

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. *Educación 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-

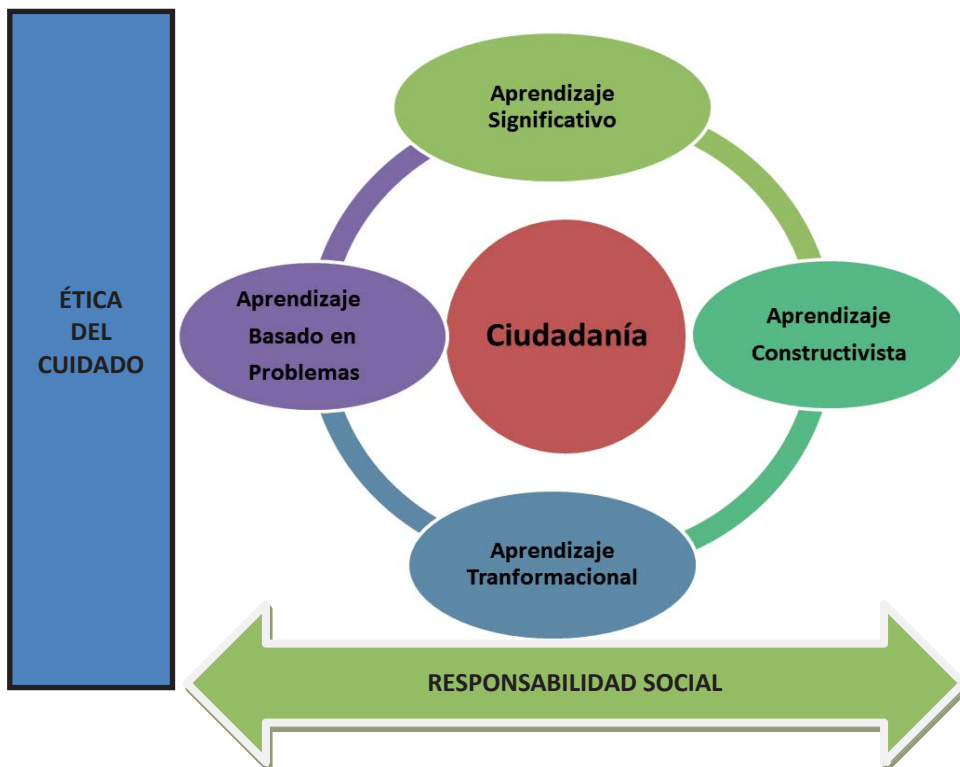


Figura 5. Modelo de aprendizaje. Elaboración propia.

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 tácito 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 está 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 tácticos 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.