

## 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

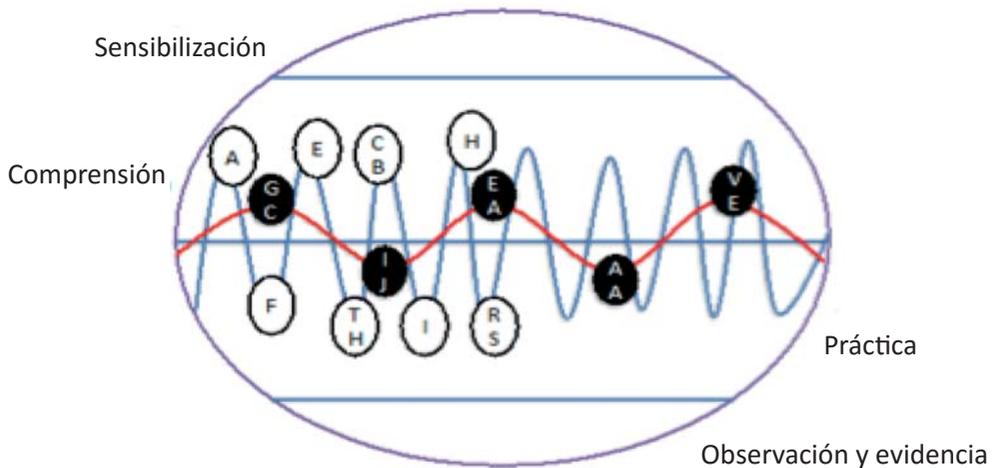


Figura 2. **Fase II comprensión:** se observan las cuatro fases y en cada fase se evidencia las interrelaciones (—) que se presentan entre las diferentes áreas del conocimiento (administración, finanzas y economía, talento humano, idioma, humanidades, tic, responsabilidad social, jurídica, etc...), el 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

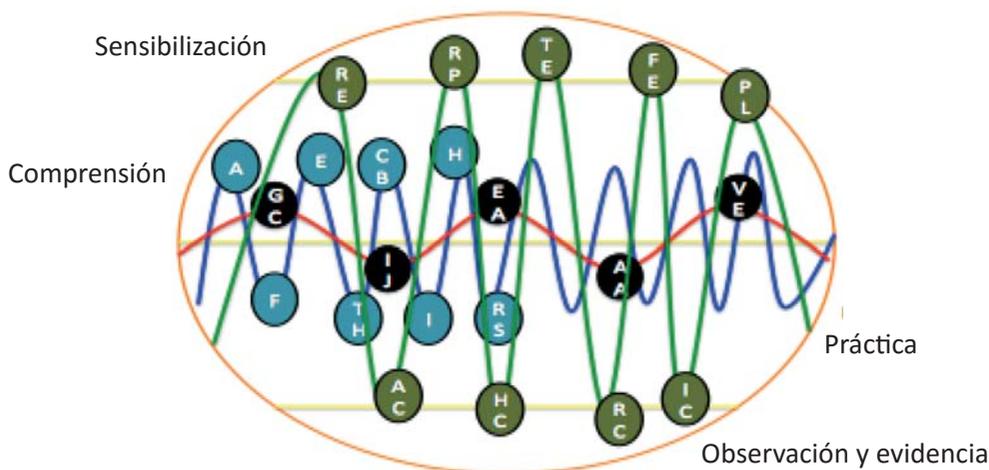
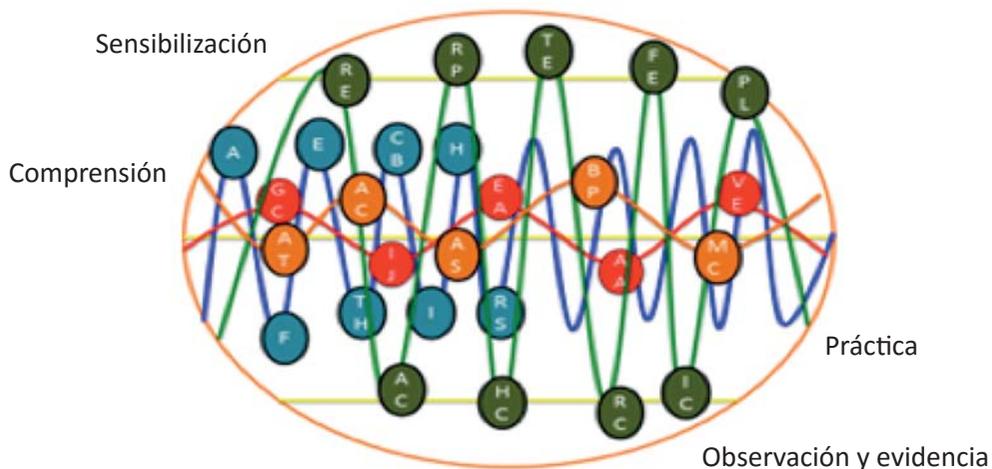


Figura 3. Fase III práctica: se observan las cuatro fases y en cada fase se evidencia las interrelaciones (—) que se presentan entre las diferentes áreas del conocimiento (administración, finanzas y economía, talento humano, idioma, humanidades, tic, responsabilidad social, jurídica, etc...). El eje 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 afecten, 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.