



Universidad & Empresa
ISSN: 0124-4639
ISSN: 2145-4558
univesidadyempresa@urosario.edu.co
Universidad del Rosario
Colombia

La formación en administración: reflexiones para la construcción de un modelo educativo

Hernández Martínez, Andrés Guillermo

La formación en administración: reflexiones para la construcción de un modelo educativo

Universidad & Empresa, vol. 20, núm. 34, 2018

Universidad del Rosario, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=187254470002>

DOI: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.5001>

La formación en administración: reflexiones para la construcción de un modelo educativo

Education in Management: Toward the Construction of an
Educational Model

A formação em Administração: Reflexões para a construção de
um Modelo Educativo

Andrés Guillermo Hernández Martínez *
aghm4@hotmail.com
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Resumen: Este artículo presenta los resultados de un trabajo de reflexión, señalando los elementos fundamentales para la concepción de un modelo educativo para la formación de administradores en diferentes niveles de formación. Para ello, aborda en primer lugar la noción de modelo educativo, y luego se concentra en desarrollar los elementos que configuran el modelo, como son los propósitos, los procesos educativos, algunos de los elementos más importantes de la enseñanza y los entornos educativos.

Palabras clave: Modelo educativo, educación en Administración, enseñanza, aprendizaje, Administración.

Abstract: This text presents the results of an exercise in reflection, pointing out the fundamental elements for the conception of a model for the education of managers at different levels. To do this, it first approaches the notion of an educational model, then concentrates on developing the elements that shape the model, such as purpose, educational processes, some of the most important elements of education, and educational environments.

Keywords: Educational model, management education, teaching, learning, management.

Resumo: O texto apresenta os resultados de um trabalho de reflexão, assinalando os elementos fundamentais para a concepção de um modelo educativo para a formação de administradores em diferentes níveis de formação. Para isso, aborda em primeiro lugar a noção de modelo educativo, depois se concentra em desenvolver os elementos que configuram o modelo como são: os propósitos, os processos educativos, alguns dos elementos mais importantes do ensino e dos entornos educativos.

Palavras-chave: Modelo educativo, educação em administração, ensino, aprendizagem, administração.

Universidad & Empresa, vol. 20, núm.
34, 2018

Universidad del Rosario, Colombia

Recepción: 11 Julio 2016
Aprobación: 08 Mayo 2017

DOI: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.5001>

Redalyc: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=187254470002>

INTRODUCCIÓN

Como cualquier organización, una Escuela de Administración construye en su devenir una orientación estratégica determinada, una estructura y unos procesos que pretenden llevarla hacia el futuro deseado, el cual está demarcado por el modelo educativo que se asuma, sea explícito o no; su intención principal es servir como referente para las prácticas educativas, el afianzamiento, la reorientación y la creación de los programas. En este artículo se ex-pondrá, en primer momento, cómo se construye la noción de *modelo educativo*, desde la cual se parte para el desarrollo de

los elementos subsiguientes. En el segundo apartado, se desarrollarán los elementos que dan sentido a los propósitos generales de formación de administradores, y en el tercero se desarrollará la propuesta general del concepto de *enseñanza para la comprensión y la intervención*. En el cuarto se introducirán los referentes más relevantes en el campo del aprendizaje, explicando sus elementos conceptuales principales, así como sus impactos en la formación en administración. En el quinto se discutirán los diferentes entornos de aprendizaje contemplados en el modelo. Finalmente, se plantearán algunos elementos relativos a la construcción de una postura en relación con los procesos de enseñanza/aprendizaje, teniendo en cuenta los roles del formador y del estudiante.

1. PROBLEMÁTICA

La educación en administración es uno de los principales temas de interés en el campo de los Estudios Organizacionales. La pertinencia de los contenidos, las metodologías y las secuencias propias de la formación en los diferentes niveles, son un importante punto de reflexión en un campo en constante desarrollo, donde proliferan en la literatura y los programas de formación, las propuestas de ideas y modelos acerca de la gestión. ¿Cómo educar de la mejor manera a quienes buscan desempeñarse en el campo de la Administración? Reconociendo su diversidad etaria y cultural, su formación previa y sus capacidades e intereses. Por tal razón, abordar esta pregunta implica aspectos de diseño y decisiones sobre elementos como la postura filosófica general que guía los programas de formación; esta orienta, por un lado, la selección de los contenidos y, por otro, la elección de los dispositivos a través de los cuales estos son puestos a disposición de los estudiantes para el aprendizaje, en función de un conjunto de objetivos de formación determinados.

