando se trata de identificar, gestionar y medir los intangibles, siendo el conocimiento el activo estratégico de mayor valor en el logro de los objetivos tanto de la empresa como de la Universidad.

En este sentido, al relacionar la gestión del conocimiento con la teoría de los recursos y las capacidades, nos centramos en el esquema mentor-aprendiz como el objetivo esencial en el desarrollo del «proyecto Mentor». Este proyecto, se encamina a dar respuesta a las necesidades actuales que tienen las universidades de tener unos docentes mejor cualificados y competentes para dar respuesta a los problemas reales de la sociedad. En definitiva, se trata de asimilar las tendencias de la educación superior de este siglo y en tener las actitudes y aptitudes para apoyar el desarrollo personal y profesional de los estudiantes que demanda la sociedad.

El proceso de aprendizaje para tener el perfil de mentor ha estado centrado en el aprendizaje y desaprendizaje a partir del ensayo y el error, la experimentación, la contextualización de información relevante, la observación, la socialización de evidencias y experiencias en el aula. El resultado ha sido el diseño de unos modelos de aprendizaje flexibles que se nutren de las variables identificadas de diversos artículos científicos y de certezas justificadas en universidades Europeas.

Los capítulos que compartimos a continuación, están relacionados con el proceso de aprendizaje que realizaron un equipo de docentes a lo largo de estos dos últimos años y guiado por un mentor con formación de doctor y en gestión del conocimiento. En los contenidos de los mismos, se podrá observar el desarrollo secuencial para mostrar unos resultados que dan fe del compromiso, el rigor y la dedicación.

Esperamos que esta contribución, sea el inicio de un cambio visible en el papel que deben tener los docentes en la academia, como una forma de apoyar el desarrollo cognitivo de los estudiantes y actitudinal para una sociedad en constante evolución.

DR. PROF. CARLOS BLANCO VALBUENA  
*Mentor en Gestión del Conocimiento, aprendizaje e innovación*

## INTRODUCCIÓN

---

Si hacemos retroceder nuestra memoria algunas décadas, recordaremos que expresiones como «aldea global» o «mundo globalizado» formaban parte ya incluso del lenguaje popular, aunque el complejo valor conceptual que este tipo de expresiones encierra, y no digamos si con ello hacemos referencia expresa al mundo económico, estaba aún en franco proceso de construcción.

No obstante, hacía tiempo que en los diversos foros de pensamiento, y tanto a nivel individual como colectivo, la acelerada evolución de las sociedades en su manera de ser, de pensar y de actuar había hecho prever la necesidad de un cambio radical en todo el arco educativo del sistema de formación de los estudiantes. Se trataba de adelantarse a los acontecimientos, y de hacerlo pensando en que las nuevas directrices pedagógicas, aplicadas a todo género de disciplinas, pudieran responder con eficacia a unas necesidades, sin duda novedosas, que muchas de las autoridades, tanto académicas como docentes, condicionadas y limitadas por sus propios paradigmas y creencias arraigadas de sus modelos culturales, no podían o no querían percibir en el horizonte inmediato.

En realidad, quienes por su formación y por su experiencia profesional, adquirida durante este tiempo por su estancia en diversos contextos del mundo, tanto del ámbito universitario como del empresarial, han podido seguir paso a paso la evolución de las instituciones de nivel superior y de las sociedades mercantiles que en ellas buscaban sus cuadros directivos, no pueden menos de reconocer hoy el largo tiempo perdido en muchos países a causa de esos condicionantes paradigmáticos de naturaleza fundamentalmente subjetiva.

Pese a todo, parece que el necesario despertar del sueño educativo del siglo XIX, en el que hemos permanecido inmersos demasiado tiempo, está empezando a ser en nuestro contexto una realidad. En el viejo esquema, al que a muchos docentes se siguen aferrando, el eje fundamental del proceso formativo se construye con la adquisición memorística, más o menos complementada, de datos o de información, que no se exige después sea procesada por el intelecto para convertirlos en lo que hoy entendemos por conocimiento. El estudiante es, en definitiva, un sujeto pasivo, más o menos atento a unas clases magistrales y al limitado contenido de una bibliografía prefijada.

Pero el salto cualitativo de la nueva realidad hacia la que nos vemos avocados procede del hecho de reconvertir al estudiante en sujeto esencialmente activo en toda la dinámica de su proceso de formación y útil para la sociedad.

Visto de este modo, el análisis en profundidad del significado de esta premisa nos lleva necesariamente a plantearnos dos interrogantes que encierran en sí, y de forma interdependiente, todo el complejo proceso de transformaciones necesarias. En primer lugar, descubrir el modo o la manera en que seremos capaces de despertar y potenciar en los estudiantes aquellas capacidades y conocimientos que les son imprescindibles para llevar a cabo una autoformación bien dirigida o guiada. Y en segundo lugar, descubrir y poner en marcha con urgencia la formación práctica necesaria, empezando por la ruptura de los viejos modelos, que desarrollen en los docentes las capacidades para abordar sin complejos las nuevas metodologías y las formas de aprendizaje que sean observables en los contextos donde los estudiantes van a demostrar su formación.

Un ejemplo especialmente clarificador de estos compromisos y su interrelación lo encontramos en la casuística propia de la interacción con el estudiante en el aula, en los trabajos de investigación dirigidos a completar la formación de pregrado y de los distintos posgrados.

Debemos ser conscientes de que ese tipo de actividades está destinada a mostrar que el estudiante ha adquirido una serie de capacidades íntimamente ligadas a su intelecto, y que son ellas las que le permiten mostrar su grado de madurez intelectual.

Centrándonos por tanto en el diseño de un proceso de aprendizaje destinado a la construcción del perfil adecuado a la figura de quienes podían actuar como mentor, tuvimos que tener en cuenta que en los procesos de acompañamiento de las inte-

racciones en el aula y en las investigaciones propias de los estudiantes de pregrado y de postgrado, el interrogante que se nos planteaba debía estar ligado al descubrimiento de unas estrategias que nos condujeran a la construcción de ese perfil de mentor dentro de las tendencias de la educación superior en correspondencia con las competencias de docencia e investigación y su relación con la empresa.

El interrogante del que partimos surgió del análisis, la reflexión y el diagnóstico que, como paso previo, hubo de hacerse sobre cuál era en los últimos diez años la forma en que se estaban enfocando los procesos de aprendizaje en investigación y enseñanza de los docentes de la Facultad de Administración de la Universidad Santo Tomás en la ciudad de Bogotá. Puestos de este modo en contexto, se diseñó el proceso de aprendizaje a partir de la identificación de las variables que debían hacer parte de la construcción del perfil de mentor, desarrollándolo desde el enfoque aprender-haciendo, aprender-experimentando, aprender-observando en el aula, aprender a desaprender y aprender desde los fallos, siendo el actor principal el estudiante. Esperamos con este trabajo, generar cambios actitudinales y aptitudinales que tengan un impacto en el saber-ser y saber-hacer de los estudiantes y en su relación con el mundo de las organizaciones.

Como conclusiones, el objetivo de este proceso de aprendizaje será el desarrollar las capacidades de mentor a partir de procesos de aprendizaje enfocados a la docencia y la investigación, en los estudiantes de postgrado y pregrado de la Facultad de Administración, con el fin de visibilizar la creación de conocimiento en las organizaciones y sociedad del contexto de la ciudad de Bogotá. De otro lado, al abordar el concepto de mentor desde los aportes de Boam y Sparrow (1992), éste debe desarrollar aptitudes para el manejo de las transiciones. Éstas son necesarias cuando se asigna a los individuos tareas nuevas, desconocidas y repletas de incertidumbres y tensiones. Los mentores deben mostrar gran interés en el trato con los discípulos, generación de confianza, escucha paciente, adopción de la perspectiva del otro, enseñanza y capacitación, juicio indulgente de las acciones de los demás y valor suficiente para ofrecer críticas útiles y reencauzar las acciones hacia un camino acertado. Los docentes del siglo XXI deben comprender cuál es camino de la sociedad del futuro, de manera que las destrezas y el aprendizaje se desarrollarán cada vez más a través de redes y comunidades, desencadenando un nuevo tipo de iniciativa empresarial que sitúa a las buenas ideas en su centro mismo.

DR. PROF. CARLOS BLANCO VALBUENA  
*Mentor del Proceso de aprendizaje del Proyecto Mentor*



## HISTORIA DEL PROCESO DE APRENDIZAJE PARA OBTENER EL PERFIL DE MENTOR

---

**Ing. Carlos Blanco, Msc-Ph.D**

Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia  
[carloso.co2010@gmail.com](mailto:carloso.co2010@gmail.com)

<http://dx.doi.org/10.3926/oms.308>

Blanco, C. (2016). Historia del proceso de aprendizaje para obtener el perfil de mentor. En Blanco, C. (Ed.). *Cómo desarrollar procesos de aprendizaje para estudiantes: Desarrollo de capacidades para ser mentor*. Barcelona, España: OmniaScience. 1-14.

## **Resumen**

En este documento presentamos la historia del proceso de aprendizaje con el que obtener el perfil de mentor por parte de los docentes de Administración de Empresas de la Universidad Santo Tomás de Bogotá. Dejamos ver el sentido y la coherencia de un reto que está directamente relacionado con las tendencias que mueven la Educación Superior del siglo XXI. De esta forma, el interés, la motivación, el compromiso, la constancia, el desaprendizaje, la reflexión, el análisis, la experimentación, la auto-observación y la autoevaluación son constantes vitales presentes en cada uno de los docentes que participa en el Proyecto Mentor. Liderar este proyecto requiere de paciencia, indulgencia, empatía y apoyo continuo, para que tanto las creencias como los paradigmas incrustados en el modelo mental de cada profesor se moldeen y sean flexibles frente a los conceptos, las teorías, las lecciones aprendidas, las buenas prácticas y lo ya experimentado en otros contextos internacionales. Para concluir, puede decirse que, el docente que por su vocación vive en plenitud la academia es aquel que abriéndose a las nuevas realidades está dispuesto a evolucionar para, de ese modo, ser capaz de apoyar la formación-transformación de los estudiantes que se preparan para generar valor en los diferentes contextos sociales.

## **Palabras clave**

Aprendizaje, pedagogía, didáctica, experimentación, innovación, mentor.

## 1.1. Introducción

En el desarrollo del proyecto mentor, hemos hecho énfasis en dos propósitos y a la vez los retos. En primer lugar, descubrir el modo o la manera en que seremos capaces de despertar y potenciar en los estudiantes aquellas capacidades que les son imprescindibles para llevar a cabo una autoformación bien dirigida o guiada visible en las organizaciones y la sociedad. Y en segundo lugar, descubrir y poner en marcha con exigencia la formación práctica necesaria, empezando por la ruptura de los viejos modelos, que desarrollen en los docentes las capacidades para abordar sin complejos las nuevas metodologías, el diseño de estrategias y las formas de aprendizaje que sean observables en los contextos donde los estudiantes van a demostrar su formación.

Con respecto a las afirmaciones en el párrafo anterior y desde la visión integral del conocimiento, debemos referirnos a los aportes del Banco Mundial, en su informe sobre «El conocimiento al servicio del desarrollo 1989/99», situaba como tema central la contribución del *conocimiento al progreso* de la humanidad, y consideraba que se trata de un motor esencial para el desarrollo de los pueblos.

Por otra parte, la OCDE, en su «informe de la economía mundial del mañana (1999)» encaraba la economía del siglo XXI planteándose si realmente era posible una larga fase de crecimiento. En este sentido, el impulso sostenido del cambio debía buscarse fundamentalmente en la aplicación global de las nuevas tecnologías, en la acelerada transición hacia una *sociedad basada en el conocimiento*, y en la progresiva integración mundial de bienes y capitales. Sostenía que todos estos factores contribuirían de forma destacada, desde la productividad, a la generación de un importante crecimiento en la sociedad.

Según Gravel (1994), las universidades deben «Desarrollar sectores específicos de excelencia en el *campo de la enseñanza y de la investigación*, favoreciendo programas y equipos de trabajo que puedan liderar ciertas especialidades. Desarrollar iniciativas de carácter multidisciplinario, tanto en la enseñanza como en la investigación y en la extensión. Establecer y promover enlaces con el sector productivo, público, privado o de carácter social, como medio de facilitar las actividades de investigación y desarrollo, y de la creación de redes de personas con configuración internacional progresiva. Desarrollar la incorporación de las unidades de enseñanza, investigación y extensión en las redes nacionales e internacionales».

En síntesis, entendemos que el conocimiento es un recurso clave y de carácter estratégico que al gestionarlo de forma adecuada e inteligente, hace que las organizaciones permanezcan en el mercado. De esta forma, las Universidades estarán en la misma línea que las empresas y las brechas serán cada vez menores.

Al abordar el concepto de mentor desde los aportes de Boam y Sparrow (1992), éste debe desarrollar aptitudes para el manejo de las transiciones. Éstas son necesarias cuando se asigna a los individuos tareas nuevas, desconocidas y repletas de incertidumbres y tensiones. Los mentores deben mostrar gran interés en el trato con los discípulos, generación de confianza, escucha paciente, adopción de la perspectiva del otro, enseñanza y capacitación, juicio indulgente de las acciones de los demás y valor suficiente para ofrecer críticas útiles y reencauzar las acciones hacia un camino acertado. Los docentes del siglo XXI deben comprender cuál es camino de la sociedad del futuro, de manera que las destrezas y el aprendizaje se desarrollarán cada vez más a través de redes y comunidades, desencadenando un nuevo tipo de iniciativa empresarial que sitúa a las buenas ideas en su centro mismo.

En este sentido, cobra valor para la academia, el desarrollo de un proyecto, basado en mejorar el nivel de las capacidades de los docentes desde sus conocimientos y actitudes, para que tengan el perfil de mentor y muestren el valor del conocimiento que crean en su contexto con los estudiantes, y éstos a su vez lo reflejen en las organizaciones.

Hoy, después de 18 meses de trabajo continuo, paciente y enriquecedor, podemos afirmar que vamos por el buen camino y que con el tiempo podemos acercarnos a desarrollar una buena práctica, la cual ayudará a otras Facultades de la Universidad Santo Tomás a reencauzar sus estrategias para garantizar que los estudiantes posean unas capacidades que puestas en las organizaciones generen un valor social y cognitivo.

## **1.2. Desarrollo del Proyecto mentor**

En primer lugar, el proyecto se inició a finales del año 2013 con un equipo de docentes que dadas sus cualidades personales y profesionales, fueron elegidos por la Decana de Administración para hacer el proceso de aprendizaje y desaprendizaje

a partir de diferentes estrategias que el mentor-guía diseñó y llevó a la práctica. El apoyo de la Decana fue decisivo para engranar todo el proceso.

En segundo lugar, las sesiones de intercambio de conocimientos e información, se enriquecieron a partir de las dimensiones de interés, como la generación de confianza, la empatía activa, la actitud de ayuda, la indulgencia en el juicio y la valentía para experimentar. Estas dimensiones se internalizaron por cada uno de los docentes a partir de talleres vivenciales, los cuales se tradujeron en actitudes vocacionales por parte de los docentes y compartidas con los estudiantes. Hoy, el equipo puede hablar desde certezas significativas, sobre cómo se llevaron estas dimensiones de interés y cómo se evalúan desde los estudiantes. Cabe anotar, que estas actitudes hoy en día hacen parte del perfil del docente-mentor y hacen parte de la cultura de la Facultad, con el fin de fortalecer las interacciones entre los docentes.

En tercer lugar, los aprendizajes y desaprendizajes en las prácticas pedagógicas, se han realizado teniendo en cuenta los aportes que se han hecho sobre los modelos de aprendizaje transformacional, constructivista, significativo y basado en problemas. De igual forma, a partir de los aportes en las tendencias de la educación superior, la sociedad del futuro y las competencias del proyecto Tunning. El resultado es evidente cuando los docentes han convertido sus clases en un laboratorio de experimentación y exploración del conocimiento externo. El estudiante pasó de ser un receptor de información a ser un aprendiz capaz de tener evidencias justificadas desde la observación y experimentación con el entorno (empresas).

En cuarto lugar, el desarrollo cognitivo y personal de los docentes, es visible cuando comparten sus ideas con los demás y cuando toman decisiones fundamentadas en los aprendizajes y desaprendizajes. Además de sentirse reconocidos por el buen trabajo, hacen ver que ese camino que han recorrido les ha sido útil en todos los sentidos y les ha servido para ser un ejemplo en la Facultad de Administración.

En quinto lugar, al día de hoy, podemos afirmar que tenemos internalizadas las dimensiones de interés, estamos refinando las prácticas pedagógicas y nuestro único interés en el desarrollo de capacidades en los estudiantes para que sean útiles a esta sociedad. En el caso de las competencias, hemos llegado a un consenso alrededor de los conceptos y hemos diseñado y desarrollado las estrategias para llevarlas al contexto del aula en la interacción con el estudiante.

En sexto lugar, los docentes del equipo de mentores, están documentando sus certezas a partir de vivencias para darle forma a un modelo pedagógico flexible de acorde con las tendencias de la educación del siglo XXI, acorde con la economía basada en el conocimiento y relacionado con una organización creadora de conocimiento.

Para concluir, el proyecto mentor, tiene varias etapas y tiene varios equipos de docentes, cada equipo en un nivel diferente de desarrollo cognitivo y actitudinal.

### **1.3. El antes, el durante y el después en el Proyecto mentor**

Para conocer el desarrollo del proyecto mentor y de esta forma tener la historia del mismo, utilizamos los aportes de Collison y Parcell (2000), con el fin de hacer evidente la creación de conocimiento en tres tiempos, el antes, el durante y el después.

Con relación al *antes*, en un comienzo nos encontramos con un grupo de docentes dedicados a impartir las clases según las asignaturas correspondientes y desde el enfoque docente-estudiante. Una relación basada en la transferencia de información en un alto porcentaje y una evaluación desde la memorización de conceptos, fórmulas y contenidos. Así mismo, un grupo de docentes que comparten únicamente actividades administrativas, pero no los aprendizajes desde su desarrollo cognitivo en el área de su conocimiento. De igual forma, un grupo sin un líder que los encaminara hacia la comprensión del papel como docentes en la universidad del siglo XXI, basada en el desarrollo de unas competencias que deben ser visibles en el contexto de las organizaciones y la sociedad. Pero lo esencial, estaba enfocado a hacer visibles los aprendizajes tanto en el docente-mentor como en el estudiante-aprendiz. Se percibía a un grupo con cierta timidez e incertidumbre frente al proceso de aprendizaje, pero al mismo tiempo un grupo que apostaba por comprender el valor de las interacciones en un espacio de confianza, empatía, indulgencia y experimentación.

Con respecto al *durante* en el proyecto mentor, los docentes han tomado *conciencia* de cuál es su esencia como docentes-mentores en los procesos de aprendizaje para el desarrollo de competencias pertinentes en los estudiantes y la visibilidad de éstas en las organizaciones. Una conciencia visible en los aprendizajes y desaprendizajes que cada uno va teniendo en su camino y que los constata cuando les piden a sus estudiantes las percepciones que pueden notar u observar en sus actitudes y aptitudes.

En el *durante*, los docentes-mentores reflexionan y analizan el para qué, el cómo de su papel y le encuentran sentido cuando tienen evidencias y certezas sobre la información y el conocimiento que han llevado al contexto en la interacción con los estudiantes. De otro lado, han internalizado algunas de las dimensiones de interés como la indulgencia en el juicio, la generación de confianza, la empatía activa y la actitud de ayuda. Estas dimensiones han hecho posible que la relación con el estudiante sea más cercana y basada en el acompañamiento continuo para saber qué comprensiones está teniendo el estudiante en su proceso de aprendizaje. De esta forma, el docente-mentor podrá evaluar sus acciones cuando se ve reflejado en el estudiante. Se puede decir, que esta es una forma de autoevaluación por parte del docente.

En el *durante*, los docentes del equipo, han hecho grandes esfuerzos para desaprender y refinar su cognitivo de forma que el conocimiento que comparten con los estudiantes se vea reflejado en el desarrollo de sus capacidades. Han experimentado diferentes formas de llegar a un estudiante poco comprometido e interesado con su formación y se han puesto en sus zapatos para conocer de cerca su realidad en el contexto de la universidad, la familia y su entorno. En definitiva, han llegado más allá del conocimiento académico, sino que han logrado interesarse por el conocimiento emocional del estudiante, que les ayuda a ver de qué manera despiertan el interés y la responsabilidad para que sean unos administradores capaces de generar valor en las organizaciones y en la sociedad.

En el *después*, esperamos que los aprendizajes internalizados y validados por los docentes-mentores puedan ser transferidos a otros docentes de la facultad de Administración y a los docentes de las Facultades que desean hacer este mismo proceso. Hemos reflexionado sobre la posibilidad de desarrollar comunidades de aprendizaje en las áreas de conocimiento a las que pertenecen los docentes-mentores para nutrir los aprendizajes de los demás. En definitiva se trata de la refinar el «Know-how» de los docentes-mentores para que pueda ser reutilizados por otros. Esto nos llevará a diseñar una sede de conocimiento donde queden reflejados los diferentes procesos que hacen parte de la Facultad de Administración.

#### **1.4. El Proyecto mentor hacia el desarrollo de una buena práctica**

Situándonos por tanto en ese marco ideal de actuaciones, lo que se ha venido en llamar «Buenas prácticas» constituye una herramienta de trabajo, en el mar-

co de la Gestión del Conocimiento, destinada precisamente a la evaluación, la codificación, la aplicación y la socialización de conocimiento que ha resultado significativo. No es extraño, por tanto, que ya Bonet considerara en 2007 que una buena práctica es, en definitiva, «Un conjunto coherente de acciones, que han sido útiles en un contexto determinado, que se espera rindan resultados similares en otro contexto similar, y que implican un aprendizaje, a través de otros, mediante implementaciones que han funcionado». La SIPAL (Sistema Regional de Información sobre Buenas Prácticas de Gestión Pública en América Latina y El Caribe), establece una buena práctica, como una experiencia sistematizada y documentada que tenga como fundamento la aplicación de métodos de excelencia y/o innovadores que agreguen calidad al desempeño de los distintos procesos de la gestión pública.

## **1.5. Historia del Proyecto mentor a partir de una analogía**

Suele decirse que un ejemplo vale más que mil palabras. Precisamente por ello creemos que es bueno hacer ahora un relato de lo que vamos a llamar el «viaje», que se hizo en torno a la mentoría en la formación del perfil de mentor de administración de empresas de la Universidad Santo Tomás de Bogotá-Colombia. Se trata del símil del supuesto viaje de una nave, y ello nos va a permitir comprender mejor los conceptos, las actitudes, las interrelaciones... que estamos manejando.

A finales del año 2013, nos aventuramos a iniciar este viaje a partir de un proceso de mentoría donde los docentes asumirían la responsabilidad de internalizar ciertas actitudes y aptitudes para estar a la par en las tendencias de la educación del siglo XXI. Pero el salto cualitativo de la nueva realidad hacia la que nos vemos avocados procede del hecho de reconvertir al estudiante en un sujeto esencialmente activo en toda la dinámica de su proceso de formación. Alguien capaz de generar transformaciones en la sociedad.

En aquel momento sólo teníamos un proyecto, como si fuera una ruta trazada en una carta de navegación, que respondía a los condicionamientos propios de un precontrato marítimo de la modalidad «por Viaje». Dadas sus características, para este viaje el almirante (Decana) nombró a un capitán idóneo como mentor (Dr. ing. Carlos Blanco), que había tenido esta experiencia cuando estaba formándose en un doctorado en la Universidad de Deusto en el País Vasco (norte de España) y a cinco primeros-oficiales (docentes de la Facultad de Administración de Em-

presas) con la misión de formarse específicamente para hacerse cargo de la nave en lo sucesivo, es decir, de ser los sucesores y ser al mismo tiempo los mentores de los oficiales-aprendices en formación «llamados estudiantes». El capitán asumió el rol de mentor-guía desde el momento en que dijo sí a este viaje y se hizo cargo del mando. Los cinco primeros-oficiales asumieron su papel de sucesores en el mando a partir de la generación confianza, la indulgencia en el juicio, la valentía para experimentar y la empatía activa que les había manifestado el capitán-mentor, los cuales a su vez, debían transferir los aprendizajes y comprensiones a los oficiales-aprendices. Si observamos en una fotografía, podríamos decir que habíamos descendido de un contexto conocido, con sus propios conocimientos y responsabilidades, a otro con nuevos compromisos, competencias, y tareas para unos, y sólo medianamente conocido por otros.

El capitán, como es metódico, organizó el viaje y compartió los contenidos de su hoja de ruta con el resto del personal implicado. Para llevar a cabo esta labor impartió talleres vivenciales en diferentes temáticas a sus primeros-oficiales sucesores, con el fin de nutrir y actualizar sus bases de conocimiento y así hablar un mismo lenguaje, lo que permitiría una comunicación fluida y fácil. Con los primeros-oficiales se reunió varias veces durante todo el año los días martes en la tarde, para compartirles su modelo mental para la ruta trazada y el contenido del almacén de conocimientos tácitos y experiencias vividas que había ido acumulando durante varios años; producto todo de sus prácticas en otras rutas o contextos nacionales e internacionales.

Para lograr que los primeros-oficiales mostraran interés por este viaje, el capitán creyó al cien por cien en que ellos aprenderían todo lo necesario, confiando en que llegado el momento lo compartirían con los oficiales-aprendices (estudiantes), y que éstos, a su vez, harían lo mismo con los demás en otros contextos organizacionales. Una de las bazas que jugó el capitán en la interacción con los primeros oficiales fue la de ponerse todo el tiempo en su lugar al recordar las aventuras que había vivido cuando estaba en su propio proceso de aprendizaje de la gestión del conocimiento, y cuando decantaba el conocimiento tácito en sus diarios de estudiante. Y todo esto por allá, en un país denominado vasco, al norte de España, metido en los Parques Tecnológicos y en el Clúster del Conocimiento.

El capitán, después de compartir sus experiencias con los primeros-oficiales, revisaba su cuaderno de bitácora para cerciorarse de que estaba en la ruta y el rumbo adecuados para llegar a buen puerto. A los primeros-oficiales, las pregun-

tas, inquietudes y dudas los asaltaban de vez en cuando, porque cada vez querían aprender más cosas. Aprender y saber cómo se llevaba a la práctica los «tips» de valor de un verdadero mentor. El capitán, para hacerse entender, y para que las palabras no se quedarán en el aire sino que tuvieran un sentido y fueran objetivos para los primeros-oficiales, utilizaba su graficación mediante «garabatos trazados en hojas de papel en la sala de la *conciencia* donde solían reunirse».

Algunas veces, tanto el capitán como los primeros-oficiales sentían que el barco no avanzaba a la velocidad y con el ritmo deseado... y entonces hacían paradas técnicas para revisar lo qué estaban aprendiendo y cómo se estaba ubicando en el modelo mental de cada uno de los miembros de la tripulación. En realidad, el tiempo estaba siendo una barrera, porque en el barco (Facultad de Administración) estaban comprendiendo que este tipo de viajes no se hacen de la noche a la mañana, sino que son viajes graduales, con paradas conscientes, para observar los aprendizajes internalizados y compartidos.

Al abordar la cuestión del valor de las competencias en un mentor de conocimiento, éstas se tornaban algunas veces sombrías para los primeros-oficiales, y sólo cabían en su imaginación. En realidad, les resultaba muy difícil ponerlas en contexto y llevarlas a la práctica. El capitán intentaba con paciencia compartir sus aprendizajes y facilitar a los primeros-oficiales un tiempo que le permitiera reflexionar, darse cuenta de la dimensión de todas las cosas, y organizar las ideas en su cabeza, es decir, poner a tono su modelo cognitivo.

Un día, en una de tantas reuniones, algunos de los primeros-oficiales dijeron que se sentían felices porque habían comprendido la razón por la que las competencias de conocimiento eran básicas y esenciales para todo navegante (análisis, reflexión, observación, diálogo constructivo y útil). Que entendían que se trataba de saber qué podían aprender y de cómo refinar las practicas relacionadas con los procesos del aprendizaje de los oficiales-aprendices. A los primeros-oficiales ese día se les notaba felices, y se fueron a la borda del barco para disfrutar más del paisaje junto con un buen café. Podían ver con mayor claridad cuál era el camino en su proceso de aprendizaje y desaprendizaje.

Pero el viaje debía continuar, y el próximo rumbo estaba destinado a aprender qué era eso del modelo de aprendizaje y las variables que lo sustentan.

Uno de los primeros-oficiales miró sorprendido al capitán y preguntó:

—Capitán, ¿de qué está Vd. hablando.

A lo que el capitán contestó:

—Una persona es consciente de sus aprendizajes cuando puede unir a sus prácticas docentes las realimentaciones que surgen cuando hace uso de la información adecuada, cuando encuentra el valor de las interacciones con los demás y cuando hace uso de su propia experiencia».

Entonces, el primer-oficial, reflexionando dijo:

—O sea, que para identificar y nutrir los aprendizajes se deben ligar las realimentaciones de las tres variables de aprendizaje, ¿es así?

El capitán le contestó afirmativamente:

—Sí; pero vamos a verlo con un ejemplo.

Resulta que para tener una profunda comprensión de un contexto en el que se realizan las prácticas propias del saber hacer es necesario actuar, por ejemplo, como lo hace un submarinista (imaginemos una película de un submarinista).

Cada vez que desciende al fondo del mar, *analiza la información* que ha estado documentando y que otros le han enviado o compartido a través de reuniones personales, cara a cara, o mediante procedimientos electrónicos de comunicación a distancia, como el skype. Estos procedimientos son los que le ayudarán a encontrar lo que desea, y le permitirán tomar las decisiones necesarias con mayor seguridad. Ésa es la *realimentación que surge de la información y los datos*. Cuando este sub-marinista habla con los colegas (profesionales o amateurs) de su país, y de otros países, sobre las experiencias que han tenido, y él las relaciona con su propia experiencia, además de experimentar llevándola a la práctica se está *realimentando de las interacciones*. Cada vez que este sub-marinista baja al fondo del mar pone a prueba sus conocimientos y hace uso de su destreza, de forma que siempre está consciente de lo que hace. Incluso, cuando tiene acumuladas varias experiencias hace mejor su trabajo, porque la veteranía es la que le ayuda a mejorar cada día en su actividad, sea ésta lúdica o profesional. Y lo mejor de todo es que este submarinista lleva un diario de su actividad, y en él tiene explicados los «cómo», los «para qué» y los «por qué» de cada viaje, como ocurre con la foto adjunta.

El hecho de tener todo documentado ayuda a los demás cuando se comparte con ellos el conocimiento que uno ha estado acumulando a lo largo de su trayectoria profesional o vital. El sub-marinista de nuestro ejemplo nos está diciendo que ese conocimiento que él documenta es para saber cómo lo ha desarrollado, cómo ha refinado sus competencias, y cómo ha mejorado el modelo mental que posee basado en las tres variables. Ello es lo que ha permitido que su experiencia le ayude a hacer las cosas bien, y de manera eficaz, en su trabajo como sub-marinista.

Entonces, varios de los primeros-oficiales se ponen como meta el poner en práctica lo que hace el sub-marinista, y organizan cada día su modelo mental para compartir sus aprendizajes con los oficiales-aprendices, y de este modo los guían a través de ejemplos, a través de sus propias historias. El capitán los invita a hacer un viaje para observar las ballenas en el océano pacífico, cerca de una Isla llamada Gorgona-Colombia- y les comparte cómo es el proceso de instrucción desde la internalización del modelo de aprendizaje basado en las realimentaciones.

Un día, uno de los primeros-oficiales le comentó al capitán que a él le había motivado mucho el haber establecido una relación basada en la confianza, y el capitán le respondió que para él había sido esencial confiar, pues partió del hecho de que como primer-oficial aprendería sin dificultad desde el procedimiento propio de la mentoría. Fue así como el capitán le comentó que en las organizaciones Japonesas la cultura es la piedra angular de la gestión del conocimiento a través del enfoque mentor-aprendiz, y que por esta piedra angular los resultados eran visibles cuando se trataba de crear conocimiento. El primer-oficial inmediatamente convocó a uno de sus equipos de oficiales-aprendices a su cargo para estudiar la posibilidad de realizar un taller sobre las dimensiones de interés, es decir, sobre la cultura que debe estar visible en todas las interacciones con de fin de hacerlas constructivas y útiles.

El capitán, al ver el entusiasmo del primer-oficial organizó el taller para que en vivo y en directo pudieran comprender el significado de cada una de las dimensiones de interés: la generación de confianza, la empatía activa, la actitud de ayuda, la indulgencia en el juicio y la valentía-experimentación. Para esto propuso como ejemplo un rescate en altamar, para que pudieran aplicar todas y cada una de las citadas dimensiones (imaginemos una película de un rescate en altamar).

La *generación de confianza* se hizo visible cuando uno de los oficiales hizo de superviviente inmovilizado, es decir, escenificó la imposibilidad de moverse en el agua,

y los otros le dijeron al capitán que actuarían de inmediato: lo acompañarían todo el tiempo que fuera necesario, le darían ánimo, lo sacarían del agua y no lo abandonarían a su suerte en medio del mar. La *empatía activa* fue visible cuando uno de los oficiales le daba masajes en todo el cuerpo para que no perdiera el sentido a causa del frío, es decir, se puso en la grave situación del otro. La *actitud de ayuda* fue la constante, porque todos se prestaban ayuda unos a otros para evitar el ahogamiento de cualquiera de ellos en aquellas olas de mar gruesa, se prestaban los chalecos a los más agotados, se daban ánimo los unos a los otros, y aplicaban todas sus habilidades y destrezas para permanecer a flote mientras llegaba la ayuda desde el helicóptero de rescate.

Después de llevar varios meses de aprendizajes y desaprendizajes, los primeros-oficiales fueron refinando las capacidades que les permitían vivir más los momentos de interacción con los oficiales-aprendizajes. Éstos a su vez compartían a los primeros-oficiales la satisfacción que sentían al observar que se sentían guiados, acompañados y comprendidos en su proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias para ser los mejores egresados en el contexto de la administración.

En uno de los encuentros de los martes en la «sala de la conciencia», los primeros-oficiales le compartieron al capitán-mentor sus experiencias con los oficiales-aprendices sobre el modelo de aprendizaje que habían construido a partir de las comprensiones que hicieron a lo largo del tiempo. Algunos pidieron opiniones a los oficiales-aprendices, para saber si éstos percibían las formas originales de compartir los conocimientos y acercarlos a una realidad más acorde con lo que es la academia y la empresa.

Hoy, el capitán-mentor puede decir con toda honestidad, que los primeros-oficiales, son un ejemplo a seguir por los demás tripulantes (docentes de la Facultad de Administración) y los considera sus amigos del conocimiento en una aventura que continúa en un viaje llamado «proyecto mentor».

Buen viento y buena mar, les saluda, El capitán Blanco...



MODELO DE APRENDIZAJE  
PARA LA DECONSTRUCCIÓN  
DE PARADIGMAS: ASIGNATURA  
ESPÍRITU EMPRENDEDOR

---

**Prof. Ba, Miguel Diaz-Olaya, MA**

Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia  
[madodiaz@gmail.com](mailto:madodiaz@gmail.com)

<http://dx.doi.org/10.3926/oms.312>

Diaz-Olaya, M. (2016). Modelo de aprendizaje para la deconstrucción de paradigmas: Asignatura Espíritu emprendedor. En Blanco, C. (Ed.). *Cómo desarrollar procesos de aprendizaje para estudiantes: Desarrollo de capacidades para ser mentor*. Barcelona, España: OmniaScience. 15-36.

## Resumen

En el contexto de la sociedad del conocimiento, se hace visible que existen retos de aprendizaje en el ámbito universitario y laboral, aspecto que tiene impacto en el conocimiento que puede adquirir y desarrollar el estudiante que quiere convertirse en profesional y por otro lado, el empleado que al llegar a un nuevo cargo, debe aprender de forma efectiva aspectos que van desde la actividad operativa, hasta la cultura organizacional. Es así que al analizar modelos de aprendizaje, como el Significativo o Transformacional y en la Gestión del Conocimiento, el SECI y el Ba, se logró identificar, que la evaluación de estos conocimientos o el grado de aprendizaje, se había estado midiendo por la aplicación de evaluaciones, siendo la nota, el termómetro del aprendizaje, pero esto no aseguraba la internalización y/o el uso práctico del conocimiento. Se sostiene que los paradigmas pueden ser barreras o facilitadores de los procesos de aprendizaje, además son evidencias sobre el grado de internalización, partiendo del supuesto, que el paradigma, se evidencia por medio del discurso o la postura del aprendiz sobre los temas propios de la asignatura, puesto que la postura refleja una realidad, si se transforma el paradigma, necesariamente transforma la realidad y para esto, se articula un modelo de tres fases: paradigmas, diseño y medición; que se aplicó en la asignatura: Espíritu Emprendedor.

## Palabras clave

Paradigmas, Aprendizaje, Conocimiento, competencias.

## 2.1. Introducción

La teoría neoclásica de economía, la cual da pie a la teoría científica en administración, representada por Taylor (1911), señala que los agentes en la economía tienen a su disposición información perfecta, de allí que exista la posibilidad de generar eficiencia en términos del uso y distribución de los recursos organizacionales previamente dados y desarrollados. Lo anterior, supone que la información y el conocimiento tienen una cima y en este sentido, la relación con la misión de la educación es permitir tal estado máximo. En el caso de la empresa, se enfoca al concepto mecanicista donde el gerente asume la tarea de controlar y regular los recursos, en pro de maximizar la utilidad, entendiendo la misma como la minimización de costos, asociada a la eficiencia estática.

Una visión y construcción diferente muestra la economía austriaca, según Huertas de Soto (2004), donde se asume la eficiencia en términos dinámicos, lo cual significa que la información y el conocimiento no son perfectos, en otras palabras, los agentes no tienen, ni tendrán a su disposición elementos de juicio o información completa que les permita llegar a puntos de equilibrio estáticos, por el contrario, se establece que nos encontramos en un ciclo de construcción continua, que se basa en la posibilidad por parte de las personas de encontrar nuevos recursos, conocimiento e información, que cambien las condiciones del mercado. En este sentido, el uso estadístico y probabilístico, no permite la construcción de escenarios reales en términos de proyección sobre el mercado o las empresas a futuro, puesto que la incertidumbre estará presente al no poder determinar los nuevos puntos de equilibrio, debido a que es un proceso motivado por la intuición y que tiene base en la coordinación a través de la competencia. No por el hecho de que todos ofertan y demandan bajo la misma estructura de bienes, sino que los agentes están motivados a crear o buscar nuevas oportunidades, aspecto que implica un carácter subjetivo para asumir beneficios, intereses y la forma en que se usan los recursos, en ese sentido todo movimiento económico y social, depende del empresario.

Bajo esta construcción, tanto la información como el conocimiento tienden a ser dinámicos, por lo tanto, no se puede asumir el proceso de aprendizaje, bajo una perspectiva de suma cero, en donde los estudiantes son repositorios que deben manejar conceptos y operarlos en un espacio y tiempo determinado. Por el contrario, el conocimiento es dinámico y se renueva continuamente cada vez que se usa, de allí que se asuma la creación de conocimiento y las competencias

asociadas para tal creación como el punto de partida para enlazar y conectar los procesos de aprendizaje.

A partir de este contexto donde se sitúan las organizaciones del siglo XXI, el propósito de la Universidad, es preparar a los estudiantes para que enfrenten de forma competente a los retos de hoy en día desde la perspectiva de ser un trabajador del conocimiento. En este sentido, la asignatura «Espíritu Emprendedor» que se imparte en el tercer semestre de la Carrera de Administración de Empresas de la Universidad Santo Tomás de Bogotá-Colombia, tiene como objetivo, identificar y desarrollar las competencias para reconocer oportunidades de negocio en la dinámica del mercado.

En este documento, queremos dar respuesta a la pregunta ¿Qué elementos de las teorías de aprendizaje y la creación de conocimiento, hacen posible un proceso que prepare al estudiante para vincularse al mercado como oferente?. Para dar respuesta a tal incógnita, se realiza una revisión de la literatura, posteriormente se define el modelo de aprendizaje, el cual fue experimentado durante el primer semestre del año 2015 y se concluye con los parámetros de mayor valor. Para tal fin, en el documento se plantea la definición de objetivos, la revisión de la literatura, el desarrollo metodológico, los resultados y las conclusiones. Este artículo es el producto del proceso de aprendizaje para tener el perfil de mentor, el cual fue dirigido y orientado por el Dr. Prof. Carlos Blanco Valbuena desde septiembre de 2013.

## **2.2. Revisión de la literatura**

En este apartado se presentan los aportes de varios autores, que hacen énfasis en las metodologías de aprendizaje y el modelo SECI relacionado con la creación de conocimiento.

### ***2.2.1. Aprendizaje significativo***

De acuerdo con Ausbel (1973, 1976, 2002), la teoría del aprendizaje significativo, hace mención a la forma en que un nuevo conocimiento, se logra conectar con otras bases de conocimiento previamente adquiridas, por medio de un proceso de relacionamiento, lo que permite que el nuevo conocimiento adquiriera un signi-

ficado real y medible para el estudiante. Lo anterior supone, que el estudiante no es un repositorio de información, que por medio de la memoria logra procesos de aprendizaje-desaprendizaje, por el contrario, el estudiante no se encuentra en un estado de suma cero, sino que ha acumulado una serie de experiencias, valores y creencias que moldean su cognitivo, lo que hace evidente un anclaje de conocimiento inicial, el cual debe ser identificado, para que el nuevo conocimiento logre internalizarse.

Según Pozo (1994) y Novak (1995), la principal ventaja de este tipo de aprendizaje es que existe un mayor tiempo en la retención de la información, producto de los cambios significativos que se generan por los espacios de asociación. La retención implica necesariamente aplicación, no se enfoca a la memoria, sino busca generar cambios en el cognitivo, para que el estudiante se apropie del conocimiento y lo pueda aplicar en un contexto real propio de su formación.

Precisamente Ausbel (1976), asume que otro beneficio de la teoría, es la superación de cuatro problemas, propios de las formas efectivas del aprendizaje, (1) la definición de elementos que pueden afectar la adquisición y retención de conocimiento, como los paradigmas y/o creencias autoimpuestas que limitan al estudiante, tal como se asume desde la programación neurolingüística; (2) las capacidades alrededor de los problemas, en pro no estrictamente de su resolución sino de su identificación y comprensión; (3) las características cognitivas del estudiante, incluyendo los aspectos sociales de los espacios de aprendizaje, lo cual se enfoca a la relación con el docente, los otros estudiantes y el entorno; y finalmente, (4) la estructuración del material de estudio, como los dispositivos prácticos, no solo a nivel de didáctica, sino de la metodología, que hace posible la internalización de las temáticas (Rodríguez, 2008).

Es importante relacionar las condiciones que hacen posible un proceso de aprendizaje. En primer lugar, la predisposición y actitud de entrada del estudiante que conlleva el anclaje del conocimiento compartido en el aula. Esto es lo que se denomina disposición por aprender y se refiere a la actitud favorable por parte del estudiante, para que el nuevo conocimiento se asiente. Si el estudiante asume que las temáticas son de máxima complejidad y no las va a poder entender o por el contrario, este conocimiento no es útil para su desarrollo profesional, esto se convertirá en la barrera fundamental para iniciar todo proceso al interior o fuera del aula. En segundo lugar, se relaciona con el material que presenta el docente, para que se ancle en el cognitivo del estudiante, por lo tanto debe tener un

significado lógico y la identificación de subsumidores. Esta coherencia implica la adecuada planeación del material por clase en un hilo ascendente tanto en el desarrollo de competencias como del uso del conocimiento (Rodríguez, 2008).

Cabe resaltar que el término subsumidores, son ideas de anclaje o previamente establecidas, que permiten el desarrollo de la estructura cognitiva del aprendiz (estudiante). En ese sentido, la labor del docente, se debe centrar en la identificación de estas ideas o su ausencia, para generar una planeación adecuada de las metodologías y materiales, aspecto que hará posible que el significado lógico se transforme en un significado real y visible en el cognitivo del estudiante.

Bajo este contexto, se deben completar dos elementos centrales, que facilitan el aprendizaje significativo, el lenguaje y la interacción. Para Ausbel (2002) el lenguaje ayuda a la representación de las palabras y el constructo subverbal, lo que aumenta el nivel de comprensión, generando que los significados sean explícitos. De esta forma, los códigos del lenguaje tanto verbal como no verbal, viabilizan no sólo a una tener mayor interacción entre el estudiante y su entorno, sino una mayor comprensión. De allí, que el reto del docente sea homogeneizar el lenguaje, que no es más que disminuir la complejidad técnica de los contenidos, para acoplarlos al nivel cognitivo de los estudiantes, lo que hace posible que se tenga un diálogo fluido, el cual puede mejorarse a por medio del uso de la metáfora y la analogía.