El diseño de un programa de administración, entonces, no se trata solamente de establecer un conjunto de temáticas que deben ser abordadas en un tiempo determinado, sino que implica una postura filosófica sobre la educación y sobre la disciplina de la Administración. Esta orientación supone el desarrollo de modelos educativos explícitos, que integren las necesidades de la sociedad con los intereses y capacidades de las instituciones de educación y con el desarrollo del campo de conocimiento. Son pocas las escuelas que explícitamente trabajan sobre los aspectos educativos y pedagógicos que subyacen en sus prácticas de enseñanza y que impactan de manera directa los procesos de aprendizaje de los estudiantes en diferentes niveles de formación. Este es un trabajo que resulta necesario para el desarrollo de las escuelas en particular, y de la educación en Administración en general.

2. LA NOCIÓN DE MODELO EDUCATIVO

El presente documento entiende que tanto la Universidad del Rosario como cada una de sus dimensiones constitutivas –formación,

investigación y proyección social– pueden ser entendidas como sistemas complejos. Por tanto, para la comprensión del *sistema de formación* a través del cual se facilita la educación de nuestros estudiantes de pregrado, especializaciones, maestrías y doctorado en la Escuela de Administración de la Universidad del Rosario, se ha optado por un ejercicio de modelamiento, que permita acercarse a características esenciales y posibilite una gestión más efectiva de los aspectos curriculares de los diferentes programas.

La noción de modelo utilizada aquí tiene entonces una doble connotación: comprensiva y proyectiva. Comprensiva porque busca facilitar la apropiación de las dinámicas y características del sistema, y proyectiva porque explicita las intencionalidades y los aspectos más relevantes de un proyecto educativo para la Escuela. No se trata entonces de una noción de *modelo prescriptivo* –en el orden del *deber ser*–, sino de *modelo proyectivo*, es decir, que se inscribe en el orden del *querer ser*. Así, en el sentido elaborado por Le Moigne (1990), se entiende un modelo como una representación artificial e inteligible, simbólica y proyectiva de situaciones en la cuales intervenimos. De acuerdo con el autor, un buen ejercicio de modelamiento debe dar cuenta de cuatro aspectos fundamentales de todo sistema: sus finalidades, sus transformaciones, sus funciones y sus entornos.

Se habla de *modelo educativo* y no de *modelo pedagógico*, en el sentido de la distinción hecha por Hinchliffe (2001). En principio, para el autor, la pedagogía está centrada en el aprendizaje con fines sociales, como *una práctica instrumental*, y la educación, en el aprendizaje como un fin en sí mismo, es decir, como una *práctica abierta*; sin embargo, señala que es posible y necesario entender que estas perspectivas son complementarias y que los imperativos de la pedagogía pueden ser vistos como parte inherente de la educación. En ese sentido, en el presente documento se entiende la *educación* como un concepto más amplio que el de *pedagogía*, a través del cual se pretende evitar la reducción en la concepción del *modelo* a una dimensión exclusivamente instrumental.

De acuerdo con lo señalado, se entiende el *modelo educativo* como una representación/proyección simbólica y discursiva del sistema de formación de la Escuela, compuesta por cuatro dimensiones: a) de los propósitos de formación; b) de los procesos de enseñanza/aprendizaje; c) de los roles de formadores y estudiantes, y d) de los ambientes educativos. Las dimensiones responden a los cuatro aspectos del modelo canónico establecido por Le Moigne para el modelamiento de sistemas complejos, y están pensadas y ajustadas en el marco de un sistema educativo. Los objetivos del modelo son facilitar la comprensión de dicho sistema y posibilitar su intervención a través de los mecanismos de la gestión académica.