### ***2.2.2. Aprendizaje transformacional***

Según Contreras (2005), el aprendizaje transformativo o transformacional, en interpretación de Mezirow (2000), es un proceso de transformación, que se asume en cuatro momentos. El primer momento, se asocia a unos marcos de referencia previamente establecidos, que se pueden asumir como paradigmas y/o creencias, relacionadas con un tipo de conocimiento. El segundo momento, como es la construcción de nuevos marcos de referencia, que se enfoca a la construcción de nuevos paradigmas. El tercer momento, es la modificación de los puntos de vista y finalmente, el cuarto momento, los hábitos mentales.

Según, Masrow (1994), establece que este tipo de aprendizaje, es aquel que tiene impacto en las experiencias subsiguientes del aprendiz, motivando a la

acción y a la experimentación, que se reflejan en diferentes situaciones de la vida cotidiana.

Es evidente la relación que existe entre el aprendizaje significativo y transformacional, debido a que el marco inicial o de referencia, se entiende como la base actual de conocimiento y que es necesaria para internalizar el nuevo conocimiento o el nuevo marco de realidad. Sin embargo, la diferencia central, es la modificación de puntos de vista o creencias, por medio de la conexión de hábitos mentales. De esta forma, el aprendizaje se convierte en un proceso de transformación individual de los paradigmas.

Lo anterior se muestra, en los aprendizajes por ciclo presentados por Bolívar (2000). El primer ciclo, se enfoca a resolver problemas básicos, por medio de prácticas habituales que se adaptan al entorno. El segundo ciclo, busca cambiar el marco de acción actual, por medio de una nueva visión, objetivos y estrategias. El tercer ciclo, se refiere a la transformación del entorno. Es así, que el primer ciclo se refiere a las acciones, el segundo al pensamiento y el tercero al ser como tal, de allí que este último tenga un componente emotivo.

El aspecto transformacional, supone la aplicación del conocimiento para que se pueda internalizar y eso necesariamente, supone un cambio del entorno y de la realidad aparente que construye el estudiante.

Un ejemplo de este tipo de aprendizaje, son los denominados laboratorios vivenciales, citados por Leal (2007), sobre la UNEFA (Universidad Experimental de la Fuerza Aérea-Venezuela), donde se realiza un proceso con 160 docentes y que tiene como resultado, los siguientes puntos:

- Los valores, actitudes y creencias, influyen en el aprendizaje y las acciones.
- Los participantes abordan el proceso de aprendizaje a partir de sus interacciones en el contexto.
- El proceso de aprendizaje, se sitúa en el planteamiento, comprensión y solución de problemas prácticos que se presentan en el contexto.
- Los conocimientos y experiencia previos, dan pie para una nueva adquisición de conocimientos.

### ***2.2.3. Aprendizaje constructivista***

Para Novak (1988), las personas tienen la capacidad de construir diferentes formas de percepción, para ello, el estudiante está dotado con la capacidad de construir conceptos, por medio de la clasificación, aspecto que se entiende como la organización de diferentes aspectos asociados a las experiencias.

De acuerdo con Santiuste (2006), se comprende el proceso bajo tres premisas de funcionamiento en el aula, la experiencia física, la experiencia afectiva y los conceptos. A nivel físico, el estudiante puede construir conceptos a partir de una visión inductiva, esto significa, pasar de preceptos particulares a reglas generales. Desde el punto de vista afectivo, una realidad inicial permite su estudio y comprensión. Los conceptos caracterizan al tercer nivel y facilitan una visión deductiva, donde se comparan premisas universales para llegar a conclusiones particulares.

Con respecto al aprendizaje constructivista, Tünnermann (2011, p. 26), concluye alrededor de las posturas de Díaz-Barriga y Hernández (2002), los siguientes principios:

«El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante y en este sentido, es subjetivo y personal. El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo. El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales. El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento. El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previos que tiene el aprendiz. El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas. El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber. El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas. El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas con sentido. El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizaje potencialmente significativos».

En este sentido, se puede ver claramente la relación con el aprendizaje significativo, en virtud de la responsabilidad individual asumida por el estudiante frente al proceso de aprendizaje, pero necesariamente con el transformacional, siendo el contexto un componente de valor, para la recreación de conocimiento en torno a problemáticas reales y con sentido. El mensaje parece claro, la superación del modelo memorístico en las aulas.

#### ***2.2.4. Creación de conocimiento: modelo SECI***

Para fortalecer el modelo de aprendizaje, se debe hacer énfasis en la diferenciación entre datos, información y conocimiento. El modelo asume la perspectiva expuesta por Serradel y Perez (2005), quienes expresan que los datos, son series o caracteres carentes de significado, lo que se podría representar como un número, una fecha, una palabras, un indicio, que a nivel gráfico puede ser una línea o un punto en el tablero, con lo cual no se pueden tomar decisiones; de otro lado la información se puede asumir como un sistema organizado de datos Bhatt (2001), donde tal organización depende de un objetivo en particular y permite la toma de decisiones; finalmente, el conocimiento toma forma en las palabras de Bender y Fish (2000), que se asume como la información transformada y enriquecida (experiencia, valores y creencias), que se aplican para alcanzar un objetivo. El conocimiento por lo tanto, sería un proceso cognitivo de resultado explícito o tácito que depende de las variables: valores, experiencias y creencias, de allí que se conecta con la concepción de eficiencia dinámica, pues estas tres variables no son estáticas (Blanco y Díaz, 2008).

Ejemplo de esto, son el marco de valores que encierra una sociedad y que se modelan en tres ámbitos de formación de las personas, la familia como núcleo y base social, los espacios de educación formal (Colegio, Universidad, Institutos, etc) y el ámbito productivo definido como la empresa. A nivel de la experiencia, se asume como una serie de situaciones que ponen a prueba los valores y que constituyen una batería de lecciones aprendidas, las cuales construyen creencias y paradigmas, que modelan la forma de interpretar el mundo o mejor, la realidad y que terminan por enunciarse a través de las acciones. Tal conclusión supone que el conocimiento prevé o nos da la capacidad de actuación.

Según el modelo propuesto por Nonaka y Takeuchi (1994), facilita compartir los modelos mentales, así la creación de un campo de interacción posibilita un conocimiento armonizado, como se define el modelo SECI (Socialización, Externali-

zación, Combinación e Internalización). La socialización, hace alusión a pasar de conocimiento tácito a conocimiento tácito, por medio del dialogo y la interacción, de allí que las competencias comunicativas jueguen un rol central. La externalización, se basa en pasar de tácito a explícito, a través de procesos de creación de conceptos, a través metáforas o analogías, donde el diálogo y la reflexión colectiva, posibilitan el conocimiento conceptual. La combinación, de explícito a explícito, se asume como el intercambio y armonización de conocimiento explícito, donde se logra reconfigurar información que genera conocimiento sistemático, y finalmente, la internalización, de explícito a tácito, que se conecta con el aprender haciendo, de allí que se categoriza como conocimiento operacional.

Lo anterior se ve expuesto a partir de las siguientes etapas etapas de creación. La primera etapa, se enfoca a compartir conocimiento tácito, donde se busca compartir las emociones, los sentimientos y los modelos mentales, que facilitan la generación de confianza mutua, para forjar equipos autorganizables. La segunda etapa, se relacionada con la creación de conceptos, que a partir del diálogo continuo, hace posible una reflexión colectiva. La tercera etapa, la justificación de conceptos, donde se establece si el concepto es válido y pertinente para el contexto. La cuarta etapa, la construcción de un arquetipo, que se asume como un prototipo o la creación de un nuevo producto, proyecto o prototipo; finalmente, la expansión de conocimiento, donde se establece la distribución cruzada, que da pie a nuevas posibilidades de asumir problemas o necesidades relacionadas con la organización y el mercado.

Para que estas etapas se puedan desarrollar, es necesario que existan cinco condiciones: intención, autonomía, fluctuación y caos creativo, redundancia y variedad de requisitos. La intención, es la aspiración de la organización para alcanzar metas, logrando la generación de compromisos; la autonomía, son aquellas acciones desarrolladas por los agentes para cumplir los compromisos; la fluctuación, son las rupturas organizacionales y el caos se asume como la situación de crisis, aspectos que hacen viable la reflexión sobre las acciones; la redundancia, es aquella información que va más allá de los requerimientos operacionales, entendida como el aprendizaje por entrometimiento y finalmente, la variedad de requisitos, es la variedad interna o la suma de perfiles que responden al ambiente de complejidad donde se desarrolla la empresa.

Finalmente, se debe sumar el concepto de «BA» desarrollado por Nonaka y Konno (1996), como aquel espacio y tiempo, donde transcurre el SECI y las etapas

de creación. Es así como el «Ba», cuenta con tres dimensiones, mental, física y virtual, donde ocurren las interacciones. La socialización se asume como el «Ba» originario, haciendo alusión a la sincronización de comportamientos, enfocado a la parte mental; la externalización, donde el modelo mental se comparte con otros pero además es presa del análisis y reflexión del propio modelo mental; el Cyber «Ba» relacionado con la combinación, al darse una interacción virtual donde domina la lógica cartesiana; finalmente, el ejercicio «Ba», enfocado a la Internalización, donde el uso de conocimiento formal es enfocado a la vida real o a simulaciones a partir de mentores y colegas que replican patrones.

## **2.3. Metodología**

En este apartado se abordan las etapas del proceso de aprendizaje, definidas como, (1) paradigmas, (2) diseño y (3) medición, las cuales se describen a continuación.

### ***2.3.1. Primer componente: paradigmas***

El primer componente, se relaciona con los contenidos compartidos y expuestos en el aula tomando como parámetro las premisas del aprendizaje significativo y transformacional, donde se identifican las bases de conocimiento inicial o los paradigmas de los estudiantes frente a la asignatura, desde un enfoque práctico y no conceptual.

Para identificar estos paradigmas, se aplica un instrumento de diagnóstico, donde al estudiante se le plantea la posibilidad de seleccionar diferentes opciones frente a una postura o problemática propia de la asignatura, para que posteriormente argumente su respuesta. La selección implica sumarse a la visión determinada que tiene una postura teórica y el argumento, es la información que el docente analiza para determinar si existe coherencia entre la posición y el argumento.

### ***2.3.2. Segundo componente: diseño***

El diseño se convierte en el segundo componente del modelo de aprendizaje y en este se integran, las etapas que se deben desarrollar para la transformación del

paradigma. Por tal razón, se tienen en cuenta condiciones, como la intención, autonomía, fluctuación y caos creativo, redundancia y variedad de requisitos que articulan la creación de conocimiento en las empresas y que son definidas por Nonaka y Takeuchi (1994). La intención se relaciona con aquellos valores (dimensiones de interés) que facilitan unos acuerdos mínimos al interior del equipo de trabajo, para desarrollar el proceso de aprendizaje, pero que se activan a la hora de que los estudiantes asumen un rol en el proceso de aprendizaje. La «intención de aprender» y que se debe observar en la disposición de los estudiantes en el desarrollo de actividades «indoor», en un espacio físico; la autonomía, hace referencia al desarrollo autónomo de aprendizaje, que se relaciona con el trabajo desarrollado a nivel virtual o trabajo para la casa; la fluctuación y el caos, se relacionan con el desarrollo de contenidos y ejemplos, que no presentan una definición exacta o completa. Se parte de la premisa, que la información y el conocimiento no son perfectos, se ejecuta un principio de Pareto, donde solo el 80% es real y el 20% queda para la reflexión del estudiante; la redundancia, entendida como la suma de múltiples fuentes de información, la cual implica múltiples canales de transmisión; finalmente, la variedad, se relaciona con el perfil de estudiante, asumiendo un constructo subjetivo, que al socializarse, impacta en el cognitivo grupal. Estos cinco elementos están presentes en todo el trasegar del curso y son la base para el desarrollo de las estrategias pedagógicas.

De otro lado, en el aprendizaje transformacional, la presentación de los contenidos, donde la condición inicial es la transformación del cognitivo de la persona, necesariamente cambia su entorno, es así, que se siguen tres fases como la contextualización, la conceptualización y uso del conocimiento. El contexto, define la presentación de la dinámica al estudiante a partir de una necesidad o de una situación verificable; el concepto, se establece como la exposición del planteamiento teórico para que el estudiante identifique los supuestos de implementación y el uso se refiere a la puesta en práctica de los supuestos, aspecto que facilita la internalización de conocimiento y en ese sentido la transformación de la realidad.

Finalmente, un tercer elemento que facilita el análisis de la estrategia que se lleva al aula, es el denominado «Ba» de Nonaka y Konno (1996), puesto que se parte de la relación espacio tiempo, para determinar en qué lugar la estrategia tiene sentido, en otras palabras, si tiene una implicación física (actividades presenciales), un aspecto virtual (plataformas y medios), que hacen posible la interacción del estudiante, tanto en el espacio propio de la Universidad o las redes de acceso gratuito y el mental. Si se asume el constructo del aprendizaje significativo, el

«Ba» se asociaría con el diseño del material de estudio, donde los dispositivos actúan para la asimilación de nuevo conocimiento.

En ese sentido el diseño de la estrategia debe contemplar la forma en que ésta se articula, (1) el espacio donde se aplica el material de estudio (Físico, Virtual, Mental), (2) la presentación lógica de contenidos para la transformación de la realidad (contexto, concepto, uso), y finalmente (3) las condiciones para crear nuevo conocimiento y en éste transformar los paradigmas (intención, autonomía, fluctuación y caos creativo, redundancia y variedad de requisitos), tal como se señala en la Figura 1.

### 2.3.3. Tercer componente: medición

Este componente hace relación, a la medición del aprendizaje por parte del estudiante y de observar hasta qué punto se transformó el paradigma. Para tal fin, se deben tener en cuenta las fases de evaluación o calificación definidas por la Universidad y ajustarlas al contenido programático definido en el segundo componente. De esta forma, el modelo origina la evaluación puntual y continua, o sea la medición clase a clase, pero también al terminar las fases de cada evaluación. Una de las premisas, es que la nota genera estrés y tensión al estudiante, pero no su aprendizaje. En otras palabras, se tiene conciencia de la calificación dentro de una escala, pero no se tiene conciencia de la evolución del cognitivo. Por consiguiente, el proceso de evaluación en el modelo procura un cambio, la medición sobre la transformación del paradigma y en ese sentido el análisis del discurso y la posición del estudiante sobre el mismo; para tal fin, se asumen las funciones estratégicas para el análisis del discurso definidas por Chilton y Schaffner (1997) y así establecer la transformación del discurso por parte del estudiante que evi-

Espacio	Proceso	Condiciones
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Físico</li> <li>• Virtual</li> <li>• Mental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto</li> <li>• Contexto</li> <li>• Concepto</li> <li>• Uso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intención</li> <li>• Autonomía</li> <li>• Fluctuación y caos creativo</li> <li>• Redundancia</li> <li>• Variedad de requisitos</li> </ul>

Figura 1. Segundo componente diseño

dencia la internalización de conocimiento, pero al generar postura, de forma implícita su uso.

Para los autores mencionados en el párrafo anterior, el análisis del discurso desde un ámbito político, parte de una serie de funciones estratégicas que hacen parte de los fenómenos que se consideran políticos, más allá de elementos informacionales. Por consiguiente, el estudiante al asumir una postura sobre un tema, necesariamente asume una posición que puede ser de correspondencia o resistencia a un discurso establecido, en ese caso, se podría hablar de una postura frente a los paradigmas establecidos en el primer componente del modelo.

Chilton y Schaffner (1997) definen las funciones estratégicas intermedias en cuatro categorías, (1) coerción, (2) resistencia, oposición o protesta, (3) encubrimientos y (4) legitimación o deslegitimación. La coerción, es cuando se utilizan sanciones para respaldar una idea, por lo tanto se convierte en un ejercicio de poder que pretende generar censura y controlar el acceso, es el denominado deber ser; la resistencia, hace alusión a las personas que no están de acuerdo con el discurso y utilizan medios de difusión (afiches, graffitis) o estructuras lingüísticas específicas (eslogan, cántico); los encubrimientos, se relacionan con el uso y control de la información; y finalmente, la legitimación, se entiende como las razones de obediencia frente a la postura.

Por lo tanto, la última categoría se enfoca a medir las funciones estratégicas en el discurso del estudiante frente al paradigma, asumiendo un sentido absoluto sobre la aparición o ausencia de los cuatro elementos mencionados frente al paradigma inicial y el final.

## **2.4. Resultados**

En este apartado se hace énfasis en la aplicación del modelo a nivel de las estrategias pedagógicas, frente a cada componente.

### ***2.4.1. Primer componente: paradigma***

Una vez se identifican las creencias, es necesario reflexionar a partir del contenido programático de la asignatura, y preguntarnos ¿cuál sería la percepción que debería

tener el estudiante al finalizar el curso, en otro sentido cual es el nuevo paradigma que intenta internalizar?. Para el caso de Emprendimiento (ver Tabla 1), el objetivismo debe dar pie al subjetivismo, entendido como la toma de decisiones de consumo por parte de los agentes, aunque parte de un proceso lógico y racional, tiene unas motivaciones propias o subjetivas, razón por la cual, la segmentación del mercado debe ser cada vez más estricta. De otro lado, el Taylorismo se transforma bajo el enfoque de acción humana y la eficiencia dinámica, donde se plantea que no existe información exacta o perfecta para la toma de decisiones, razón por la cual la creatividad y la innovación, se convierten en los elementos centrales para movilizar nuevos puntos de equilibrio en el mercado. De allí que el empresario toma un rol activo en la economía al identificar necesidades y generar soluciones a la medidas.

En ese sentido el cambio de paradigma se convierte en el reto central del curso y para esto se parte de dos elementos centrales y que se relacionan, un valor denominado experimentación (iniciativa y creatividad) y un medio denominado experiencia.

Al definir experimentación, se está hablando de forma directa de dos competencias que deben asumir los estudiantes universitarios, la iniciativa y la creatividad, que son definidos por García (2006), como se presenta a continuación:

Iniciativa: «Disponibilidad para asumir y llevar a cabo diferentes actividades. Capacidad de persistir en la ejecución de una actividad o en la consecución de un objetivo a pesar de los obstáculos que puedan surgir. El alumno con iniciativa es capaz de dar más de lo que el profesor le exige. Es capaz de aprovechar las oportunidades y de anticiparse a los problemas que se puedan plantear.» García (2006, p. 265).

Creatividad: «Capacidad para crear nuevas posibilidades o soluciones ante un problema, según líneas nuevas o no convencionales. Cuando un alumno universitario va más allá del análisis de un problema e intenta poner en práctica una

<b>Paradigma Actual</b>	<b>Paradigma a Desarrollar</b>
Objetivismo	Subjetivismo
Taylorismo	Acción Humana

*Tabla 1. Componente: Paradigmas Asignatura de Emprendimiento.*

solución, se produce un cambio, se está poniendo en marcha la capacidad de innovar, de crear algo nuevo o transformar las posibilidades ya existentes, con un nuevo enfoque.» García (2006, p. 266).

La experiencia se entiende como la forma en que el docente plantea una situación que logra mover el cognitivo de la persona, de allí que se asuma el modelo Ba, puesto que el mismo permite tener en cuenta tres dimensiones (mental, física y virtual) para que se logre crear conocimiento, el aula se convierte necesariamente en un laboratorio de prueba.

#### ***2.4.2. Segundo componente: diseño***

Tomando como parámetro cronológico los cortes asociados a la asignatura, el diseño procura dos etapas asociadas a romper los dos paradigmas identificados, el taylorismo y el objetivismo.

Para el primer paradigma, el contenido temático se refiere a dos elementos Praxeología (Mises, 1949-2009) y DICES (Blanco y Díaz, 2008), en tanto que para el segundo paradigma se hace alusión al Canvas (Osterwalder y Pigneur, 2010), concretamente el denominado Lienzo de Valor asociado al concepto de Lecciones Aprendidas (BID, 2011) y el desarrollo del discurso para las redes de Crowdfunding (Asociación Española de Crowdfunding, 2013); lo anterior tiene un hilo conductor y es la Economía Naranja (BID, 2013).

De esta forma, se configuró el siguiente esquema, donde el contenido se situaba sobre las condiciones, el espacio y el proceso (Tabla 2.)

#### ***2.4.3. Tercer componente: medición***

Para medir la deconstrucción de los paradigmas, los estudiantes al final del curso deben realizar un comentario sobre un caso o situación donde se expone el paradigma inicial. En ese sentido, la situación planteada, era la del emprendedor que generaba la siguiente sentencia:

«Si puedo generar un plan de negocios que sume todas las variables de mercado, más allá de las necesidades del cliente el éxito está asegurado»

Contenido	Condiciones asociadas	Espacio
Presentación del curso	Intención, autonomía y variedad de requisitos	Físico y mental
Praxeología	Redundancia, fluctuación y caos creativo y redundancia	Físico, virtual y mental
DICES	Fluctuación y caos creativo y redundancia	Físico y mental
Lienzo de Valor (LA)	Autonomía, fluctuación y caos creativo	Físico y mental
Discurso Crowdfunding	Autonomía, fluctuación y caos creativo	Físico y mental

*Tabla 2. Diseño Espíritu Emprendedor*

Después de esto, cada estudiante, debía realizar un comentario en cinco renglones.

El análisis de los comentarios, a partir de las funciones estratégicas coerción, oposición, encubrimiento o legitimación, permitió identificar que un 70% de los estudiantes se manifestaron en contra de la frase y un 30% a favor. Lo anterior significa que el 70% logró romper el paradigma inicial del Taylorismo y Objetivismo y un 30% mantiene la postura inicial.

## 2.5. Conclusiones

Frente a la pregunta, ¿Qué elementos de las teorías de aprendizaje y la creación de conocimiento, facilitan un proceso que prepare al estudiante para vincularse al mercado como un oferente?

Se pudo determinar, que a nivel del aprendizaje significativo, es de vital importancia identificar la base de conocimiento inicial, para establecer una serie de dispositivos o de material de estudio, que ayude a un mejor anclaje y sea de valor en la realidad del estudiante, aspectos relacionados con el aprendizaje transformacional y constructivista. La identificación se lleva a cabo por medio de un instrumento de diagnóstico, donde se presenta un problema, el estudiante deter-

mina una respuesta y posteriormente, en un espacio de diez líneas debe sustentar o argumentar la respectiva selección. La selección, implica sumarse de forma implícita a una postura teórica, de allí que el argumento viabiliza no solo establecer la coherencia del discurso, sino delimitar la apropiación y uso de ciertos términos.

Ahora bien, el modelo asume esta impronta, pero la asienta en los paradigmas y no solo en el conocimiento, debido a que el paradigma tiene la función de reflejar la postura y en ese sentido la realidad del estudiante. Por lo tanto, el aporte alrededor del documento frente a la comprensión de las metodologías de aprendizaje, es que el punto que da pie a un proceso de aprendizaje-desaprendizaje real, es la deconstrucción de los paradigmas, aspecto que ha sido visible en el ámbito empresarial por Barker (1995), quien utiliza la existencia de dos paradigmas: los antiguos y los nuevos. Por consiguiente, la deconstrucción implica el salto que se da de un viejo paradigma a uno nuevo, dado que los paradigmas sufren cambios o son motivos de transformación al tener que adaptarse a nuevas realidades, de allí que se asocian por categorías como son: (1) los paradigmas de la globalización, que implican cambios en la realidad del orden mundial, del modelo económico, la organización estructural organizacional y el uso de la información y la tecnología. (2) El paradigma competitivo, sobre la búsqueda de excelencia, la satisfacción del cliente, el posicionamiento estratégico, el liderazgo estratégico del negocio, la orientación estratégica y el desarrollo institucional. Finalmente (3) el paradigma de alta competitividad empresarial, asociado a factores, fundamentos, plataformas y la administración del talento humano.

Es así que al referirse al caso del emprendimiento el paradigma antiguo se asocia a dos posturas el objetivismo y el taylorismo, la primera, entendida como una visión generalizada y parametrizada, sobre el funcionamiento del mercado y la segunda, sobre el funcionamiento de la empresa y en ese sentido del rol del administrador, como un agente que con información perfecta distribuye recursos en términos de eficiencia y eficacia. Estos serían los paradigmas antiguos ya que el marco de desarrollo se sitúa en las realidades sociales, económicas y políticas propias del siglo XIX e inicios del siglo XX. Sin embargo en el siglo XXI, el subjetivismo y la acción humana, supone una sociedad basada en el conocimiento que gracias al desarrollo socio-técnico dispone de una actualización permanente de datos e información, donde la innovación y el desarrollo de los negocios por parte del emprendedor se convierte en la punta de lanza para la transformación socioeconómica.

Con respecto a la creación de conocimiento, basado en el modelo SECI, explica que la fluctuación y el caos creativo fueron las condiciones iniciales que de forma transversal, estuvieron presentes en el curso. Esto puede obedecer a que el elemento central para romper el paradigma, se asocia a la presentación de retos o vacíos, que cuestionan la realidad del estudiante. En este sentido, no solo su zona de confort, debido al concepto emprendedor propio de la asignatura, sino la percepción de la realidad, lo cual implica el desarrollo de un pensamiento crítico. De otro lado, tomando como referencia el «Ba», el espacio mental y físico fue constante a lo largo del curso, sin embargo, el virtual quedó aislado en algunos espacios temáticos. Lo anterior se asocia por un esquema cultural y es que los estudiantes asocian las redes, como un espacio de interacción estrictamente social, pero no lo han podido dimensionar a nivel profesional o para el desarrollo de redes de conocimiento, de allí que sea labor del docente mostrar otro tipo de interacciones.

Finalmente, la medición, deja ver que el modelo cumple su función en un porcentaje representativo de los estudiantes, sin embargo, el 30% es una brecha que se debería cerrar en el año 2016. Ahora bien, la forma de medición, plantea que la legitimación del discurso es la variable que en el análisis del discurso puede tomar mayor representación en el ámbito de las metodologías de enseñanza aprendizaje.

La recomendación y el vacío que se expresa al final de la propuesta metodológica es que se debe hacer mayor hincapié en una metodología de análisis del discurso que permita la identificación de paradigmas, sumado a esto, se debe dar una mayor autonomía en el trabajo del estudiante por medio de espacios virtuales, los cuales deben ser diseñados por el docente como puede ser la creación de una comunidad de práctica que facilite la interacción con estudiantes de otras latitudes y finalmente, la medición del paradigma se debe hacer de forma continua, para determinar puntualmente, la forma en que cada estrategia de aprendizaje realmente está generando un impacto en el cognitivo y no solo mostrarse como un resultado general al final del curso.

## **Bibliografía**

Asociación Española de Crowdfunding (2013). Guía de Buenas Prácticas para emprendedores, financiadores e inversores. SCF

- Ausubel, D.P. (1973). «Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento». En Elam, S. (Comp.) *La educación y la estructura del conocimiento*. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum. Ed. El Ateneo. Buenos Aires. Págs. 211-239.
- Ausubel, D.P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México
- Ausubel, D.P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Barker, J. (1995). *Paradigmas: el negocio de descubrir el futuro*. McGraw Hill Interamericana. Bogotá, Colombia.
- Bhatt, G. (2001). «Knowledge management in organizations: examining the interaction between technologies, techniques, and people», *Journal of Knowledge Management*, Vol. 5 Iss: 1, pp.68-75. <http://dx.doi.org/10.1108/13673270110384419>
- Bender, S. y Fish, A. (2000). «The transfer of knowledge and the retention of expertise: the continuing need for global assignments», *Journal of Knowledge Management*, Vol. 4 Iss: 2, pp.125-137. <http://dx.doi.org/10.1108/13673270010372251>
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: Aula Abierta.
- Buitrago-Restrepo, F. y Duque-Márquez, I. (2013). *La Economía Naranja: Una oportunidad infinita*. BID
- Chilton, P.A. y Schaffner, C. (1997). «Discourse and Politics». In Van Dijk, Teun A.(ed.). *Discourse as Social Interaction*. London : Sag, 1997, pp : 206-230.
- Contreras, M. (2005). *Aprender a desaprender: Apuntes en la búsqueda de un aprendizaje transformativo para la capacitación de directores de escuela*. Washington D.C., INDES.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández-Rojas, G. (2002). «Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y modelos de intervención». En: Es-

trategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGraw-Hill, México, pp.231-249.

Luna, E. y Rodríguez-Bu, L. (2011). Lecciones Aprendidas. BID.

García-Ruiz, M.R.. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado [en línea], 20 (Sin mes): [Fecha de consulta: 14 de julio de 2015]

Huerta de Soto, J. (2004). La teoría de la eficiencia dinámica. Procesos de Mercado: Revista Europea de Economía Política, Vol. I, N.º 1, pp. 11-71.

Leal, G.J. (2007). Aprendizaje transformacional en la configuración de la universidad del siglo XXI. Revista Ciencias de la Educación, Valencia, v. 17, n. 30, dic.

Mezirow, J. (1994). Understanding transformation theory. Adult Education Quarterly. Albany, U.S.A. State University of New York Press. <http://dx.doi.org/10.1177/074171369404400403>

Mezirow, J. (2000). «Learning to think like an adult.» En Jack Mezirow and Associates, Learning as Transformation. Critical Perspectives on Theory in Progress. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Mises, L. von (2009). Human Action: Scholar's Edition (LvMI) (Kindle Location 2413). Ludwig von Mises Institute. Kindle Edition.

Nonaka, I. y Konno, N. (1998). «The concept of «Ba»: building a foundation for knowledge creation», California Management Review, Vol.40, No.3, Spring, pp. 40-54. <http://dx.doi.org/10.2307/41165942>

Nonaka, I., y Takeuchi, H. (1995) The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation, Oxford University Press, Oxford.

Novak, J.D. (1995). El constructivismo humano; hacia la unidad en la elaboración de significados psicológicos y epistemológicos. En: Porlán, R., García, J.E., Cañal, P., compiladores. Constructivismo y enseñanza de la ciencia, 2 edición. Sevilla: Diada Editora S.L.; 1995, p. 30

- Novak, J.D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Osterwalder, A. y Pigneur, Y. (2010). *Business Model Generation: A Handbook for Visionaries, Game Changers, and Challengers* 1st ed., Wiley.
- Pozo, J. (1994). Teorías de la reestructuración. En: *Teorías cognitivas de aprendizaje*. 3 Edición. Madrid: Ediciones Morata. S.L. Pp. 165-254.
- Rodríguez Palmero, Luz (2008). *Aprendizaje significativo en la perspectiva de la Psicología Cognitiva*. 1ra. Edición. Editorial Octaedro. Barcelona, España.
- Santiuste-Bermejo, V. (2006). Cuadernos de Educación. *Aproximación al concepto de aprendizaje constructivista*. Consultado el 8 de Mayo de 2012. [http://www.index-net.santillana.es/rcs/\\_archivos/Infantil/Biblioteca/Cuadernos/constru1.pdf](http://www.index-net.santillana.es/rcs/_archivos/Infantil/Biblioteca/Cuadernos/constru1.pdf)
- Serradell-López, E. y Pérez, A.A. (2003). *La gestión del conocimiento en la nueva economía*. España: UOC.
- Tünnermann Bernheim, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes Universidades, vol. LXI, núm. 48, enero-marzo, pp. 21-32.

## MODELO DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE CAPACIDADES EN EL ESTUDIANTE DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS DEL SIGLO XXI

---

**Prof. Fabio Enrique Victorino Acosta**

Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia  
[fabiovectorino@usantotomas.edu.co](mailto:fabiovectorino@usantotomas.edu.co)

<http://dx.doi.org/10.3926/oms.310>

Victorino, A.F.E. (2016). Modelo de aprendizaje para el desarrollo de capacidades en el estudiante de administración de empresas del siglo XXI. En Blanco, C. (Ed.). *Cómo desarrollar procesos de aprendizaje para estudiantes: Desarrollo de capacidades para ser mentor*. Barcelona, España: OmniaScience. 37-54.

## Resumen

El siglo XXI ha estado enmarcado por dos factores relevantes, la globalización y el conocimiento, que a su vez, han tenido una influencia en la educación superior. Esta influencia es visible a partir de concebir una educación capaz de innovar, de transformarse, de participar creativamente y de competir en el ámbito internacional. En este sentido, para responder a estas demandas, en la Universidad Santo Tomás de Colombia, trabajamos en el desarrollo de un proyecto denominado «Proyecto Mentor» desde dos propósitos. El primero, consiste en la iniciativa de darle más sentido a la forma práctica de empezar un camino hacia un proceso significativo de la enseñanza-aprendizaje que involucre a los estudiantes y docentes en un ambiente desde la perspectiva del saber-ser y el saber-hacer. El objetivo es construir espacios de interacción y socialización más enriquecedores para una eficaz apropiación de conocimientos. El segundo, es consolidar el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la construcción de un modelo flexible que lleve a internalizar, evaluar, autoevaluar y llevar a la práctica en contextos reales el conocimiento anclado para ver el valor de éste en las organizaciones, familias y sociedad en general.

Luego de mencionar los dos propósitos, en este artículo queremos dar respuesta a la pregunta ¿Cómo debe afrontar el docente del siglo XXI esta realidad a partir de la responsabilidad compartida con el estudiante en su proceso de cualificación?. De esta forma, construimos paso a paso un modelo flexible de aprendizaje, cuyo resultado es internalizar, evaluar, autoevaluar, llevar a la práctica y tener evidencias del anclaje de saberes, para generar un mejor conocimiento que les sea útil a la familia, a la empresa y a la sociedad. El modelo como tal, integra las siguientes características. 1) Incluye elementos esenciales de gestión del conocimiento, como el conocimiento tácito, el conocimiento explícito y la combinación de los anteriores con el propósito de generar más conocimiento 2) Elementos de las dimensiones de interés, como la generación de confianza, indulgencia en el juicio, empatía activa, acceso a la ayuda, experimentación y la asunción de riesgos; 3) Modelos de aprendizaje, como el modelo de aprendizaje transformacional, el modelo de aprendizaje constructivista, el modelo de aprendizaje significativo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por proyectos y el estudio de caso, y 4) Estrategias pedagógicas como las clases magistrales, el trabajo en equipo, el seminario alemán, los talleres vivenciales y el desarrollo de casos.

## Palabras clave

Conocimiento, competencias, aprendizaje, pedagogía, mentoring.

### 3.1. Introducción

Al observar los factores relevantes en el siglo XXI, como la globalización y el conocimiento, uno de los retos que enfrenta la educación superior, es la responsabilidad del docente con el estudiante en su proceso de cualificación, para que genere valor en la sociedad. En este sentido, según Tünnermann (2010), del libro (Teresa Aldape 2010) «el gran desafío que imponen la globalización y la sociedad del conocimiento a la Educación Superior, es el de forjar una educación superior capaz de innovar, de transformarse, de participar creativamente y competir en el conocimiento internacional». Con esta afirmación y con el objetivo de ser realistas en la forma de adquirir y transferir conocimientos en los contextos de la sociedad y de las organizaciones, en la Universidad Santo Tomás de Bogotá (Colombia), trabajamos en el desarrollo del «Proyecto Mentor» en los últimos dos años, el cual tiene dos propósitos particulares. El primero, descubrir el modo en que somos capaces de motivar, despertar y potenciar en los estudiantes aquellas capacidades que les son imprescindibles para llevar a cabo una autoformación bien dirigida que sea visible en las organizaciones y la sociedad. El segundo, descubrir y poner en marcha con exigencia la formación práctica necesaria, empezando por la ruptura de los viejos modelos, para que los docentes desarrollen las capacidades con el fin de que apliquen las nuevas metodologías, el diseño de estrategias y las diversas formas de aprendizaje, para que sean visibles en los contextos donde los estudiantes van a poner en práctica y hacer útil lo que han internalizado.

Según Grave, quien cita a Juárez, Comboni (1997) las universidades deben «Desarrollar sectores específicos de excelencia en el *campo de la enseñanza y de la investigación*, favoreciendo programas y equipos de trabajo que puedan liderar ciertas especialidades. Desarrollar iniciativas de carácter multidisciplinario, tanto en la enseñanza como en la investigación y en la extensión. Establecer y promover enlaces con el sector productivo, público, privado o de carácter social, como medio de facilitar las actividades de investigación y desarrollo, y de la creación de redes de personas con configuración internacional progresiva. Desarrollar la incorporación de las unidades de enseñanza, investigación y extensión en las redes nacionales e internacionales». En conclusión, es necesario y vital, un cambio en la forma como se están formando los estudiantes, para que nuestra sociedad sea capaz de afrontar los nuevos cambios que genera la globalización.

Al abordar el concepto de *mentor* desde los aportes de Boam (1992), éste debe desarrollar aptitudes y actitudes para la conducción de las transiciones. Éstas son

necesarias cuando se asigna a los individuos tareas nuevas, desconocidas, repletas de incertidumbres y tensiones. Los docentes-mentores deben mostrar gran interés en el trato con los discípulos, generando confianza, escucha paciente, juicio indulgente y valentía para entregar críticas útiles y constructivas.

En este sentido, cobra valor para la academia, el desarrollo de un proyecto, basado en mejorar el nivel de las capacidades de los docentes desde sus conocimientos y actitudes, para que tengan el perfil de mentor y muestren el valor del conocimiento que crean en su contexto con los estudiantes, y éstos a su vez lo reflejen en las organizaciones y en la sociedad.

Para dar una respuesta a la pregunta que nos formulamos en la introducción, y estructurar un modelo dinámico y flexible que impulse a los estudiantes y los docentes a aprender y a desaprender, surge la iniciativa de darle cuerpo y sentido a una forma práctica de iniciar el nuevo camino hacia un proceso más significativo de enseñanza-aprendizaje que integre a estudiantes y docentes en un ambiente desde la perspectiva del saber-ser y del saber-hacer, para construir espacios de interacción y socialización que aborden unas mejores condiciones de apropiación de conocimiento.

El modelo debe contemplar las diferentes interrelaciones de todos los elementos, que al final muestren evidencias de la internalización de las dimensiones de interés, el desarrollo de estrategias para anclar el conocimiento y su forma de aprender y desaprender en la medida que cambie el objeto de estudio en el entorno y en contextos reales. Así mismo, cómo esta base de conocimientos es llevada a la práctica para resolver los problemas propios del administrador de empresas y que le ayuden a tomar decisiones acertadas en beneficio de la empresa y de la sociedad.

### **3.2. Revisión de la literatura**

En este apartado, hacemos énfasis en los aportes tomados de los diferentes autores que inspiraron de forma directa la construcción del modelo de aprendizaje. Según Tünnermann (2010), debemos encaminar nuestro interés hacia las nuevas demandas de los estudiantes y hacia el cambio en las profesiones, centrándonos en el surgimiento de las nuevas y en sus cada vez más numerosas especializaciones. Este autor, cita a Recio para compartirnos sus afirmaciones sobre como

«El educador para el siglo XXI, será un pedagogo-investigador con una honda formación humana y social, de modo que se convierta en agente de cambio de él mismo, de sus estudiantes y de la comunidad circundante.»... «La enseñanza se orientará, también, a que el estudiante aprenda a trabajar, a investigar, a inventar, a crear y a no seguir memorizando teorías y hechos. Debe participar activamente en el proceso educativo. Debe prepararse para la autoformación, autoeducación y auto-evaluación. Lo cual significa que el estudiante debe adquirir la responsabilidad de orientarse a sí mismo y de manejar su propia formación». De esta forma, el docente del siglo XXI debe ser capaz de convertirse en un mentor del estudiante-aprendiz y ser capaz de guiarlo hacia aprendizajes de valor que pueda situarlos en el contexto de las organizaciones y de la sociedad.

Respecto a la estrecha relación que debe existir entre la Universidad, la empresa y la sociedad, el Proyecto Tunning menciona algunos aportes sobre las competencias desde la perspectiva de América Latina. De acuerdo con Pinilla, al citar a Cruz (2000), afirma «que los sujetos en formación deben demostrar con mayor efectividad el resultado de sus aprendizajes. Este interés de las instituciones educativas para contribuir de manera puntual y con alto impacto a la calidad del desempeño de sus egresados, ha apoyado la necesidad de conocer y precisar los diferentes enfoques y resultados que se han logrado obtener a través de los aprendizajes por competencias.» Desde la perspectiva de Schmelckes, al citar a Barrón (2000), entiende por competencia «un complejo que implica y abarca, en cada caso, al menos cuatro componentes, como la información, el conocimiento (en cuanto apropiación, procesamiento y aplicación de la información), la habilidad y la actitud o valor». Así mismo, en concordancia con el proyecto de mentoría de la Universidad y alineados con el Modelo pedagógico de la Universidad Santo Tomás (2010) existen coincidencias de la relación pedagógica profesor-estudiante-saberes-competencias, así mismo, enseñanza-aprendizaje; el cual se refiere a que «Los estudiantes aprenden investigando los saberes vigentes y aprenden a aplicar el saber consolidado, para producir de este modo nuevos conocimientos, por lo tanto desde la perspectiva de Tomás de Aquino, el rol y la función del maestro no puede ser unilateral y autoritaria, ni la actividad del estudiante puede concebirse como un activismo protagónico en solitario, sino que juntos entran en un proceso constructivo y amigable de dialogo e iteración colaborativa y respetuosa», por lo tanto es prioritario llevar a cabo procesos respecto a la «formación y perfeccionamiento del profesorado, con todo lo que ello implica, principalmente en cuanto al ámbito tradicionalmente más olvidado, como es el de la docencia (formación en competencias, actualización de meto-

dología docente, nuevas formas de evaluar al alumnado...). Estos elementos son considerados como prioritarios para la eficiencia del proceso, el compromiso y la responsabilidad compartida del docente y del estudiante que se consideran el eje fundamental que dará sentido al proceso enseñanza-aprendizaje, para adquirir una formación integral en su formación».

De otro lado, las estrategias pedagógicas son significativas en el proceso de aprendizaje con relación al rol del docente, para lograr los objetivos, plasmar el compromiso y la responsabilidad compartida en el proceso de enseñanza. Además, el docente debe convertirse en un facilitador y guía del proceso, para alcanzar los objetivos y competencias previamente definidas. Sin dejar de ser transmisor de conocimiento, su tarea debe convertirse, según Pérez, quien cita a Sola (2004), en la labor de orientación, estímulo y acompañamiento de las tareas del estudiante, para que éste adquiriera los conocimientos y habilidades necesario para aplicarlos y hacerlos visibles en el contexto donde se desempeñe.

Según Leal (2007), los aprendizajes están inmersos en numerosos estudios e investigaciones que se han publicado sobre el desarrollo del *aprendizaje transformacional* en el nivel cognitivo, en la praxis de aula, pero poco se ha discutido sobre las conexiones de estas estrategias en el nivel de todo el sistema universitario. Se hace evidente que las estrategias pedagógicas surgen de los modelos de aprendizaje y en este caso Merizow (2004), afirma «el aprendizaje transformacional es aquel aprendizaje que produce cambios, que tiene impacto significativo en las experiencias subsiguientes del aprendiz, lo cual lo lleva a actuar, a experimentar y a aplicarlo a las diversas situaciones de la cotidianidad, en su institución y en su vida misma.» Siguiendo a Leal (2007), el docente debe adoptar la perspectiva de un «reformador», más que una perspectiva «centrada en el contenido» u «orientada hacia la memorización». En la perspectiva reformadora - que es indispensable para el aprendizaje transformacional - el docente está también inmerso en el proceso de aprendizaje con los participantes y asume hasta cierto punto el rol de provocador - apasionador, lanza los desafíos, estimula y causa el pensamiento crítico».

En opinión de Gómez (2005), los estudiantes son colaboradores activos en el proceso de aprendizaje por medio de sus interacciones en el contexto donde viven. El aprendizaje está ligado e integrado a la resolución y a la comprensión de problemas prácticos que se presentan en el mundo real. Los conocimientos y la experiencia previos de los participantes son de una importancia crucial en el

proceso de aprendizaje, en la práctica y en la adquisición de nuevas perspectivas. Los valores, las actitudes y las creencias de los participantes tienen una influencia sobre su aprendizaje y sus acciones. La reflexión de los estudiantes sobre su rendimiento en la práctica es un elemento crucial del aprendizaje auto-dirigido permanente que debe seguir durante toda su vida.

Continuando con los aportes relacionados con los modelos de aprendizaje, es importante abordar lo pertinente con el *aprendizaje significativo* y los elementos que se tendrán en cuenta para incluirlos en el modelo propuesto. A partir de la teoría del aprendizaje significativo, Moreira (1997), opina que el «aprendizaje significativo», es subyacente a los planteamientos Piagetianos, Kellianos, Vygotskyanos, etc., lo que demuestra la potencialidad explicativa de éste, hasta el extremo de que resiste y supera esos otros enfoques psicológicos cognitivos de aprendizaje. Por su parte, Ausubel (1973, 1976, 2002) desde sus aportes relacionados con la teoría del aprendizaje significativo, da cuenta de los mecanismos por los que se lleva a cabo la adquisición y la retención de los grandes cuerpos de significado que se manejan en la escuela. Lo cual se constituye en un insumo fundamental ya que su finalidad es abordar todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que el espacio académico ofrece al estudiante, de modo que adquiera significado para el mismo.