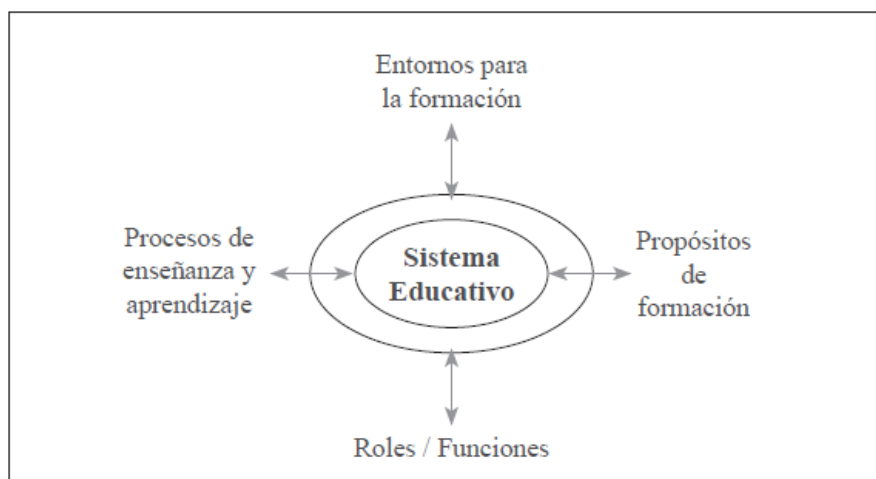


Figura 1
Componentes del Modelo Educativo

Fuente: elaboración propia.

3. PROPÓSITOS GENERALES DE LA FORMACIÓN EN ADMINISTRACIÓN: LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN Y LA INTERVENCIÓN

Dos elementos centrales enmarcan la formación de administradores. Dada la naturaleza de su labor, el administrador debe estar en capacidad de comprender de manera profunda el fenómeno organizacional, pero además requiere de múltiples habilidades para intervenir en él, por eso es válido afirmar que la comprensión es necesaria más no suficiente para desempeñar de manera adecuada la tarea que se le ha encomendado. A continuación, se describen algunos aspectos relativos a estas dos dimensiones de los propósitos de formación. Más allá de estos aspectos generales, cada escuela imprime su sello específico en sus egresados, al definir qué capacidades, competencias y subcampos del *management* y las organizaciones quieren privilegiar en la formación.

3.1. Los imperativos de la enseñanza de la Administración y el problema de la comprensión

El cuestionamiento sobre la utilización del conocimiento producido por las ciencias sociales ha sido un elemento presente desde hace varias décadas dentro del campo administrativo, como lo muestran los números especiales del *Administrative Science Quarterly* (1982; 1983). Dicha pregunta se presenta en la literatura como el dilema rigor-relevancia (Van Aken, 2004), que plantea la relación entre la dimensión científica de la construcción del conocimiento y la utilidad de sus resultados en el terreno de la práctica. En el campo de la educación en Administración, este asunto resulta crucial porque implica la discusión y el balance entre la teoría del *management* y los instrumentos y técnicas administrativas, tanto en la reflexión filosófica como en el diseño curricular de los programas. El

tiempo y esfuerzo dedicado a cada uno de estos dos aspectos es siempre motivo de discusión cuando se piensa en la pertinencia de la educación.

Para abordar este reto, un punto central está en la elección de contenidos, ideas, teorías y herramientas dentro de la vasta producción del campo, buscando que sea conocimiento pertinente, que trascienda la mera especulación teórica, se encuentre sólidamente fundamentado y estructurado, y tenga clara aplicación en la solución de problemas concretos de las organizaciones. Para ello, resulta indispensable entender la naturaleza del fenómeno estudiado. Entonces, la primera cuestión es de carácter ontológico y se refiere a qué entendemos por organización. De su respuesta deben derivarse los aspectos relacionados con la forma de conocerla, es decir, los problemas de naturaleza epistemológica que se derivan en la comprensión del fenómeno organizacional y de los diferentes aspectos del *management*.