Al referirnos a las dimensiones de interés como la generación de confianza, la empatía activa, la indulgencia en el juicio, el acceso a la ayuda y la experimentación asociada a la asunción de riesgos, son elementos que fortalecen el relacionamiento con el estudiante lo cual está en concordancia con Novak (1998), cuando afirma que «el aprendizaje significativo subyace a la integración constructiva de pensamiento, sentimiento y acción, lo que conduce al engrandecimiento humano». La preocupación no se centra sólo en el conocimiento (público, compartido), sino en el aprendizaje personal e idiosincrásico, articulado en torno a experiencias que admiten pensamiento, sentimiento y acción (Novak y Gowin, 1988).

Desde el modelo de *aprendizaje constructivista* (EAC), según Manuel (2000), quien cita a Jonassen (2000), el objetivo principal de esta teoría es fomentar la solución de problemas y el desarrollo conceptual. Es particularmente apta para entornos que no cuentan con un ambiente muy estructurado. El Modelo EAC consiste en una propuesta que parte de un problema, pregunta o proyecto como núcleo del entorno para el que se ofrecen al aprendiz varios sistemas de interpretación

y de apoyo intelectual derivado de su alrededor. El estudiante ha de resolver el problema o finalizar el proyecto o hallar la respuesta a las preguntas formuladas.

En conclusión con lo anterior y tomando como referencia los elementos teóricos desde las perspectivas de gestión del conocimiento, estrategias pedagógicas, dimensiones de interés, competencias y modelos de aprendizaje, se planteo el siguiente objetivo: Acercamiento al proceso de construcción de un Modelo de Aprendizaje para el desarrollo de capacidades en el estudiante de Administración de Empresas del siglo XXI

### **3.3. Metodología**

#### **3.3.1. Fases**

En este apartado se presentan las diferentes fases que se llevaron a cabo, para acercarnos a la construcción del modelo de aprendizaje. En cada una de ellas se tuvo en cuenta el contexto, los actores y las estrategias diseñadas para mostrar evidencias a partir de las vivencias que se presentaron en el espacio académico.

##### *3.3.1.1. Fase I. Sensibilización*

En esta fase, identificamos los paradigmas que poseemos los docentes en nuestro modelo mental, con relación al ejercicio de la docencia en la educación superior, con el fin de identificar de dónde venimos, dónde estamos y para dónde vamos. En el proceso de formación como docente-mentor, conviene hacer el cambio (desaprender) y aprender las nuevas metodologías, desde la vocación y la interacción, teniendo en cuenta, que las personas involucradas tienen la libertad, las capacidades y las condiciones de participar plena y libremente. Este proceso exige la capacidad de evaluar los resultados y de comprometerse constantemente. La concienciación, el rigor y la responsabilidad en el proceso de aprendizaje de los integrantes, a través de los espacios de mentoría y co-creación, dio lugar a la experimentación y la creatividad en la construcción de un modelo mental novedoso que permite aplicar nuevas estrategias pedagógicas en el aula de clase y en los espacios académicos (clases magistrales, visitas de los estudiantes a las empresas, clases impartidas por varios docentes, socialización de experiencias significativas tanto de estudiantes como de docentes ante el equipo de profesores aprendices y profesores mentores).

### 3.3.1.2. Fase II. Comprensión

Como docentes mentores, en esta fase, el trabajo se hizo a partir de talleres para internalizar las dimensiones de interés (generación de confianza, indulgencia en el juicio, empatía activa, acceso a la ayuda y la valentía para experimentar) en el saber-ser y el saber-hacer y así fortalecer el aprendizaje de los estudiantes.

Estas dimensiones son esenciales para nutrir la comunicación entre las personas y sobre todo para observar en qué medida los mentores y aprendices muestran mutuo interés en la construcción de un proceso de aprendizaje a partir de un problema, o un caso, o un proyecto o una pregunta articuladora, etc. Las dimensiones de interés contextualizadas son, la generación de confianza, la empatía activa, el acceso a la ayuda, la indulgencia en el juicio y la valentía para experimentar. La estrategia se fundamentó en colocar los conocimientos tácitos (conocimientos que permanecen en la mente y que son construidos a partir de los conocimientos puestos en la práctica) en una serie de juego de roles donde identificamos qué estamos haciendo, cómo lo hacemos y qué debemos hacer. Se desarrollan espacios académicos donde los equipos

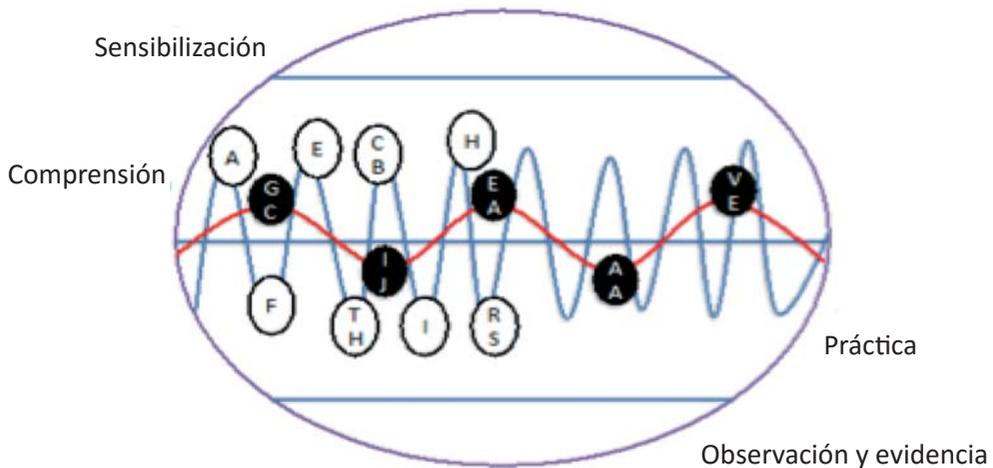


Figura 2. **Fase II comprensión:** se observan las cuatro fases y en cada fase se evidencia las interrelaciones (—) que se presentan entre las diferentes áreas del conocimiento (administración, finanzas y economía, talento humano, idioma, humanidades, tic, responsabilidad social, jurídica, etc...), el eje transversal permeado por las dimensiones de interés; generación de confianza, indulgencia en el juicio, empatía activa, acceso a la ayuda y la valentía para experimentar y finalmente los resultados de aprendizaje (—).

(estudiantes-docente) socializan las experiencias, y contextualizan los consensos y avances en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de pregrado y posgrado.

### 3.3.1.3. Fase III. Práctica

En esta fase, definimos las competencias que se deben desarrollar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de pregrado y posgrado a través de diversas estrategias que se hacen visibles en las clases.

En este sentido, se pretende que se integren los conceptos desde los aportes de García (2006) y Pinilla (2003), llegando a la definición de las siguientes competencias: competencias académicas (formación teórica y práctica), competencias

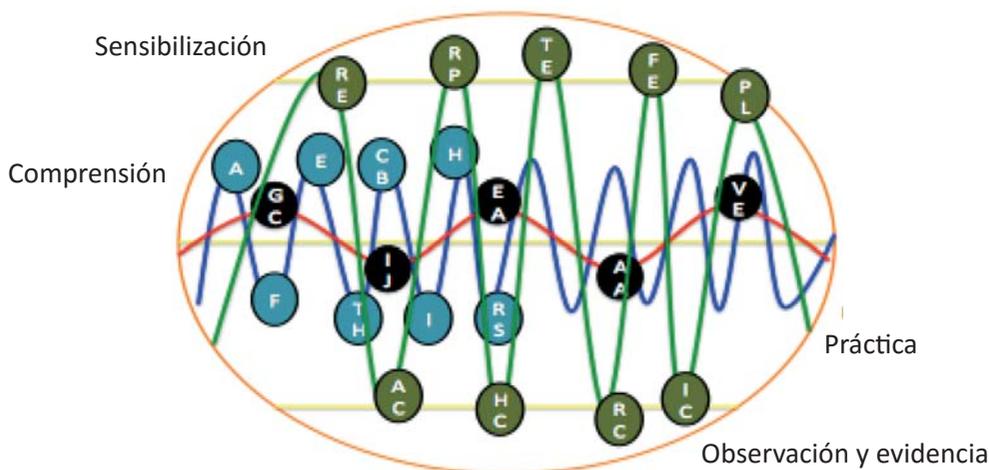
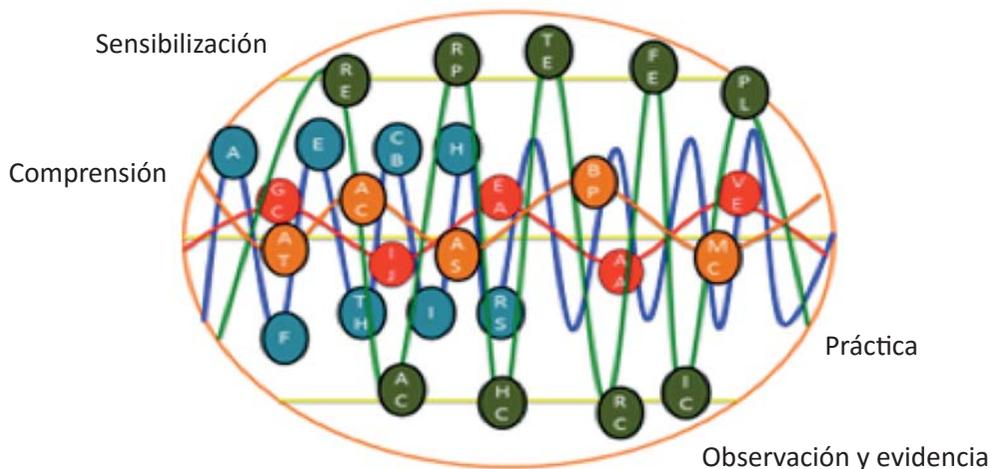


Figura 3. **Fase III práctica:** se observan las cuatro fases y en cada fase se evidencia las *interrelaciones* (—) que se presentan entre las diferentes áreas del conocimiento (administración, finanzas y economía, talento humano, idioma, humanidades, tic, responsabilidad social, jurídica, etc...). El eje transversal permeado por las dimensiones de *interés* (—) (generación de confianza, indulgencia en el juicio, empatía activa, acceso a la ayuda y la valentía para experimentar). En esta fase sugen las *competencias* (—); competencias académicas (formación teórica y práctica), competencias instrumentales (capacidad de gestión, idiomas, informática...), competencias interpersonales (expresión oral y escrita, liderazgo, trabajo en equipo) y competencias cognitivas (toma de decisiones, pensamiento crítico, razonamiento cotidiano y creatividad).

instrumentales (capacidad de gestión, idiomas, informática...), competencias interpersonales (expresión oral y escrita, liderazgo, trabajo en equipo) y competencias cognitivas (toma de decisiones, pensamiento crítico, razonamiento cotidiano y creatividad). Estas competencias están relacionadas con saber, saber hacer en la vida y para la vida, saber ser, saber emprender, sin dejar de lado saber vivir en comunidad y saber trabajar en equipo.

#### 3.3.1.4. Fase IV. Observación y evidencias

En esta fase, propusimos estrategias pedagógicas, didácticas y actitudinales que deben ser visibles en el proceso de aprendizaje en los estudiantes.



*Figura 4. Fase IV observación y evidencias: se observan las cuatro fases y en cada fase se evidencia las interrelaciones (—) que se presentan entre las diferentes áreas del conocimiento (administración, finanzas y economía, talento humano, idioma, humanidades, tic, responsabilidad social, jurídica, etc...). El eje transversal permeado por las dimensiones de interés (—) (generación de confianza, indulgencia en el juicio, empatía activa, acceso a la ayuda y la valentía para experimentar). En esta fase surgen las competencias (—); competencias académicas (formación teórica y práctica), competencias instrumentales (capacidad de gestión, idiomas, informática...), competencias interpersonales (expresión oral y escrita, liderazgo, trabajo en equipo) y competencias cognitivas (toma de decisiones, pensamiento crítico, razonamiento cotidiano y creatividad). Se evidencia las estrategias pedagógicas (—) (aprendizaje transformacional, aprendizaje constructivista, aprendizaje significativo, aprendizaje basado en problemas y método de caso) y finalmente los resultados de aprendizaje significativo.*

A partir del análisis y reflexión de los artículos sobre aprendizaje transformacional (Leal, 2007), constructivista (Esteban, 2000), significativo (Rodríguez, 2007) y el aprendizaje basado en problemas (Sierra, 2012), identificamos los aportes esenciales para el diseño de las estrategias en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de pregrado y posgrado.

### 3.4. Resultados

En este apartado presentamos los resultados de cada una de las fases en las asignaturas de costos y presupuesto. Respecto a la primera fase de sensibilización, la actitud y aptitud del estudiante y del docente unido con la disposición y con la responsabilidad fueron las características que predominaron en favor del proceso. En cuanto a la segunda fase de comprensión, el elemento que logro la conexión entre docente y estudiante fue el interés y la comunicación bajo la premisa de apoyo y el respeto por el otro; en las siguientes dos fases práctica, y observación y evidencias, la experimentación, la observación y la coevaluación fueron los elementos fundamentales que permitieron tener un acercamiento parcial al resultado de sensibilización y medición de los resultados.

*En primer lugar*, para observar el progreso cognitivo de los estudiantes, en la fase de sensibilización, se hizo un diagnóstico de entrada mediante la aplicación de estrategias pedagógicas y talleres<sup>1</sup>, para diagnosticar el nivel actual de conocimiento anclado sobre la temática específica de los temas centrales de las asignaturas (costos y presupuestos) . Se contrasto el nivel actual de los estudiantes, con lo cual se toma la decisión , ya sea para optar por la nivelación de conceptos o para adquirir las competencias de acuerdo a las establecidas en el modelo pedagógico. Los elementos para lograr el progreso cognitivo en el nivel de interpretación de las competencias, son la combinación de las aptitudes y actitudes entre estudiantes y docentes con materiales actuales y de alta comprensión que se utilizan como

---

<sup>1</sup> **Talleres:** Se aplicó un cuestionario de cinco preguntas sobre los temas centrales de la asignatura, el cual fue resuelto desde los saberes propios hasta ese momento; con esta información se hizo el diagnostico de entrada, el cual sirvió de insumo para determinar las diferentes estrategias pedagógicas y definir la evaluación en cuanto a los resultados de aprendizaje en el horizonte de tiempo del semestre.

ayudas pedagógicas. El otro elemento, es el método de evaluación<sup>2</sup> que se emplea para medir el progreso en términos de competencia de los estudiantes. *En segundo lugar*, llevaron a la práctica la estrategia del trabajo en equipo, producto de internalizar las dimensiones de interés,, se logró que los estudiantes demostraran estar dispuestos para trabajar de forma colaborativa y se evidenciaron avances en la solución a las problemáticas propuestas. Sin embargo, comprobamos que la responsabilidad del docente debe ser en mayor grado, en cuanto a proporcionar las condiciones necesarias para que el resultado del trabajo en equipo sea más productivo en términos del proceso de aprendizaje. Así mismo, se requiere estimular la participación del estudiante buscando que tengan acercamientos efectivos a las respuestas a la resolución de problemas propios de las temáticas financieras. También observamos que hay mayor grado de percepción de los aprendizajes cuando el equipo interactúa más en contexto con la realidad del entorno. *En tercer lugar*, en la fase de práctica, observación y evidencias; al centrarnos en las observaciones hechas sobre el avance de aprehensión del conocimiento respecto de la situación inicial (diagnostico), observaciones que se hicieron mediante la evaluación de las competencias relacionadas con (las competencias académicas, competencias instrumentales, competencias interpersonales, y competencias cognitivas) , de los estudiantes, contrastamos que este proceso permite medir los cambios que experimentan los estudiantes en su forma de visualizar y comprender los temas investigados o estudiados en el espacio académico particular. De igual forma, permite implementar nuevas estrategias pedagógicas con el propósito de mejorar la forma como se quiere que los estudiantes aumenten sus niveles de competencia para apropiarse de los temas objeto de estudio. La evaluación se hizo de manera empírica, la cual consistió en aplicar la autoevaluación por parte de los grupos de estudiantes sobre su grado de satisfacción en cuanto a la aprehensión los temas que fueron objeto del diagnóstico inicial articulados a los objetivos de aprendizaje y a los resultados de aprendizaje propuestos en los syllabus (plan de estudios).

De acuerdo con lo anterior, los nuevos paradigmas que debemos asumir los docentes para estar a la altura de las tendencias de la educación superior, deben estar orientadas a: a) Apoyar y fortalecer los equipos de trabajo e investigación

---

<sup>2</sup> **Evaluación:** El método empleado fue la autoevaluación desde el resultado del diagnóstico y el nivel nuevo de conocimiento en torno a unos resultados de aprendizaje definidos en el syllabus respectivo.

mediante el proceso de enseñanza aprendizaje; b) Apoyar y fortalecer las estrategias pedagógicas que estén direccionadas a lograr dentro del espacio académico, mayor grado de apropiación e internalización de los conocimientos; c) Identificar las necesidades del sector empresarial, con respecto a los problemas propios de cada organización en el ámbito de la administración, y d) Fomentar la cultura de la comunicación y socialización de las experiencias exitosas en la enseñanza e investigación entre los docentes.

Al centrarnos en las dimensiones de interés como elementos esenciales de la interacción y el relacionamiento para desarrollar el interés y la motivación sobre la responsabilidad compartida por los objetivos de aprendizaje, se socializaron en el aula de clase a partir de un diálogo abierto y participativo con los estudiantes. En el primer día de clase, se hizo la reflexión desde las actitudes y las condiciones para hacer visible la generación de confianza y el compromiso desde las responsabilidades del estudiante y el docente.

Para una mayor comprensión, se creó un mayor espacio de trabajo para evidenciar la responsabilidad del estudiante, el resultado mostró al interior del espacio académico niveles de competencia por sobresalir en su trabajo independiente y mayor compromiso en cuanto a las comprensiones. En este sentido, en primer lugar, observamos en los estudiantes el desarrollo de la creatividad y nuevas formas de enfrentar el trabajo en una vivencia real como reto experiencial. En segundo lugar, la empatía activa la hicimos evidente desde una mayor participación y diálogo con los grupos de trabajo diferentes a los propios. En tercer lugar, la indulgencia al juicio, por parte del docente, debe ser desde la actitud de la escucha paciente y la crítica constructiva, buscando brechas para acompañar al estudiante desde dónde él debe mejorar y cuál es la mejor forma de enfoque en la solución de un problema. El resultado que se comprobó en el aula fue mayor grado de atención y más sentido crítico en las opiniones o juicios sobre la exposición y presentación del trabajo y sus resultados. En cuarto lugar, el acceso a la ayuda se evidencia en que el estudiante se nivela con la participación colaborativa de su equipo de trabajo y en permanente actitud de escucha activa, desde la percepción de los otros equipos de trabajo y del docente como articulador del proceso; y de esta forma su aporte y aprendizaje es más valioso en la medida que se avanza en los temas objeto de estudio. En quinto lugar, la experimentación en el proceso de aprendizaje nos permite observar las capacidades de los estudiantes por sus propios medios desarrollando en la resolución de preguntas que requieren un proceso de obtención, ordenación y procesamiento de la información para

obtener un resultado. Al aplicar la nueva estrategia pedagógica observamos una mejora en alto grado en los siguientes aspectos, a) Hay mayor participación y motivación por parte de los estudiantes; b) Las relaciones entre los estudiantes permiten mayor interés entre ellos, y c) El modelo permite retroalimentar los conceptos que no han sido claros para el grupo y para el docente.

### **3.5. Conclusiones**

En primer lugar, Se deben implementar nuevas estrategias pedagógicas que permitan descubrir la naturaleza de aquellos aspectos del proceso de aprendizaje que afectan, en el estudiante, la adquisición y retención a largo plazo de cuerpos organizados de conocimiento.

En segundo lugar, es necesario trabajar más para lograr un amplio desarrollo de las capacidades para aprender y resolver problemas.

En tercer lugar, averiguar qué características cognoscitivas y de personalidad del alumno, y qué aspectos interpersonales y sociales del ambiente de aprendizaje, afectan su aprendizaje, y cuales inciden en la motivación para aprender y en las maneras de comprender e internalizar los casos expuestos.

En cuarto lugar, determinar las maneras adecuadas y de eficiencia máxima para organizar y presentar materiales de estudio que motiven y dirijan hacia el aprendizaje con metas concretas. En este sentido, la estrategia consiste en tener en cuenta aspectos fundamentales como por ejemplo, proponer un ejercicio piloto y explicarlo a nivel mínimo de detalle, formar grupos de estudiantes que salgan a buscar la información, socializar en clase y evaluar cuantitativamente y cualitativamente. Esto es posible si los docentes y estudiantes, generan espacios de encuentro en un entorno de aprendizaje que sea adecuado, para que el estudiante sea competente en su entorno laboral y social.

### **3.6. Recomendaciones**

Para el logro en la implementación de un modelo de aprendizaje flexible que fomente la interacción entre estudiantes y docentes en entornos de aprendizaje, con el fin de lograr que el estudiante sea competente en los entornos laboral y

social; y sensibilizar a los estudiantes con el fin de observar sus actitudes, comprensiones, aprendizajes e internalización de conocimientos útiles y que sean aplicables a las organizaciones y a la sociedad y de alguna manera medir los resultados mediante evidencias a partir de los aprendizajes propios de la formación y la utilidad en la práctica. Se hace necesario desarrollar estrategias que permitan, crear espacios académicos, donde interactúen y se relacionen variables que se deben construir entre docentes, estudiantes, directivos y sector externo, de tal forma que se puedan involucrar y combinar para lograr el objetivo principal que debe ser el acompañamiento en el logro de los resultados de aprendizaje y de las competencias de los estudiantes que les permitan ser competitivos social y laboralmente.

De esta forma, en la primera fase de sensibilización, se debe buscar que los estudiantes bajen todo su conocimiento (diagnóstico de entrada) es decir el conocimiento tácito, desde la perspectiva del nuevo conocimiento, lo expliciten mediante la resolución de problemáticas nuevas, que requieran la combinación de explícito y de nuevo tácito; es decir que el docente debe estar siempre en actitud y aptitud de comprender al estudiante desde su modelo cognitivo respecto al nivel de comprensión de la temática o del proyecto de investigación objeto de estudio.

El rol como docente en la siguiente fase (comprensión) debe abarcar el manejo adecuado de las dimensiones de interés, junto a todos los aspectos y elementos necesarios que consoliden a los grupos hacia la mejor y más productiva forma de trabajo en equipos colaborativos que permitan consolidar la actitud y aptitud que se transforme en generación de nuevo conocimiento.

En la fase de práctica, el docente debe procurar por el logro de las competencias específicas de un saber especializado. Los actores como docentes, estudiantes, empresarios y otras instituciones de educación superior, deben contar con los medios para poner a disposición de la comunidad académica espacios de socialización y comunicación de las experiencias exitosas, en la búsqueda de apoyo a los estudiantes para adquirir las competencias que les permitan ejercer con alto grado de competitividad su profesión.

Por último, en la fase de observaciones y evidencias, el docente tiene la responsabilidad de documentar el proceso sobre los cambios que son evidentes sobre los avances en la aprehensión de nuevo conocimiento y las nuevas estrategias

pedagógicas innovadoras que surjan y que sean relevantes en cuanto al logro de las competencias de los estudiantes que le aporten en su desarrollo laboral, social y familiar.

## **Bibliografía**

- Boam, R.A. (1992). *The rise and rationale of competency-based approaches*. Londres: McGraw Hill.
- Comboni-Salinas, S., Juárez, N.J.M. (1997) *La educación superior en América Latina: perspectivas frente al siglo XXI Política y Cultura: No. 9*, pp. 7-27. Universidad Autónoma Metropolitana México. Disponible en: <http://www.redalyc.org:9081/articulo.oa?id=26700902>
- Cruz, S. (2000). *Una explicación didáctica a la formación de competencias*. Bogotá: Cedimpro.
- Cruz, B. (2000). *La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización*. México: Centro de estudios sobre la universidad.
- García, R.M. (2006). *Las competencias de los alumnos universitarios*. Revista interuniversitaria de la formación del profesorado, 20(3), 253-269.
- Gómez, S. (2005). *Modelo para formación de emprendedores*. Yaracuy, Venezuela: Publicaciones Unefa.
- Jonassen, D. (2000). *El diseño de entornos constructivistas. Diseño de la Instrucción teórica y modelos*. Madrid, España: Aula XXI Santillana.
- Leal, G.J. (2007). *Aprendizaje transformacional en la configuración de la Universidad del siglo XXI*. Revista de Ciencias de la Educación, 1 (30), 195-202.
- María, L.R. (2008). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Octaedro.
- Manuel, E. (2000). *El diseño de entornos de aprendizaje constructivista*. C.H. Reigeluth .

Moreira, M.A., Rodríguez, M.L. (2008). La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva, ed. Octaedro, Barcelona. pp. 1-37.

Merizow, J. (1994). Understanding transformation theory. New York, EUA: University of New York Press.

Sola, M. (2004). La formación del profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Avances alternativos. Revista interuniversitaria de formación de profesorado, Vol. 18, pp. 91-105.

Tünnermann, C. (2010). Desarrollo de competencias del docente. Demanda de la aldea global siglo XXI; Ed. Colección y educación, libros en red. Pp. 16 a 17.

MODELO DE APRENDIZAJE PARA EL  
DESARROLLO DE CAPACIDADES EN  
EL ESTUDIANTE DE ADMINISTRACIÓN  
DE EMPRESAS DEL SIGLO XXI:  
AVATARES PROPIOS DE UN  
MAESTRO INCONFORME

---

**Prof. Luis Fernando Moreno-Garzón**

Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia  
[luismoreno@usantotomas.edu.co](mailto:luismoreno@usantotomas.edu.co)

<http://dx.doi.org/10.3926/oms.311>

Moreno-Garzón, L.F. (2016). Modelo de aprendizaje para el desarrollo de capacidades en el estudiante de administración de empresas del siglo XXI: Avatares propios de un maestro inconforme. En Blanco, C. (Ed.). *Cómo desarrollar procesos de aprendizaje para estudiantes: Desarrollo de capacidades para ser mentor*. Barcelona, España: OmniaScience. 55-91.

## **Resumen**

Este capítulo hace referencia a una propuesta de formación en Responsabilidad Social Empresarial. Para ello se presenta la construcción de un modelo de aprendizaje desde la ética del cuidado, la responsabilidad social y la construcción de ciudadanía; teniendo en cuenta tanto los modelos pedagógicos transformacional, constructivista, significativo y por problemas, como las dimensiones de interés de empatía activa, la indulgencia en el juicio acceso a la ayuda y valentía-experimentación; todos ellos subordinados a unas categorías de análisis que orientan la formación administradores de empresas, reconocidos por la sociedad como ciudadanos-profesionales dotados de sensibilidad social y con valoración por el sentido de la solidaridad y la responsabilidad pública.

## **Palabras clave**

Responsabilidad social, ética del cuidado, ciudadanía, modelos pedagógicos.

*La maestría es eminencia que no insinúa. Llegar a ser maestro nos es aparición repentina u ofuscante; es muy lento amanecer tan prolongado como la vida propia, que no conocerá ocasos. Ser maestro es ser algo que define una existencia en irreversible viajes hacia el saber y la verdad.*

BORRERO, A., S.J. (1995)

## 4.1. Introducción

El presente trabajo es la compilación del trabajo de Mentores Tomasinos UNO, dirigido por el Dr. profesor Carlos Blanco Valbuena con la participación de un grupo docentes de la Facultad de Administración de Empresas de la Universidad Santo Tomás de Bogotá; proceso que inicia el segundo periodo académico de 2013 hasta el mes de agosto de 2015. En este marco, el propósito de este capítulo consistirá en presentar la propuesta de formación «Avatares Propios de un Maestro Inconforme». Para ello hemos dividido este documento tres partes a saber: una primera, en la que haremos un recorrido conceptual sobre los modelos pedagógicos, las dimensiones de interés y las categorías que fundamentan nuestra experiencia; posteriormente, nos centraremos en la metodología empleada en nuestra propuesta para la enseñanza de la asignatura de responsabilidad social<sup>1</sup>, teniendo en cuenta las cuatro etapas que orientaron la ruta de nuestro modelo y que responden a los objetivos específicos de nuestro proceso de formación de mentores y, finalmente, presentaremos los resultados producto de nuestra práctica pedagógica, una vez puesta en marcha nuestra propuesta de formación.

## 4.2. Marco teórico

En referencia a este apartado, presentaremos un recorrido sobre los conceptos fundamentales de los modelos de aprendizaje: transformacional, constructivista, significativo y el basado en problemas; luego, abordaremos las dimensiones de interés; posteriormente nos concentraremos en fundamentación conceptual de las categorías de análisis que hemos considerado transversales para la enseñanza

---

<sup>1</sup> Esta propuesta concentra tres categorías básicas: la educación en la ética del cuidado, la responsabilidad social y la formación en ciudadanía, estas a su vez, son transversales a los modelos pedagógicos propuestos en la mentoría.

de la responsabilidad social empresarial y para finalizar, ilustraremos nuestro modelo enseñanza que integra los modelos pedagógicos, las dimensiones de interés y las categorías que los atraviesan.

#### **4.2.1. Modelos de aprendizaje**

##### *4.2.1.1. Modelo de aprendizaje transformacional*

Para abordar el concepto es fundamental comprender desde una visión sistémica que las organizaciones del siglo XXI están constantemente afectadas por continuos cambios sociales, políticos, económicos, ambientales y tecnológicos que ponen en riesgo su subsistencia so pena de adaptarse a los cambios constantes de su entorno. Ello dependerá según Leal (2007), en gran medida de su capacidad de aprendizaje que implica su habilidad relacionada con el cambio, la actualización y aprendizaje interno, frente al cambio en relación con el contexto dinámico y caótico del entorno para convertirse en una organización que aprende.

Ello demanda de las organizaciones, las capacidades internas de todos los actores sociales para hacer frente a las exigencias de entornos cambiantes expresados en el cambio, el trabajo mancomunado y el diálogo. Esto exige a las universidades pasar de una organización con una estructura gerencial autoritaria y coercitiva orientada al control, a una institución que promueva desde una perspectiva sistémica, tanto en los procesos del aula como aquellos de orden administrativo: la reflexión, el ensayo, la experiencia y por supuesto, la acción (Leal, 2007).

Desde esta mirada, los estudiantes, docentes y directivos se convierten en aprendices que se sintonizan para realizar una tarea de transformación constante de la universidad inmersa en la sociedad del conocimiento. Ello hace que estos actores se empeñen en un constante aprender y desaprender en ambientes democráticos que promueven consensos para enfrentar entornos cambiantes<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Esto implica una cultura de aprendizaje orientada por la reflexión crítica-hermenéutica y un pensamiento democrático fundado y desarrollado en el diálogo generativo, el entendimiento y la retroalimentación profunda que coadyuvan al repensar la manera de observar el mundo intelectual, la manera de actuar dentro de él, de revisar las experiencias, de actuar y de auto examinarse continuamente (Leal, 2007, p.200).

En este marco:

«el aprendizaje transformacional es aquel que produce cambios, que tiene impacto significativo en las experiencias subsiguientes del aprendiz, lo cual lo lleva actuar, a experimentar y aplicarlo a las diversas situaciones de su cotidianidad, en su institución y en su vida misma (Mezirow, 1994. p. 24. citado por Leal, 2007)

Es así como el docente se torna en un dinamizador del aprendizaje (Leal lo denomina transformador) que va más allá del cumplimiento de los contenidos programáticos y de la memorística, en donde las prácticas pedagógicas del espacio académico pasan de ser un reflexión unidireccional a una conjunta, donde profesores y estudiantes tienen como propósito que los temas tratados en el aula puedan aplicarlos en experiencias futuras en las organizaciones y en la sociedad.

De esta forma, el docente se convierte en un conector que está inmerso en el proceso de aprendizaje puesto que «junto con los participantes asume hasta cierto punto el rol de provocador-apasionador: lanza los desafíos, estimula y causa el pensamiento crítico (Leal, 2007. p.200). Ello en definitiva permitirá estimular nuestra capacidad de experimentar, invitando a repensar nuestras prácticas interpretativas que integren nuevas creencias y prácticas en nuestro hacer diario, y así, propiciar una actitud adaptativa frente a los permanentes procesos de cambio.

#### 4.2.1.2. *Modelo constructivista*

Cuando abordamos la teoría del modelo constructivista<sup>3</sup>, nos enfocamos a la manera como adquirimos el conocimiento a partir de las prácticas pedagógicas, relacionadas tanto con las experiencias y enseñanzas anteriores que tiene el aprendiz producto del contexto en que vive, como de la autonomía que éste tiene en la participación activa en la construcción de su aprendizaje. Cabe anotar que el constructivismo social tiene como premisa que cada función en el desarrollo

---

<sup>3</sup> El constructivismo tiene sus raíces en la filosofía, psicología, sociología y educación. El verbo construir proviene del latín *struere*, que significa «arreglar» o «dar estructura». El principio básico de esta teoría proviene justo de su significado.

cultural de las personas aparece doblemente: primero a nivel social, y más tarde a nivel individual (Vygotsky, 1978).

En este contexto, Esteban (2000), nos presenta un diseño de entornos de aprendizaje a partir del «Modelo Entornos de Aprendizaje Constructivista», en adelante EAC, de Jonassen, el cual incorpora al concepto heurístico el enfoque objetivista del aprendizaje cuya pretensión consiste en complementar los entornos del aprendizaje experiencial o heurístico<sup>4</sup> en especial con el conocimiento transmitido a través de la tecnología. En esta concepción, se incluye la necesidad del análisis, la representación y la reordenación de los contenidos y de los ejercicios, para transmitirlos de manera adecuada, fiable y organizada a los aprendices.

Siguiendo a Esteban (2000), el modelo EAC consiste en una propuesta que adiciona parte de un problema, pregunta o proyecto como núcleo del entorno para el que aprendiz se vean enfrentado a varios sistemas de interpretación y de apoyo intelectual, derivado de su entorno. El alumno ha de resolver el problema o finalizar el proyecto o hallar la respuesta a las preguntas formuladas

Desde esta perspectiva, los elementos constitutivos del modelo en cuestión son:

- a) las fuentes de información y analogías complementarias relacionadas;
- b) las herramientas cognitivas;
- c) las herramientas de conversación/colaboración;
- d) los sistemas de apoyo social/contextual.

#### *4.2.1.3 Modelo de aprendizaje significativo*

Según Rodríguez (2010), el fundamento de la Teoría del Aprendizaje Significativo tiene su origen con el interés que tiene Ausubel por conocer y explicar

---

<sup>4</sup> Esteban. M (2000) citando Modelo EAC de David Jonassen, plantea que punto de partida de las ideas y propuestas que fundamentan en dos perspectivas del proceso educativo que lejos de considerarlas irreconciliables se incorporan aquí en una articulación y complementariedad que pretende conducir a la comprensión activa por parte de aprendiz en la construcción del conocimiento.

las condiciones y propiedades del aprendizaje, donde se pueden relacionar con formas efectivas y eficaces de provocar de manera deliberada cambios cognitivos estables, susceptibles de dotar de significado individual y social. En este sentido, se espera que el aprendiz pueda con el conocimiento adquirido, tener referentes claros para responder a los sucesos propios de una sociedad de conocimiento, tan impredecible y cambiante como el que estamos viviendo el siglo XXI<sup>5</sup>.

En esta dirección, el aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Dicha estructura requiere de unos aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje (Ausubel, 1976, 2002; Moreira, 1997<sup>a</sup>, Citados por Rodríguez, 2010. p. 11).

Desde esta óptica, el aprendizaje significativo requiere dos condiciones fundamentales: la primera, relacionada con la actitud o predisposición del aprendiz de aprender de manera significativa. Y la segunda, contempla la presentación de un material potencialmente significativo<sup>6</sup>. En definitiva, «Si el individuo no muestra la intención o disposición para establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre su estructura cognitiva y el nuevo material, el aprendizaje no se produce de manera significativa, incluso aunque existan los subsumidores adecuados y pertinentes y el material sea lógicamente significativo (Ausubel, 1976; Moreira, 1997<sup>a</sup>.p. 11).

---

<sup>5</sup> Este modelo permite al aprendiz a) Descubrir la naturaleza de aquellos aspectos del proceso de aprendizaje que afecten, en el alumno, la adquisición y retención a largo plazo de cuerpos organizados de conocimiento; b) el amplio desarrollo de las capacidades para aprender y resolver problemas; c) averiguar qué características cognoscitivas y de personalidad del alumno, y qué aspectos interpersonales y sociales del ambiente de aprendizaje, afectan los resultados de aprender una determinada materia de estudio, la motivación para aprender y las maneras características de asimilar el material, y d) determinar las maneras adecuadas y de eficiencia máxima de organizar y presentar materiales de estudio y de motivar y dirigir deliberadamente el aprendizaje hacia metas concretas (Rodríguez, 2010. p. 9).

<sup>6</sup> Ello requiere que el material tenga significado lógico, esto es, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende de manera no arbitraria y sustantiva. Y, por otra, que existan ideas de anclaje o subsumidores adecuados en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta (Rodríguez, 2010. p. 12).

#### 4.2.1.4. *Modelo de aprendizaje basado en problemas (ABP)*

Esta técnica o herramienta pedagógica en la representación de una situación de la realidad como base para la reflexión y el aprendizaje, donde un grupo de personas puede resolver un problema en un proceso de discusión De acuerdo con Yacuzzi, el estudio de caso académico<sup>7</sup> es un técnica de aprendizaje que propone un diálogo organizado sobre una situación real, que utiliza la experiencia para la transmisión del conocimiento que representen situaciones problemáticas diversas para que se estudien y analicen.

Así mismo, según el Ministerio de Educación y Ciencia de la Argentina (2015) esta técnica permite desarrollar habilidades tales como el análisis, la síntesis y la evaluación de la información. Es si como el estudio de caso desarrolla también el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la toma de decisiones, además de otras actitudes como la innovación y la creatividad de acuerdo con el modelo de casos<sup>8</sup> apropiado para un público dado.

En adición, este Ministerio considera que las principales características que el estudio de caso debe cumplir son:

- Plantear una situación real.
- La descripción del caso debe provenir del contacto con la vida real y de experiencias concretas y personales de alguien. Debe estimular la curiosidad e invitar al análisis.

---

<sup>7</sup> Si se considera a la palabra «caso» en su sentido amplio, se puede afirmar que en la educación siempre se ha utilizado en forma de ejemplo o problema práctico. La casuística, por ejemplo, típica de la filosofía escolástica medieval, no es sino la aplicación del caso para resolver problemas morales o religiosos, pero sin entrar en el análisis de la situación social o psicológica previa (López, 1997, citado El taller sobre el Método de Casos de la Universidad de Monterrey consultado en: <http://cursosls.sistema.itesm.mx/Home.nsf/>).

<sup>8</sup> Existen tres modelos que se diferencian en razón de los propósitos metodológicos que específicamente se pretenden en cada uno: En primer lugar, se hace referencia a un primer modelo centrado en el análisis de casos (casos que han sido estudiados y solucionados por equipos de especialistas El segundo modelo pretende enseñar a aplicar principios y normas legales establecidos Finalmente, el tercer modelo busca el entrenamiento en la resolución de situaciones en Martínez y Musitu, 1995 citado El taller sobre el Método de Casos de la Universidad de Monterrey consultado en: <http://cursosls.sistema.itesm.mx/Home.nsf/>).

- Debe ser claro y comprensible.
- No debe sugerir soluciones sino proporcionar datos concretos para reflexionar, analizar y discutir en grupo las posibles salidas.
- Debe fomentar la participación y apelar al pensamiento crítico de los alumnos.
- Los aspectos principales y secundarios de la información deben estar entremezclados.
- El tiempo para la discusión y para la toma de decisiones debe ser limitado.
- La técnica de estudio de caso entrena a los alumnos en la generación de soluciones.
- El estudio de caso debe perseguir metas educativas que se refieran a contenidos académicos, habilidades y actitudes.

#### ***4.2.2. Las dimensiones de interés***

Una vez expuestos los modelos pedagógicos, nos adentraremos conceptualmente en las dimensiones de interés<sup>9</sup>.

En cuanto a sus antecedentes Blanco (2014)<sup>10</sup>, afirma que los estudios y los aportes de Nonaka y Takeuchi (1995-2007), identifican unas variables que contemplan la relaciones entre las personas para llegar a 4 conclusiones: «la primera, concerniente con el fin de las relaciones entre las personas, el cual debe ser de carácter útil y constructivo para ambas partes en la construcción de conocimiento. La segunda, hace énfasis en que las buenas relaciones libran de desconfianza, temor e insatisfacción al proceso de aprendizaje y permite a las personas sentirse

---

<sup>9</sup> Dadas las características de los conceptos y su aplicación a la didáctica nos fundamentaremos en una reseña inédita elaborada por el doctor Carlos Blanco (2014) para el grupo de estudiantes de Mentoría 1.

<sup>10</sup> Blanco, C. (2014), «Procesos de Aprendizaje a partir del esquema mentor-aprendiz en la Corporación Día de la Niñez». Bogotá, Colombia.

seguros cuando comparten el conocimiento resultado de las experiencias. La tercera, invita a las personas a utilizar la palabra «unámonos y compartamos» a cambio de «no te quiero en mi equipo», lo cual influye en positivo para compartir el conocimiento tácito de gran valor (conocimiento que está en la cabeza de las personas y que no ha bajado al papel). La cuarta, tiene que ver con la idea o supuesto que tienen las personas de pensar que el conocimiento equivale al poder y por eso no se comparte utilizando tácticas de protección, cuando lo natural debería ser compartir las experiencias como una práctica común y cotidiana en las prácticas habituales. En este sentido, quien todavía tenga esta idea, puede quedarse solo en un equipo y su conocimiento quedará en poco tiempo obsoleto porque no se renueva.

### ***4.2.3. Conceptos transversales***

A continuación, presentaremos los tres ejes de formación que constituyen el punto de partida y de llegada del propósito formativo en el espacio académico de responsabilidad social de la Facultad de Administración de Empresas de la Universidad Santo Tomás. Para ello, iniciaremos con la educación en la ética del cuidado, luego estableceremos los referentes teóricos que nos dan el soporte para educar desde y para la responsabilidad y finalmente, presentaremos los fundamentos que a nuestro juicio deben soportar a la educación para a ciudadanía.

#### ***4.2.3.1. Educar en la ética del cuidado***

De los tipos de ética a nuestro juicio, la del «cuidado» es la más precisa para el propósito formativo de un emprendedor con liderazgo socialmente responsable, en tanto orienta las prácticas inclusivas en las que tiene en cuenta las necesidades de las personas y su incidencia en la forma cómo éstas se integran en un colectivo para darles respuesta, en tanto su relación afecta al otro y al mundo en el que habita. Desde el contexto, el filósofo brasileño Boff (2006) considera la idea del cuidado como un instrumento clave para superar la grave crisis social y ecológica que estamos atravesando, paradigma que considera la esencia del ser humano mediante el cuidado como actitud fundamental hacia sí mismo y hacia el mundo. En adición Withe (2005) considera que esta «se ocupa de la atención cuidadosa del otro para crear y mantener relaciones humanas

para todos». En definitiva encontramos tres aspectos fundamentales en esta visión ética: el yo, el tu, el impacto y la trascendencia de las decisiones en la sostenibilidad de la tierra.

Esta triple mirada, el yo, el tu y la sostenibilidad del mundo nos ponen en primer lugar entender el cuidado como una actitud que trasciende necesariamente el yo, y se convierte al otro en el centro de nuestras preguntas y preocupaciones y, desde allí «la convivencia con las cosas, perdiendo éstas su condición de meros objetos para pasar a basar nuestras relaciones en el mundo en vínculos sujeto-sujeto» (Boff, 2006. p. 3).

Esta última dimensión nos hace reflexionar sobre nuestro sentimiento de formar parte de una compleja comunidad formada, no sólo por otros seres humanos, sino también por el resto de animales y seres vivos, ello implica trascender en lo que «sitúa principalmente en el surgimiento del antropocentrismo que, por un lado niega a las cosas la relativa autonomía que poseen», pero, además, «olvida la relación que el propio ser humano mantiene [...] con la naturaleza y con todas las realidades, por ser parte del todo» (Boff, 2006, p. 4). De esta manera el cuidado como centro supera los límites del yo como punto de encuentro con el otro, sino que desde allí, integramos nuestro entorno como parte vital del todo lo que le rodea; desde allí, emerge la responsabilidad como un punto vital que relaciona esta triple mira de la realidad.