En consecuencia, el primer elemento para pensar la enseñanza de la Administración es la comprensión de la naturaleza de lo que pretende enseñarse. Existe hoy una perspectiva consolidada alrededor de la naturaleza compleja de las organizaciones sociales y su gestión; estas pueden ser entendidas como sistemas complejos (Etkin & Schvarstein, 1995; Hernández-Martínez, 2006; Hernández-Martínez, Saavedra-Mayorga & Sanabria, 2009; Maguire & McKelvey, 1999; Maguire, McKelvey, Mirabeau & Öztas, 2006; Lewin, 1999; Richardson & Cilliers, 2001; McMillan, 2008), es decir, como sistemas compuestos por numerosas entidades (partes) interactuantes, cada una de las cuales se comporta en su contexto local de acuerdo con alguna(s) regla(s), ley(es), o fuerza(s), que la relacionan interactivamente con las otras. En algunos sistemas complejos, estas partes constituyentes pueden ser en sí mismas sistemas complejos gobernados por reglas que evolucionan, y en otros, pueden ser sistemas no complejos gobernados por reglas no encadenadas entre sí (Maguire & McKelvey, 1999).

El presente documento plantea la *comprensión* y la *intervención* como dimensiones esenciales del campo administrativo. Las organizaciones como sistemas complejos deben ser comprendidas para ser intervenidas de la manera más adecuada y oportuna por el administrador; en consecuencia, las escuelas de administración deben desarrollar en el estudiante la capacidad para comprender la complejidad inherente del fenómeno, pero también deben otorgar los elementos necesarios y suficientes para que puedan intervenir efectivamente. Ambas dimensiones son necesarias y hacen parte de lo que podría denominarse como una *buena formación*.

Aunque puede ser facilitada por la interacción social, la comprensión es un asunto personal, individual, que se da en el sujeto, aunque esté mediada por elementos externos a este. En ese sentido, no puede ser transmitida de una persona a otra, pues es un proceso interior. De acuerdo con Stewart y Sutherland (1994, citados por Newton, 2000), la comprensión distingue a la educación del entrenamiento e implica la capacidad para reconocer un razonamiento defectuoso, construir hipótesis que van más allá de la evidencia disponible e identificar los tipos de pruebas que verifican o

falsan determinadas hipótesis. Puede entenderse en un primer momento como un estado, un punto de llegada o como un proceso que se da en algunas situaciones específicas de interrelación entre el individuo y su entorno.

Desde otra perspectiva, pueden identificarse dos formas de aproximarse a la comprensión. La primera, desde las conexiones y estructuras mentales que esta implica, y la segunda, a partir de lo que esta permite hacer. Así, por un lado, tendría que ver con la capacidad de seleccionar hechos, información y conocimientos, y establecer conexiones que permitan construir un todo coherente a partir de ellos; en ese sentido, es una suerte de representación mental sobre determinada realidad, que puede ser un concepto, una disciplina, una persona, una situación y una comunicación (White & Gunstone, 2014). De otro lado, puede ser vista como la habilidad de pensar y actuar de manera flexible a partir de lo que se sabe, como señala Perkins (1994); esta visión resulta útil dado que se concentra en sus aspectos medibles, lo que permite enfocarse en el seguimiento de los desempeños del estudiante (Harpaz, 2013; Newton, 2000).

Además, tiene diferentes grados o niveles que van desde la comprensión de las palabras aisladas, pasando por terminologías, hechos, relaciones y totalidades, hasta la comprensión abstracta amplia (Fry, Ketteridge & Marshall, 2003). Entonces, tanto las representaciones o modelos que construimos en nuestra mente sobre los fenómenos organizacionales, como las acciones que se derivan de estas y que las evidencian, tienen diferentes niveles inherentes de complejidad. De allí que la comprensión sea importante, porque permite dar orden a los mundos mentales, confiere al individuo una relativa autonomía cognitiva que le permite una interacción independiente con el mundo, facilita los aprendizajes posteriores y el trato con nuevos problemas, desarrolla la capacidad para responder en situaciones diversas, ayuda a clasificar y ordenar la información, apoya la capacidad crítica y de razonamiento y posibilita la creatividad (Newton, 2000).

3.2. La naturaleza de la intervención: ciencias del diseño, ciencias de la acción y las dinámicas de la creación y la transformación

Las acciones de las personas están ligadas a su comprensión del mundo, esto es, a sus ideas sobre el carácter de la situación y las consecuencias de sus posibles decisiones; las personas involucradas en la situación, sus sentimientos, intenciones y expectativas; las posibles expectativas y las reacciones de otras personas ante las acciones propias; las ideas propias de lo que podría ser correcto o no en la situación enfrentada, y los deberes que se tienen (Sandberg & Targama, 2007). Como se ha señalado, la comprensión tiene una estrecha relación con la intervención cuando se habla de Administración; de hecho, puede decirse que esta se ocupa de comprender e intervenir las organizaciones sociales (Hernández-Martínez, 2006; Hernández-Martínez et al., 2009). Por consiguiente, las intervenciones, entendidas como formas de acción, están mediadas por

las representaciones construidas por el directivo o administrador, es decir, por su comprensión del mundo.

Los problemas de los cuales se ocupa la Administración se pueden enmarcar en lo que Simon (1988) denomina ciencias del diseño. Siguiendo esta perspectiva, es posible encontrar cómo el problema de la convergencia entre la teoría y la práctica puede abordarse desde la perspectiva del diseño de lo artificial. Los elementos de la gestión y sus prácticas, así como las organizaciones mismas son diseños artificiales. De acuerdo con este autor, el principal elemento que diferencia a las ciencias de las profesiones es el diseño; el ejercicio profesional en Medicina, Ingeniería, Leyes, Educación y, por supuesto, la Administración, está estrechamente ligado con procesos de diseño, que son entendidos como procesos científicos y racionales de solución de problemas. Los problemas de la acción en la Administración serían esencialmente de construcción racional de soluciones a problemas de diferente orden de complejidad.

Sin embargo, Huppatz (2015) muestra que existen otras perspectivas alrededor de las ciencias del diseño, que se enfocan en aspectos relacionados con la creatividad y el pensamiento divergente, y que resultan igualmente importantes para comprender los requerimientos de la formación de los administradores. El diseño, entonces, no es producto exclusivo de la reflexión ordenada y sistemática de los procesos racionales, sino que se nutre de la sensibilidad, las emociones, las capacidades artísticas y la emoción, entre otros. Estas ideas resultan cercanas a lo planteado por Mintzberg en sus estudios sobre los hemisferios del cerebro y su relación con la labor de los *managers* (Mintzberg, 1976).

En ese sentido, el administrador debe estar en capacidad de pensar sistemática y racionalmente, a la vez que debe educarse para la creación y la innovación disruptiva. En este sentido, el diseño se convierte en un elemento central de discusión de las formas de intervención, como lo es por naturaleza la Gestión, por lo que las escuelas de Administración deben generar los espacios necesarios para desarrollar tanto las capacidades racionales tradicionales como aquellas que preparan al estudiante para la creatividad y el pensamiento divergente, en función de generar una competencia general para el diseño en diversos espacios de estrategias, procesos, programas, estructuras, visiones, ideas y valores, por ejemplo.

La intervención puede entenderse a partir de su relación con los fenómenos de cambio. Willke (1992, citado por Tejada, 2004), señala que los sistemas cambian a través de tres procesos: la evolución, en la que los cambios ocurren sobre la base de la contingencia en un nivel de no intervención; la planificación, donde el sistema interventor impone distinciones y el nivel de cambio obligado, y la intervención u orientación contextual, que consiste en el manejo orientado de contextos del sistema. Entendiendo que las organizaciones son sistemas complejos, autónomos y clausurados operativamente (desde Luhmann), la tercera aproximación describe de mejor manera la naturaleza de la intervención. Esta consiste en la intención de *iniciar* y *facilitar* los cambios dentro del sistema (Willke, 1994, citado por Degele, 2008).