A nuestro modo de ver, estas tres dimensiones se transvesalizan por la responsabilidad social, en tanto implica la esencia del ser humano, mediante el cuidado como actitud fundamental hacia sí mismo y hacia el mundo. «En este caso, la actitud implica el compromiso que desde la perspectiva el cuidado supone una responsabilización y un compromiso afectivo con el otro» (Álamo, 2011, p. 246). En definitiva esta actitud nos permite mirarnos en el otro, en el marco del Don y el respeto. Implica también, la actitud corresponsable en relación con lo que recibimos del mundo, ello implica retornar al mundo desde la razón y el corazón un aporte social, económico y ambiental en contraprestación de todo aquello que recibimos, por el simple hecho de existir o gratuidad y a la vez, asegurar con nuestras prácticas la subsistencia de las generaciones futuras.

Al respecto, cabe preguntarnos sobre la forma de desarrollar la capacidades que impone la ética del cuidado para integrar la triple mirada que hemos hecho referencia anteriormente. Por defecto, la educación es y será el vehículo para formar

en el cuidado. En esta dirección Martínez (2007) nos enmarca esta tarea en el amor y de allí, trascender en términos de aprendizaje de la razón a la inteligencia emocional, en palabras suyas, «implica el compromiso de la libertad que requiere para transmitirlo e ir más allá de los conocimientos» (p. 47) Ello implica a nuestro modo de ver estrategias pedagógicas, orientadas según este autor en

- Aprender a ver a otros en situación concretas, para centrar la atención en el ser, en el vivir y el existir.
- Cuidar para aprender a querer a la gente, lo que implica que se quieran así misma y los demás.
- Educar para el cuidado del otro y no para la competencia con el otro.
- Educar desde el cuidado de su persona y todo aquello que lo rodea como su familia, conocidos y desconocidos, de los animales y las plantas, del medio ambiente.

Adicionalmente, a la primera estrategia agregaríamos un énfasis en el trabajo y el cuidado como categorías no excluyentes, para que mediante la observación de las prácticas administrativas en todo tipo de organizaciones, se puedan evidenciar la manera cómo «trascender del logos o razón, hacia los lazos afectivos, capaces de hacer, tanto a personas como a situaciones, portadoras de valor. Y sólo cuando esto ocurre nos sentimos responsables de ellas, a partir de lo cual seremos capaces de dedicarles nuestro cuidado» (Boff, 2006)

#### *4.2.3.2. Educar desde y para la responsabilidad.*

El término «responsabilidad» se puede abordar desde una doble perspectiva: la del sujeto (individual o social) que tiene que responder a la realidad y la del sujeto que forma parte de la misma realidad. En el primer caso, la persona se sitúa frente a la realidad como entidad diferente a ella; en el segundo, la persona es parte integrante de la misma realidad.

Desde la perspectiva de la persona, la responsabilidad implica, según Redunir (2011), entender como ésta se sitúa ante la realidad y sus prácticas éticas y morales en términos de coherencia, esto es, entre lo que se dice, lo que se hace y, la

forma como se hace en cada uno de los ámbitos donde se desempeña tales como su vida familiar, laboral, afectiva, entre muchas otras.

Ahora bien, la educación es un vehículo invaluable para la forjar de carácter, entre ello la responsabilidad juega un papel protagónico. Desde esta perspectiva «la educación es el instrumento adecuado para defender los derechos y adquirir los deberes y así, reducir la vulnerabilidad»; ello dentro del marco de la ética del cuidado y la formación ciudadanía para procurar espacios académicos donde los estudiantes «aprendan a vivir, desde su vulnerabilidad, los valores fundamentales de la existencia y, de este modo, adquieren competencias para integrarse activamente en la sociedad haciéndola más solidaria, tolerante y pacífica». En esta dirección y desde una perspectiva más amplia, debemos identificar y poner en marcha prácticas educativas desde diferentes enfoques pedagógicos para que los estudiantes que pueden ir desde el aprendizaje experimental hasta el método de casos.

La educación debe ser hoy más que nunca una educación para la responsabilidad. Y ser responsable significa ser selectivo, ser capaz de elegir. Vivimos en un «*affluent society*», recibimos avalanchas de estímulos de los medios de comunicación social y vivimos en la era de la píldora. «Si no queremos anegarnos en el oleaje de todos los estímulos, en una promiscuidad total, debemos aprender a distinguir lo que es esencial y lo que no lo es, lo que tiene sentido y lo que no lo tiene, lo que reclama nuestra responsabilidad y lo que no vale la pena» (Redunirse, p. 109).

Desde esta perspectiva deben promoverse prácticas responsables, donde el centro es la persona y su proyección social, contraria a corrientes que promueven el individualismo propio de la sociedad de mercado que imperan en la actualidad. Consistirá entonces, en proyectar a los estudiantes en la forja de virtudes que la lleven a hacer responsables con las personas que los rodean y las organizaciones con sus comunidades, también la protección a la naturaleza, garantizando con ello la supervivencia del planeta y sus generaciones futuras.

#### 4.2.3.3. *Educar en ciudadanía*

Si bien la ética del cuidado se constituye en nuestro marco formativo y la responsabilidad social a nuestro juicio, la educación en ciudadanía se constituye en centro de nuestra propuesta, en tanto las instrumentaliza en prácticas pedagógicas de la ética del cuidado y la responsabilidad social. Ellas se convierten en el vehículo

que transforma al ser humano, en tanto potencializa sus cualidades intelectuales y espirituales, puesto que «se conciben como un conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que articulados entre sí, permiten que se actúe de manera constructiva en la sociedad democrática» (White, 2005. p. 15)

Formar en ciudadanía, implica que el estudiante pueda practicar su competencias en la vida real en situaciones que van desde la más simples hasta las más complejas Chauv (2004). En esta dirección, los espacios académicos rompen las barreras de las aulas (no entendidas como jaulas de conocimiento) puesto que la ciudadanía se forja en la medida que estén expuestos a diversas realidades en relación con los grupos de interés, tanto en lo público como en lo privado, con lo cual se curriculariza toda práctica dentro y fuera del claustro

Desde esta perspectiva, la construcción de ciudadanía nos permite formar estudiantes, tanto para la convivencia y la paz como para la participación y la responsabilidad democrática. En relación con las dos primeras, se espera un ciudadano competente capaz de convivir de manera pacífica y constructiva (Chauv, 2004. p.19). Al respecto, se espera formar personas seguras de sí mismas, que en el marco de la confianza sean capaces de utilizar el diálogo y la negociación para resolver los conflictos en medio de las diferencias White (2004) en los que impere el acuerdo, el pacto y la concertación, en las que las partes interesadas resulten de alguna manera favorecidas, conscientes que su papel en la sociedad no es el de espectadores.

Esto último nos da la pauta para la formación en la participación y la responsabilidad democrática, en tanto se requiere la formación en habilidades que promuevan la participación crítica y activa una toma de posición frente a los diferentes escenarios que requieren de la toma de decisiones en los niveles micro como macro. Al decir de Chauv (2004) en el nivel macro, los ciudadanos participan a través de las personas o de las instituciones, que representan sus intereses y posiciones, empleando distintos mecanismos que aseguren el cumplimiento de sus funciones. En el nivel micro se hace referencia al aporte mediante la participación directa de las personas involucradas en la toma de decisiones y a la construcción de acuerdos, teniendo en cuenta la situación de los otros, en pro del bien común.

En definitiva son estas tres miradas, las que arropan nuestro propósito educativo frente a la demanda social de un liderazgo socialmente responsable, con lo cual,

se espera establecer un cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje y con ello, un sello distintivo de las y los administradores de empresas de la universidad Santo Tomás, en el marco de la educación para el siglo XXI.

#### 4.2.4. *El modelo de aprendizaje flexible propuesto*

Una vez hemos hecho el recorrido conceptual y teóricos sobre los modelos pedagógicos, las dimensiones de interés y los conceptos transversales (correspondiente a un ejercicio tácito presentamos el modelo de aprendizaje (ver figura 5) que nos permitirá llevar la práctica educativa y cumplir con nuestros propósitos formativos arropados desde la ética del cuidado, la responsabilidad social y la construcción de ciudadanía, centrados en los modelos pedagógi-

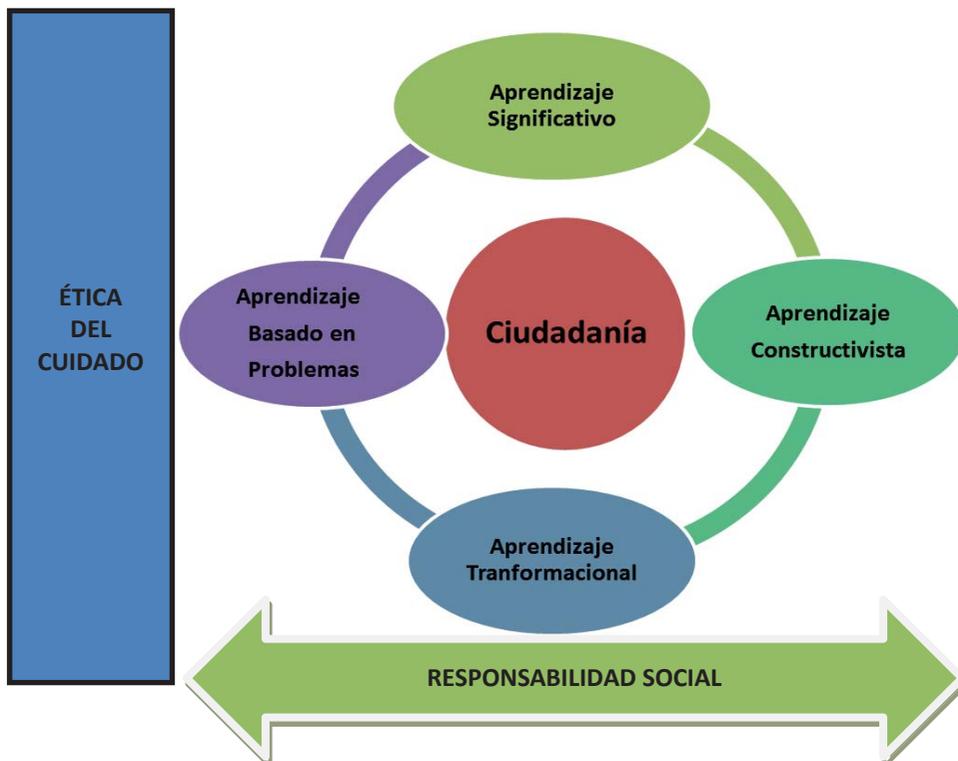


Figura 5. Modelo de aprendizaje. Elaboración propia.

cos: transformacional, constructivista, formativo y basados en problemas; que subordinados mediante unas categorías de análisis que los componen y las dimensiones de interés, deben orientar nuestras practicas pedagógicas hacia la formación administradores de empresas acordes con nuestra misión de formar ciudadanos-profesionales del siglo XXI dotados de sensibilidad social y con valoración por el sentido de la solidaridad y la responsabilidad pública».<sup>11</sup>

### 4.3. Metodología

Una vez planteado el modelo «avatares de un maestro inconforme», a continuación haremos referencia a las etapas que nos permitieron aproximarnos a su construcción y su aplicación inicial. El proceso establecido fue de ida y vuelta para la identificación de aprendizajes entre la teoría, las socialización con nuestros colegas aprendices de mentoría uno y finalmente, nuestra aplicación en calidad de docentes-mentores en el espacio académico de Responsabilidad Social de pregrado y posgrado de la universidad Santo Tomás<sup>12</sup>. Cada etapa responderá a las preguntas sobre la forma cómo se llevo a cabo y aquello qué se esperaba como resultado.

#### 4.3.1. Primera etapa

Análisis de las lecturas a partir de los talleres propuestos por el director del espacio académico. En esta dirección llevamos a cabo la siguiente revisión literaria con sus respectivas reflexiones:

Lectura y discusión de *La Educación Superior en América Latina y El Caribe: Diez Años Después de la Conferencia Mundial de 1998: «El rol del docente en la educación del Siglo XXI»* (Tünnerman, 1996). En esta dirección la lectura

---

<sup>11</sup> P. 98 del Capítulo II del Libro que les envié dice textualmente «Sobre las misiones de la Educación Superior».

<sup>12</sup> Este trabajo responde a los semestres académicos del periodo comprendido entre el primer semestre de 2013 al primer semestre de 2014. Se hicieron las aplicaciones en estudiantes de diurno y nocturno de pregrado y en las especializaciones de Gestión Empresarial y de Finanzas de la Facultad de Administración de Empresas de la Universidad Santo Tomás.

nos permitió identificar paradigmas en nuestro modelo mental frente al rol de desempeño en calidad de docentes-aprendices en el siglo XXI. Para focalizar esta visión, respondimos a las preguntas sobre tendencias y las estrategias para transformar los paradigmas del ejercicio docente y el aprendizaje de los estudiantes de nuestro siglo. El resultado de esta práctica fue el punto de partida que nos dio sentido a nuestras prácticas de docencia y aprendizaje y nos motivó a ser protagonistas del cambio en la educación propuesta para el Siglo XXI, en tanto definimos nuestros desafíos y compromisos.

Posteriormente, sobre las dimensiones de interés en el saber-ser y el saber-hacer de Heidegger (1962), Ichijo (2000) y Nonaka (2001). En esta dirección, abordamos las dimensiones relacionadas con la empatía activa, la indulgencia en el juicio acceso a la ayuda y valentía-experimentación. La estrategia del mentor consistió responder un cuestionario y luego participar en juego de roles con nuestros compañeros docentes-aprendices. El taller con cada dimensión nos permitió colocar los conocimientos tácitos<sup>13</sup>. A manera de espejo, el juego de roles nos permitió pasar del decir y de allí al hacer, para finalmente tomar posición muy personal frente a cada dimensión. Ello, nos facilitó llevarlas a nuestra interacción con los estudiantes en la clase para pasar de observadores a actores y agentes en nuestros espacios académicos.

Una vez apropiamos las dimensiones de interés, nos concentramos en definir e integrar las competencias que enmarcan nuestra relación de aprendizaje con los estudiantes desde los aportes de Pinilla (2010), a partir de la experiencia de los docentes en el aula. Nuevamente partimos de preguntas orientadoras, unas relacionadas con los paradigmas las tendencias y estrategias para aplicar las competencias en el aprendizaje significativo y otras, relacionadas con su aplicación en el aula y sus evidencias.

En primera instancia, la lectura nos invitó a romper los paradigmas de una tendencia de pasar de la transmisión de un conocimiento vacío centrado en el conductismo a centrarlo en el mundo del estudiante, en su modelo mental que le da el sentido a la realidad en la que está inmerso. En esta dirección Pinilla (2010), nos llevó a reflexionar sobre la máxima de Rodríguez (2002), cuando afirma

---

<sup>13</sup> Según Blanco (2014) los conocimientos tácitos son conocimiento que permanecen en la mente y que son construidos a partir de los conocimientos puestos y visibles en la práctica.

que «las aulas no son jaulas», lo cual se explica plenamente cuando se afirma que el aprendizaje debe trascender los vicios transmisionistas y reduccionistas del conocimiento y trasladarlo desde una perspectiva sistémica al mundo de lo útil, en diferentes contextos que favorezcan tanto la interdisciplinariedad como lo axiológico.

En esta fase, el director del espacio académico de mentores uno, nos planteó el objetivo de proponer estrategias pedagógicas, didácticas y actitudinales para hacerlas visibles en el proceso de aprendizaje en los estudiantes que hacen parte de nuestros espacios académicos. Para ello, tuvimos que partir del análisis y la reflexión de los artículos sobre aprendizaje transformacional (Leal, 2007), constructivista (Esteban, 2000), significativo (Rodríguez, 2007) y basado en problemas (Universidad Tecnológica de Monterrey. s.f). Este ejercicio de aplicación lo hicimos a partir de las variables que internalizamos y contextualizamos en cada uno de los modelos de aprendizaje del modelo de aprendizaje transformacional (ver fichas de modelos de aprendizaje relacionados en la segunda etapa y cuadros síntesis Anexo 1).

### ***4.3.2. Segunda etapa***

Contextualización del proceso en el aula en relación con los estudiantes. Para ello tuvimos en cuenta todos aquellos conceptos correspondientes a cada una de las lecturas y partir de allí nuestro desafío consistió en integrarlas y llevarlas al espacio académico. Con este propósito, elaboré una ficha para cada modelo de aprendizaje, sus variables y la aplicación que bajamos al conocimiento tácito.

#### *4.3.2.1 El aprendizaje transformacional*

##### *4.3.2.1.1 Concepto*

El aprendizaje transformacional es aquel que produce cambios, que tiene impacto significativo en las experiencias subsiguientes del aprendiz, lo cual lo lleva actuar, a experimentar y aplicarlo a las diversas situaciones de su cotidianidad, en si institución y en su vida misma (Mezirow, 1994, p. 24. citado por Leal, 2007).



*Figura 6. Interacción con redes institucionales.*

#### 4.3.2.1.2. Elementos constitutivos que orientan al modelo

- trabajo en equipo,
- aprendizaje - desaprendizaje-reaprendizaje,
- el diálogo abierto,
- la reflexión crítica y
- el discurso racional.

#### 4.3.2.1.3. Categorías de análisis

- El Docente: hace parte proceso aprendizaje con los participantes rol del provocador apasionador, lanza desafíos, estimula pensamiento y causa el pensamiento crítico.
- El aprendizaje basado en preguntas: Identificación de tensiones y aprendizajes.
- El aprendizaje está ligado e integrado a la resolución y a la comprensión de problemas prácticos que se presentan en el mundo real.
- Los valores, las actitudes y las creencias de los participantes tienen una influencia sobre el aprendizaje y sus acciones.
- Aprendizaje basado en ejemplos y problemas que estén conectados con las transformaciones de orden global y su impacto.

- Los participantes se proveen de una capacidad de auto regulación cuando se trata de fijar objetivos en el proceso de aprendizaje.

#### 4.3.2.1.4 Estrategias pedagógicas de la aplicación del modelo en el espacio académico de Responsabilidad Social

Temas que contempla contenido programático de la asignatura:

- Quién soy yo?
- El sentido de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE).
- Interacción con las Redes de Responsabilidad Social (RS).
- Invitados especiales.
- Evaluación: autoevaluación y co-evaluación.

#### 4.3.2.2. *Modelo Constructivista*

##### 4.3.2.2.1. Concepto

Desde el enfoque constructivista en entornos abiertos, se plantea el Modelo de Entornos de Aprendizaje Constructivista EAC, el cual consiste en una propuesta que parte de un problema, pregunta o proyecto como núcleo del entorno en el que se ofrecen al aprendiz varios sistemas de interpretación y de apoyo intelectual derivado de su alrededor. El alumno ha de resolver el problema o finalizar el proyecto o hallar la respuesta a las preguntas formuladas Jonassen (2000).

##### 4.3.2.2.2. Elementos constitutivos que orientan al modelo

- las fuentes de información y analogías complementarias relacionadas;
- las herramientas cognitivas;



*Figura 7. Actividad outdoor Quebrada de las Delicias (2014).*

- las herramientas de conversación/colaboración;
- los sistemas de apoyo social/contextual.

#### 4.3.2.2.3. Categorías de análisis

- Como elementos de cualquier evento educativo, el profesor, el aprendiz y los materiales educativos que plasman el currículum constituyen un eje básico, desde los cuales, las personas que lo definen intentan deliberadamente llegar a acuerdos sobre los significados atribuidos. A continuación enunciamos las categorías de análisis de este modelo.
- Los problemas, los ejemplos para llegar a la información y elaboración de conceptos relacionados con el contexto económico, social y ambiental
- La capacidad de construcción de conocimientos fundamentados en la pre-existencia de información y de conocimiento previos.
- Articulación de información y conocimiento entre sí de manera que se establezcan las pertinentes relaciones, conexiones, relaciones causa-efecto, consecuencias, previsiones y predicciones.

#### 4.3.2.2.4. **Estrategias** pedagógicas de la aplicación del modelo constructivista en el espacio académico de Responsabilidad Social

- Didáctica aplicada al modelo pedagógico EAC de acuerdo con los propósitos formativos del espacio académico de RS:
- Juegos de roles : contexto
- El conceptos en el marco de dilemas éticos: discusión
- Trabajo de aplicación política pública: redes
- Material audiovisual videos
- Actividades out-door.

#### 4.3.2.3. *El aprendizaje significativo*

##### 4.3.2.3.1. Concepto

«El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva y no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje» (Ausbel, 1976,2002; Moreira, 1977a, citados por Rodríguez, 2007).

##### 4.3.2.3.2. Elementos constitutivos que orientan al modelo

- el componente emocional o afectivo.
- transformación de los subsumidores o ideas de anclaje de su estructura cognitiva.
- presentación de un material potencialmente significativo.



*Figura 8. Visita a establecimiento relacionado con el Desarrollo sostenible y cercanía a la historia de vida profesional.*

#### 4.3.2.3.3. Categorías de análisis

- Estrategias para estimular lo emocional y afectivo en la medida que el estudiante identifique la utilidad del nuevo conocimiento, disposición para establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre su estructura cognitiva y el nuevo material.
- Los nuevos contenidos implican que el aprendizaje previo juega un papel fundamental, sobre el cual el nuevo conocimiento se ancla. En esta dirección los subsumidores garantizan la estabilidad del conocimiento en el tiempo en la medida que se haga transferible en diferentes contextos.
- En relación con la presentación de material, es importante incluir material audiovisual que facilite la comprensión del tema.

#### 4.3.2.3.4. Avances sobre estrategias pedagógicas de la aplicación del modelo del aprendizaje significativo al espacio académico de Responsabilidad Social

- Informe grupal centrado en la interdisciplinariedad.
- Crecimiento versus capacidades.

- Mesas de discusión.
- Trabajo en equipo en clases.
- Competencia sana sobre la generación de polémica.
- Diálogo de saberes: caso Principios Global Compact.
- Trabajo de aplicación.
- Política Pública e innovación.

#### *4.3.2.4. El aprendizaje basado en problemas*

##### 4.3.2.4.1. Concepto

El estudio de caso académico es una técnica de aprendizaje que propone un diálogo organizado sobre una situación real, que utiliza la experiencia para la transmisión del conocimiento que representen situaciones problemáticas diversas para que se estudien y analicen en un proceso de discusión (Yacuzzi, 2005. p. 6) de esta manera, se pretende entrenar a los alumnos en la generación de soluciones (Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño

##### 4.3.2.4.2. Elementos constitutivos que orientan al modelo

- Relación de la teoría con la práctica en un contexto dado.
- Diagnóstico y decisión en el terreno de los problemas.
- Método de análisis.
- Agilidad en determinar alternativas o cursos de acción.
- Trabajo en equipo.
- Toma de decisiones.



*Figura 9. Estudiantes de especialización en Gestión de la USTA presentando un caso de caso de búsqueda real.*

#### 4.3.2.4.3. Categorías de análisis

- Análisis de un problema: partir de datos concretos para reflexionar, analizar y discusión en grupo de las posibles alternativas que se le pueden encontrar.
- Interacción con otros estudiantes: cooperación, intercambio y flexibilidad.
- Agilidad en determinar alternativas o cursos de acción: pensamiento crítico, síntesis y evaluación.
- Toma de decisiones: habilidad creativa y la capacidad de innovación de alternativas de solución desde el trabajo colaborativo.
- Otras variables: actitud exploratoria. Quiere poseer buen juicio. Identifica las inferencias. Genera confianza y seguridad. A menudo tiene dudas. Acaba viendo lo oculto. Identifica causas y consecuencias. Denota curiosidad. Contrasta toda la información.

#### 4.3.2.4.4. Avances sobre estrategias pedagógicas de la aplicación del modelo del aprendizaje significativo al espacio académico de Responsabilidad Social

- Mini casos de valores: para la identificación de divergencias entre los estudiantes en torno a dilemas éticos como los carteles empresariales valoración que cada uno tiene de personas o acontecimientos.
- Caso de búsqueda real: trabajo en grupo para presentar un caso real en las que incluimos una de las problemáticas que hemos analizado durante el curso.

### 4.3.3. Tercera etapa: Seguimiento a las contextualizaciones

En esta dirección utilizamos un cuadro síntesis, de cual extracto un fragmento (ver Anexo N°1), su estructura permite relacionar las categorías de análisis con la evidencia y con su observación respectiva, teniendo en cuenta los temas que constituyen el contenido programático de la asignatura de responsabilidad social. Este formato nos permitió recoger la información<sup>14</sup>, contando a la par con las apreciaciones de los estudiantes y las mías. Desde esta perspectiva el realizar el *check out*<sup>15</sup> nos dio la oportunidad de establecer los alcances del aprendizaje y sus técnicas, para bajarlo al tático de cada uno de los que participamos. De esta manera, puede aproximarme al modelo de aprendizaje «Avatares de un Maestro Inconforme».

### 4.3.4. Cuarta etapa: Evidencias y análisis de las mismas

El formato que utilizamos en la etapa anterior nos permitió hacer el análisis en la medida que fui avanzando durante el periodo académico en mis sesiones de clase. Sin embargo merece resaltar las siguientes evidencias:

- Test de inicio de curso: establecimos claramente nuestras expectativas sobre el tema de la responsabilidad social, su comprensión y posibles aplica-

---

<sup>14</sup> Los registros están soportado por grabaciones, fotografías y relación de actividades amañera de síntesis.

<sup>15</sup> Técnica utilizada y difundida por el profesor Fernando Vázquez Rodríguez, en las clases de la Maestría de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá (2002-2004).

ciones en las organizaciones. Una vez diligenciadas, posteriormente de manera voluntaria las socializamos para llegar a aquello que denomina Bawn (2000) «una polinización de conocimientos» donde de una manera desprevenida y sin rivalidades expresamos nuestras apreciaciones sobre el tema. Este test se complementó con el que hicimos al finalizar el periodo académico, con lo cual pudimos dar cuenta de nuestros aprendizajes y avatares vividos durante el desarrollo del curso de responsabilidad social. En estos casos las dimensiones de interés jugaron un protagonismo fundamental, de las cuales destaco; valentía, la empatía activa y la indulgencia en el juicio.

- Las salidas didácticas o *outdoor*<sup>16</sup>, fueron especialmente acogidas por los estudiantes; el aprendizaje en contexto y nuestra exposición ante las problemáticas observadas, desde Perspectiva de Pinilla (2010) nos permitieron establecer posturas cuando rendimos nuestros informes y los sustentamos. Vivir realidades como el recorrido a la Quebrada las Delicias en Chapinero (a escasas 10 cuadras de nuestra Universidad) o el Páramo del Sumapaz (que esta en la Localidad de Usme en Bogotá; le dan sentido a los subsumidores que hemos estimulado en clase, allí donde nuestras representaciones sociales, a manera de conocimiento de un colectivo sobre una realidad «se arroja en la responsabilidad social en la perspectiva de la ciudadanía y el cuidado.
- También pudimos participar en la creación de la Liga Universitaria del Consumidor y hacer parte de la primera Asamblea para instituirlo en la Universidad. Ello nos permitió elegir la junta directiva de la Universidad donde el aprendizaje transformacional estuvo presente en todas sus dimensiones.
- De otra parte pudimos integrarnos al debate empresarial y civil como el caso de las reuniones que llevó a cabo la Asociación Nacional de Industriales (ANDI) sobre responsabilidad social empresarial, desde las cuales surgieron inquietudes que pudieron ser expuestas libremente a los participantes dieron significado a nuestro aprendizaje en contexto diferentes al aula. Allí la confianza y el respeto en el marco de la que empatía fueron claves para fortalecer la relación docente y

---

<sup>16</sup> Las experiencias están registradas en los informes de salidas y grabaciones de sustentación.

estudiantes en calidad de aprendices<sup>17</sup> jugaron un papel esencial, especialmente por ser actividades donde los estudiantes asistieron voluntariamente.

- Las experiencias del aula, las trasladamos a las visitas a empresas en las que pudimos vivenciar cómo se lleva la práctica el modelo de encadenamientos de valor compartido en torno al producción y/o consumo sostenible de productos orgánicos y socialmente responsables. Desde esta perspectiva, nos centramos en identificar la relación del tema con las otras asignaturas vista en clase como el mercadeo, las finanzas y la administración. Así mismo pudimos llevar la experiencia a un programa radial de la emisora de nuestra universidad con la participación de la gerente.
- Recibir invitados en nuestro espacio académico fue muy importante y cautivador, especialmente cuando los funcionarios del Ministerio de Ambiente y desarrollo sostenible compartieron sus saberes sobre las políticas de producción cuyas propuestas de los estudiantes sobre prácticas relacionadas con las políticas pos- consumo fueron tomadas como ejemplo al evento académicos propiciados por el Ministerio de Ambiente.
- En relación con la investigación y la proyección social, algunos estudiantes participaron en un diálogo de saberes sobre consumo responsable que se propiciaron con los habitantes que participaron en el curso de emprendimiento liderados por estudiantes de nuestra facultad. Los resultados de esta experiencia se hicieron tangibles en el fortalecimiento del semillero de investigación OYKOS. Los productos fueron socializados en el Encuentro internacional de responsabilidad social que realizó en Chile y en el evento del Agua de la Secretaría de Ambiente<sup>18</sup> y en el Nacional de semillero de la Universidad Santo Tomás. Estas prácticas nos dejan entrever la importancia del desarrollo de didácticas relacionadas con el aprendizaje significativo.

Lo expuesto en estas etapas nos permiten evidenciar cómo se ha ido construyendo un modelo de aprendizaje a partir del concepto de mentorías, donde el tácito está presente en los docentes y los estudiantes que en calidad de aprendices están interesados en desaprender para aprender en diferentes contextos.

---

<sup>17</sup> En esto espacio no dieron la oportunidad de aprender a desaprender para aprender en un contexto dado.

<sup>18</sup> Esta experiencia se puede observar en dos posters y en la publicación de un artículo.

## 4.4. Resultados

Desde la perspectiva de las metodologías empleadas los resultados han sido diversos, veamos algunos de ellos:

### 4.4.1. *Las dimensiones de interés*

Las dimensiones de interés jugaron un papel fundamental en tanto:

La confianza se convierte en un vehículo que permite abrir espacios para establecer acuerdos de manera participativa entre estudiantes y el docente. Aspectos relacionados con la puntualidad, las formas y los criterios de evaluación, la entrega y calidad de los trabajos, entre otros. Nos permitió ejercer prácticas desde la ética y la moral, centradas en el compromiso y la corresponsabilidad como parte de nuestras prácticas de responsabilidad social y el cuidado propias de nuestro de ciudadanía.

Empatía activa: «me dio la posibilidad de reflexionar en que mi clase no es la única que cursan los estudiantes», con lo cual puede regular los trabajos de mi asignatura, teniendo en cuenta la dinámica de otras materias e incluso articular algunos temas.

Indulgencia al Juicio: en calidad de docente escuchar a mis estudiantes antes que actuar se convirtió en una de mis máximas junto con aquella que reza la prudencia hace verdaderos sabios. Lo cual me permitió aplicar esas máximas en casos de estudiantes con fama de quejumbrosos, y así, trascender en otras dimensiones de los alumnos ajenas aparentemente a lo estrictamente académico<sup>19</sup>. De otra parte, ser indulgente en el juicio, me permitió dejar que el estudiante propusiera alternativas para solucionar sus problemas, haciendo especial alusión a la forja de carácter de una o un líder empresarial<sup>20</sup>. En el desarrollo de la clase es fundamental no descalificar la participación de los estudiantes «la

---

<sup>19</sup> Al respecto he podido conocer caso de violencia familiar, causa de pánico escénico o maltrato de tras docentes.

<sup>20</sup> Por ejemplo, he podido evidenciar que estos estudiantes mejoraron su rendimiento académico y personal en términos de cumplimiento, calidad y participación en clase.

clase se viene a aprender» y la oportunidad de participar debe ser premiada por el profesor, desde la mayéutica y así valorar el aporte desde varias perspectivas que brinda el arte de preguntar.

Acceso a la ayuda: con el propósito de ampliar la comunicación efectiva de hacer seguimiento a los estudiantes planeo trabajos para entrega por etapas. Esto facilitó que en cada avance de entrega pudiese tener una relación directa con el estudiante y hacer correcciones personalizadas. Esto a su vez, generó mayor confianza entre las partes y a la vez pude conocerlos como personas y estudiantes y, potenciar los valores de cada estudiante a partir de los indicadores de las competencias.

Experimentación: al posibilidad de moverme en diferentes contextos dentro y fuera del aula (recordar que no son jaulas) con mis estudiantes y aprender en conjunto cosas nuevas hacen de mi clase se ha convertido en un placer compartido.<sup>21</sup>

En definitiva esta aplicación, nos facilitó llevarlas a nuestra clase para pasar de observadores a actores y agentes en nuestros espacios académicos. Perder el miedo a la empatía con nuestros estudiantes en tanto sujetos de libertad y derechos; para ser indulgentes en la medida que somos justos con nuestros conciudadanos; para llegar a brindar ayuda al otro con valentía en la medida que somos fraternos y solidarios. Desde este momento cambió el ambiente en el mí y en el aula, dejamos de ser ustedes y yo, para construir un nosotros frente al aprendizaje en contexto.

#### ***4.4.2. Las competencias***

Las competencias desde la perspectiva de Pinilla (2010) a nuestro juicio, nos permite tener una mirada interdisciplinaria de los temas orientados a los estudiantes. Comprender la realidad y sus dilemas éticos y morales, mediante la mirada de diversas disciplinas, hacen de ello un espacio de aprendizaje fascinante para el desarrollo de la personalidad de los aprendices.

---

<sup>21</sup> En este sentido he podido realizar curso internacional liderado por Naciones Unidas y la UNESCO de Voluntariado Estudiantil en la misma condición de aprendiz que la de mis estudiantes. Además participar en convocatorias internacionales para presentar resultados de semilleros estudiantiles entre muchos otros.

Otro espacio importante los encontramos en nuestras prácticas académicas y administrativas que llevada a diferentes contextos, actores sociales y organizaciones dentro y fuera del aula dan oportunidades para la confección de preguntas, muchas, muchas preguntas con sentido.

#### ***4.4.3. El aprendizaje transformacional***

El aprendizaje transformacional implica el liderazgo motivador del docente en contextos atractivos para que el estudiante pueda tomar posición como agente de su propio aprendizaje. En este sentido todo tipo de prácticas pedagógicas deben procurar que el estudiante interactúe con diferentes ambientes y situaciones. De esta forma podrá tomar su propia posición frente a su contexto.

#### ***4.4.4. El modelo constructivista***

Desde esta perspectiva es fundamental, cuestionar, problematizar a las estudiantes a partir de las relaciones a partir de los problemas, ejemplos para llegar a la información y elaboración de conceptos relacionados con el contexto económico, social y ambiental que permitan relacionar sus experiencias anteriores con conceptos nuevos. A nuestro juicio la lúdica en la didáctica hace del aprendizaje una relación de conexiones entre las experiencias anteriores y la nueva experiencia, siempre y cuando el estudiante tenga la autonomía de elegir el tema de sus proyectos o trabajos.

#### ***4.4.5. El aprendizaje significativo***

Este modelo implica la generación de ambientes y mediaciones para que el estudio de sentido a la transformación de su realidad. Debemos enfocarnos en predisponer al estudiante a aprender materiales y temas atrayentes, significativos, en otras palabras que hagan «Útil» el aprenderlo. De esta manera, el estudiante, supera la dificultad que puede en ciertos casos producir el aprendizaje.

#### ***4.4.6. El aprendizaje por problemas***

Este modelo que incluye el conocimiento y la aplicación de los modelos de aprendizaje antes descritos. Exige un aprendizaje previo de la técnica por parte

del docentes, los roles suyos y del estudiantes. Así mismo es fundamental que este sea capaz de movilizar a los estudiantes, de poner en juego el conocimiento teórico que está adquiriendo en su formación.

Finalmente que este trabajo resultado de Mentores Uno, me permitió integrar experiencias y saberes anteriores al diseño del modelo «avatares de un maestro inconforme», el cual pretende modestamente recoger desde los conceptos de los modelos de aprendizajes tradicionales y arroparlo bajo la concepción de la Responsabilidad Social. Con lo cual, he podido articular la teoría y la práctica de la responsabilidad social para bajarlos en los tácitos de nuestros modelos mentales.

## Bibliografía

- Chaux, E. (2004). Introducción Competencias ciudadanas. En Competencias Ciudadanas de los estándares al aula. (pp. 9-12). Ediciones Uniandes, Colombia. <http://dx.doi.org/10.7440/2004.01>
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. s.f. (2015). El estudio de casos como técnica didáctica. Recuperado en <http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/casos.PDF>, 24 de Julio de 2015.
- Esteban, M. (2000). El diseño de entornos de aprendizaje constructivista (pp. 5-12) El perspectiva de la economía civil. El texto es una adaptación de D. Jonassen, en C.H. Reigeluth El diseño de la instrucción, Madrid. Aula XXI Santillana. Recuperado en: <http://www.um.es/ead/red/6/documento6.pdf>
- Francisco, J.( 2004). Adquisición de actitudes de responsabilidad social a través de un programa de promoción de voluntariado. (Tesis de Doctorado). Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/15358>
- Leal, J. (2007). Aprendizaje transformacional en la configuración de la universidad del Siglo XXI. Jesús Leal. Revista ciencias de la educación. Organización de Estados Iberoamericanos OIT 30(1)., 195-202. Recuperado de <http://www.oei.es/n14711.htm>

- Martínez, H. (2007). Amor y libertad. El espíritu de la responsabilidad social. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.
- Rodríguez, M., Moreira, M. , Caballero, M. y Lleana, M. (2010). La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva. Ediciones Octaedro, S.L. España.
- Santos, M. (2011). La idea de cuidado en Leonardo Boff. Revista Tales 4, pp. 243-253. Recuperado en: <https://revistatales.files.wordpress.com/2012/05/revista-tales-nro-4-20111.pdf>, el 8 de Noviembre de 2014.
- Piaget, J. (1978). La representación del mundo en el niño. Madrid. Editorial Morata.
- Pinilla, A. (2010). Asociación Colombiana para la Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología EDUCyT. Revista EDUCyT, 2010; Vol. 2, Junio-Diciembre, ISSN: 2215-8227 COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA Universidad Nacional Asociación Colombiana para la Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología EDUCyT. Revista EDUCyT, 2010; Vol. 2, Junio- Diciembre, ISSN: 2215-8227 COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA Universidad Nacional. Recuperado en <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/7562/1/1.pdf>, el 3 de Octubre de 2014
- Tünnermann. C. (ed.) (2008). La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998, Cali, Pontificia Universidad Javeriana Colombia, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina Recuperado en <http://laisumedu.org/showBib.php?idBiblio=10376&cates=Universidades+en+el+mundo&idSubCat=225&subcates=K>, el 20 de Septiembre de 2013 .
- Toro, B., y Rojas, C. (2005). La educación desde las éticas del cuidado y la compasión. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Colombia.
- Vygotsky, L.S. (1962). Thought and language. Cambridge, MA: MIT Press. <http://dx.doi.org/10.1037/11193-000>

White, C. (2005). Papel de la ética del cuidado en la formación de competencias ciudadanas. En Congreso de Educación desde la ética del cuidado y la compasión (pp.13-16). Bogotá Colombia. Pontificia Universidad Javeriana. Colombia.

Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación. Universidad del CEMA. Recuperado en <http://www.ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>, el 22 de Julio de 2015.

## **Anexo 1**

Universidad Santo Tomás de Bogotá.

Facultad de Administración de Empresas.

Programa de Mentores.

Abatares de un Maestro Inconforme.

Asignatura Responsabilidad Social y Ambiental.

Tabla Síntesis para Recolección de Información (IAP).

Modelo de aprendizaje	Elementos constitutivos que orientan al modelo	Categorías de análisis	Estrategias pedagógicas de la aplicación del modelo	Evidencia	Observación
<p>El aprendizaje transformacional es aquel que produce cambios, que tiene impacto significativo en las experiencias subsiguientes del aprendiz, lo cual lo lleva a actuar, a experimentar y aplicarlo a las diversas situaciones de su cotidianidad, en su institución y en su vida misma (Mezirow, 1994, p. 24, citado por Leal 2007)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Aprendizaje desprendizaje</li> <li>• El diálogo abiertamente</li> <li>• La reflexión crítica</li> <li>• El discurso racional</li> </ul>	<p>El Docente: hace parte del proceso de aprendizaje con los participantes rol del provocador apasionador, lanza desafíos, estimula pensamiento y causa pensamiento crítico.</p> <p>El aprendizaje basado en preguntas: Identificación de tensiones y aprendizajes.</p> <p>El aprendizaje está ligado e integrado a la resolución y a la comprensión de problemas prácticos que se presentan en el mundo real.</p> <p>Los valores, las actitudes y las creencias de los participantes tienen una influencia sobre el aprendizaje y sus acciones.</p> <p>Aprendizaje basado en ejemplos y problemas que estén conectados con las transformaciones de orden global y su impacto.</p> <p>Los participantes se proveen de una capacidad de autorregulación cuando se trata de fijar objetivos en el proceso de aprendizaje.</p>	<p>Primer encuentro</p> <p><b>Hilo conductor «Nuestra historia de vida»</b></p>	<p>Test de entrada de RSE</p> <p>Autobiografía</p> <p>Biografía Empresarial</p> <p>Diapositivas de presentación grupal</p> <p>Fotografías</p>	<p>Demoran aproximadamente 45 minutos para responder a las preguntas del test.</p> <p>Me sirve de hilo conductor para presentar el tema</p> <p>En relación con su historia de vida se manifiestan reflexivos y críticos.</p> <p>El contraste de autobiografía empresarial permite encontrar punto de quiebre personales en referencia con grandes empresarios.</p> <p>El ejercicio permite empatía activa con el profesor.</p> <p>El comparar la historia de vida con sus compañeros no los intimidó por el contrario los motivó a ser más detallados y expresivos.</p> <p>Siguiendo la directriz de mi profesor Fdo Vásquez R, sobre la pregunta final de qué te llevas, pudimos identificar actitudes empáticas, de valentía y la experiencia los estudiantes manifestaron agrado por las experiencias</p> <p>Ejercicio de socialización con cartelera en la que plantean títulos (ejercicios de síntesis) y preguntas relacionadas con el tema. Se muestran entusiasmos con la técnica y responden fácilmente al trabajo en equipo.</p> <p>Los estudiantes en general muestran entusiasmo cuando escuchan las respuestas de sus compañeros.</p> <p>Les llama la atención las temáticas relacionadas con la economía.</p>

<p>Interacción con las Redes de RS.                  Unión Universitaria para la producción y consumo sostenible.                  Ejercicio de pre-escritura (libre elección de modelos: cuadros sinópticos, mapas conceptuales)                  Articulación de la temática.                  Tutorías: fácil o realidad en la USTA.                  Propuesta de práctica de pos-consumo.</p>	<p>Proceso de elaboración del trabajo                  Fotografías</p>
<p>Invitados especiales:                  Elección del profesor. Formato charla informal.                  Visita a Bio-Plaza</p>	<p>Prácticas de RSE                  Fotografías</p>
<p>Evaluación:                  Auto-evaluación y co-evaluación.                  Socialización de biografía                  Pacto Global                  Coevaluación Quiz</p>	<p>La cercanía con empresarios permite reconocer los pro y contras de la RSE en los empresarios.                  Los estudiantes hacen preguntas inteligentes relacionado con la historia de vida de nuestro invitado                  Se muestran hábiles co las formas de evaluación.                  Son rigurosos.                  En la coevaluación con el quiz: genera inseguridad, temor.                  Comentarios: nos gusta peros no es fácil.                  La reflexión no lleva a relacionar el ejercicio con el control que debemos realizar en nuestra empresa.</p>

Tabla 3. Cuadro síntesis.

En el contenido de este libro encontramos el proceso de aprendizaje que docentes de Administración de Empresas de la Universidad Santo Tomás de Bogotá (Colombia) han estado desarrollando para tener el perfil de mentor y responder a las tendencias de la Educación Superior del siglo XXI.

La experiencia está enfocada a descubrir la manera en que somos capaces de despertar y potenciar en los estudiantes aquellas capacidades que les son imprescindibles para llevar a cabo una autoformación bien dirigida o guiada. De igual forma, descubrir y poner en marcha la formación práctica necesaria, empezando por la ruptura de los viejos modelos y que desarrolle, en los docentes, las capacidades y conocimientos para abordar sin complejos las nuevas metodologías y las formas de aprendizaje.

Se llevan al aula, los aportes de varios autores citados en los artículos y se ha hecho énfasis en las dimensiones de interés como uno de los pilares esenciales en la interacción docente-estudiante para que ésta sea constructiva, útil y eficaz.