La intervención, como planificación o como orientación contextual, tiene entonces un carácter eminentemente teleológico, pues busca guiar al sistema hacia estados deseados. El cambio generado por los administradores a través de las dinámicas de la intervención se da esencialmente a partir de dos vías: la creación y la transformación de realidades organizacionales. De una parte, se hace referencia a instrumentos y herramientas para la gestión, como estrategias, procesos, estructuras, y de otra, se trata de la creación y transformación de las formas de pensar, las creencias y los valores que están en la base del sentido que las personas construyen sobre la organización y su entorno, así como sobre la gestión misma.

También es importante tener en cuenta que los mencionados sistemas complejos se caracterizan por su naturaleza emergente (Lissack & Letiche, 2002; Tsoukas, 1998). A causa de esto, las intervenciones pueden generar efectos no previstos, además de los esperados o en lugar de estos. Así, las intervenciones pueden generar cambios en el sistema que no responden a los objetivos establecidos por el *mánager*, a los que podemos denominar resultados emergentes de la intervención. Finalmente, existe otro aspecto a tener en cuenta para comprender la naturaleza de las intervenciones: no todas son concebidas deliberadamente por un sistema de intervención, para el caso por un *mánager* o equipo administrativo; esto quiere decir que al hacer parte del sistema observado/intervenido, el sistema de intervención modifica la realidad sobre la cual pretende actuar. En ese sentido, los cambios emergentes pueden ser producto tanto de la intervención deliberada como de lo no deliberada.

3.3. Algunos aspectos fundamentales de la formación en Administración

Dos referentes importantes en la configuración de las escuelas de Administración en el mundo han sido los modelos desarrollados en los contextos europeo y anglosajón. Tanto la estructura anglosajona (*license diploma*) como la europea (*bachelor degree*) –equivalentes a la formación de pregrado en nuestro entorno, de cuatro y tres años, respectivamente– provee al egresado con las habilidades esenciales para desempeñar funciones de ejecución. Después de la formación del pregrado, aquellos que optan por la formación de MBA, ya sea quienes vienen de formarse en programas de pregrado en Administración o en otras áreas, obtendrán habilidades para desempeñar funciones de toma de decisiones (Onete, Pleșea, Teodorescu, & Cîrstea, 2014).

En el nivel doctoral, específicamente en la formación de Ph.D., el objetivo primordial es la formación de académicos (*scholars*). Este rol implica la capacidad de descubrir, integrar y aplicar conocimiento, a la vez que la de comunicarlo y diseminarlo (Council of Graduate Schools in the U.S, 1990); entonces, el estudiante se enfoca en la movilización de las fronteras del conocimiento científico de su campo. En el contexto del DBA, el objetivo es producir contribuciones originales a la práctica del *management*, por lo que su énfasis no está en la formación de investigadores académicos, como en el caso anterior, sino

de profesionales con capacidades investigativas (*research professionals*), cuyo escenario privilegiado de formación es la empresa. (Sarros, Willis, & Palmer, 2005). Así, el egresado debe estar en condiciones de aplicar el conocimiento adquirido en la solución de problemas administrativos concretos, relevantes y de alta complejidad.

Esta primera distinción entre la formación de pregrado, maestría y doctorado atañe primordialmente a elementos relacionados con la posibilidad técnica de los individuos para desempeñarse en un trabajo específico, es decir, los aspectos profesionales de la formación. Sin embargo, vale la pena señalar lo expuesto por McArthur (2011), en el sentido de comprender que los propósitos de la educación superior van más allá de esta dimensión, predominante hoy, que se relaciona esencialmente con la noción clásica de empleabilidad pues estos sobrepasan las fronteras de la utilidad económica de la educación, ya que esta debe proveer, además de la capacidad técnica, la posibilidad para el desarrollo personal. Estas distinciones esenciales entre los niveles permiten empezar a concebir las diferencias subyacentes en los perfiles de formación y en los objetivos y diseños de los diversos momentos y espacios educativos.

Pensando desde una perspectiva integral, que trasciende las diferencias entre los niveles de formación, resulta interesante observar y aprender del contexto europeo, donde uno de los elementos más importantes que caracterizan a los estudiantes es el *Bildung*. Esta expresión alemana –cercana aunque no equivalente a las nociones de ‘formación’ o ‘educación’– hace referencia a la tradición de la autoconstrucción; además, se relaciona con una capacidad que se constituye esencialmente a partir de una reserva o acervo personal de posibilidades para la acción. El concepto implica más que los aspectos relacionados con el conocimiento, pues se extiende a aspectos como la conciencia de las limitaciones del propio conocimiento, el respeto por las formas de conocer del otro y un sentido de responsabilidad social o ética (Beck, Solbrekke, Sutphen & Fremstad, 2015). El *Bildung* les permite a los estudiantes comprender la relación que como individuos tienen con la empresa, así como el papel que esta juega dentro de la sociedad; este es un elemento con el que cuentan los estudiantes del sistema anglosajón (Onete, Pleșea, Teodorescu, & Cîrstea, 2014).

Entonces, un primer aspecto central para la reflexión sobre un modelo educativo es que, a través del paso por la universidad, los estudiantes deben ser preparados tanto para ser ciudadanos como para entrar en la fuerza laboral, por eso es importante que el estudiante se prepare en los aspectos propios de la disciplina. Sin embargo, esto no resulta suficiente, es imprescindible que pueda comprender de manera amplia el rol que cumplen las empresas dentro de la sociedad, esto es, entender que las compañías deben contribuir al bienestar y la prosperidad general; por tal razón, el estudiante debe entender la manera como su profesión está comprometida con esta misión (Colby, Ehrlich, Sullivan, & Dolle, 2011). En el terreno curricular esto implica la formación en los elementos propios del campo, pero también de manera importante y enfática en artes

liberales y disciplinas científicas que le provean una visión holística de su mundo.

Con el espíritu de llevar a la acción esta tarea, en el campo de la educación es comúnmente aceptado que existen diferentes tipos de destrezas, habilidades, capacidades y competencias, pero aún se debaten los términos adecuados para su clasificación –académicas y no académicas, disciplinares y no disciplinares, específicas y generales– (Giret, 2015). La primera clasificación presenta la dificultad de identificar claramente cuáles de ellas se adquieren en el paso por el proceso de formación académica y cuáles no. En el segundo caso, habría una limitación al uso del término en contextos disciplinares. Por esto, el presente trabajo se identifica con las nociones de ‘generales’ y ‘específicas’, que permiten un uso más amplio.

Puede entenderse, de manera preliminar dentro de una primera categoría, a las competencias/habilidades/destrezas/capacidades *específicas*, como aquellas propias de los dominios especializados –en este caso, la Administración–. Si se la considera como una disciplina, sería apropiado también referirse a ellas como *disciplinares*. La segunda categoría hace referencia a aquellas competencias/habilidades/destrezas/capacidades *generales*, en tanto que resultan comunes e igualmente necesarias para desempeñarse adecuadamente en el campo laboral y en el ejercicio como miembro de la sociedad. Estas no son propias de una disciplina o labor específica, sino que proveen una estructura básica para la acción del individuo.

De manera similar, dado que hoy resulta claro que la toma de decisiones –dominio esencial del administrador– no es un proceso gobernado exclusivamente por la razón y los principios técnicos, el estudiante necesita aprender la importancia de los aspectos no conscientes de sus decisiones, como del carácter, la filosofía, la emoción y los valores éticos. Es importante que sea más consciente de sí mismo y de su papel en la dimensión social y política del mundo organizacional y del *management*. Para ello son esenciales aspectos suaves, como la inteligencia emocional, la filosofía y la toma ética de decisiones, a través de diferentes culturas (Kearney, 2013), y otros como la visión para los negocios (*business acumen*), la comunicación oral y escrita, y el trabajo en equipo (Andrews & Higson, 2014).

4. LOS PROCESOS EDUCATIVOS ACTIVOS Y CENTRADOS EN EL ESTUDIANTE: MODERNIZANDO LOS MEDIOS PARA LA FORMACIÓN DE ADMINISTRADORES

En un entorno en el que la información y los contenidos crecen de manera exponencial y están disponibles a través de las tecnologías de la información y la comunicación, la perspectiva de la educación como transmisión ha perdido sentido. Esta se fundamenta en la idea de aprovisionar al estudiante de un cúmulo de conocimientos, de hechos factuales, para ser aplicados en la vida profesional, pero en muchos casos

estos conocimientos se vuelven obsoletos rápidamente. Resulta más útil concentrarse hoy en cómo enseñar al estudiante maneras de pensar, ya que estas los habilitan para enfrentarse a problemas variados, en diferentes momentos y contextos. Se trata entonces de concentrarse en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Es importante entender también que este proceso no pertenece exclusivamente al profesor; un estudiante debe aprender a aprender, a pensar y, en ese sentido, debe ser consciente de los procesos a través de los cuales se generan el conocimiento y la comprensión (Murray, 2002).

La relación entre enseñanza y aprendizaje puede ser entendida como un proceso recursivo (Guanglu, 2012), en donde no hay una causalidad unidireccional que implique el aprendizaje del estudiante como consecuencia de la enseñanza del profesor, sino que existe una dinámica de comprensión mutua entre ambos, que se da a partir de sus interacciones comunicacionales y que les permite construir sentido sobre el fenómeno estudiado. Desde esta perspectiva, la relación adquiere un carácter dinámico en donde la autoridad del profesor se relativiza, mientras que la autonomía y el carácter activo del estudiante se incrementan; además, los dos enseñan y aprenden en el devenir de su interacción.

El aprendizaje implica “el manejo de principios abstractos, la comprensión de evidencias, recordar información factual, adquisición de métodos, técnicas y aproximaciones, reconocimiento, razonamiento y debate de ideas, o el desarrollo de un comportamiento adecuado para situaciones específicas; se refiere al cambio” (Fry, Ketteridge, & Marshall 2003, p. 8). Entonces, el aprendizaje que nos ocupa en el presente trabajo resulta ser un fenómeno multidimensional y dinámico, relacionado con las transformaciones que suceden en los estudiantes, y que son propiciadas por su participación en los diferentes espacios educativos diseñados por la universidad. Como señalan los autores, no existe una fórmula que pueda ser reproducida para solucionar o generar el aprendizaje de los estudiantes; así como el fenómeno, nuestra forma de abordarlo debe resultar multidimensional y dinámica.

Por esta razón, las perspectivas que se desarrollan en los apartados siguientes se entienden como visiones que pretenden nutrir la comprensión y la intervención sobre las dinámicas de la relación enseñanza/aprendizaje. Puede afirmarse que no son en sentido estricto teorías del aprendizaje, ya que no se ocupan de explicarlo o comprenderlo, sino de aportar elementos para facilitarlos a partir de estrategias desarrolladas por el profesor. Además, puede notarse de su revisión que no resultan mutuamente excluyentes; más bien, la intención al exponerlas de manera separada tiene que ver con el énfasis que cada una puede tener y, a partir de allí, con la identificación de posibles usos pedagógicos específicos. Así, una perspectiva puede ser seleccionada y usada dentro de un curso o área determinada, para producir un resultado deseado en un estudiante o grupo de estudiantes.

La característica común más importante es que todas se enmarcan dentro de lo que puede denominarse como *aprendizaje activo*, que resalta

el papel del compromiso del estudiante (Prince, 2004), quien desarrolla actividades que lo hacen reflexionar sobre las ideas y su uso (Collins & O'Brien, 2003). Estos elementos implican una redefinición de su rol en el proceso de aprendizaje, así como del desempeñado por el maestro, en lo relativo a sus concepciones, métodos y estrategias de enseñanza. Es importante resaltar que el estudiante puede ser activo tanto en el salón de clase como fuera de él, por lo cual debe trabajarse en el desarrollo de espacios de aprendizaje diversos y enriquecedores; su uso en el campo del *management* ha sido resaltado por importantes trabajos como el de Mintzberg (2005), donde se reflexiona sobre la educación en los MBA.

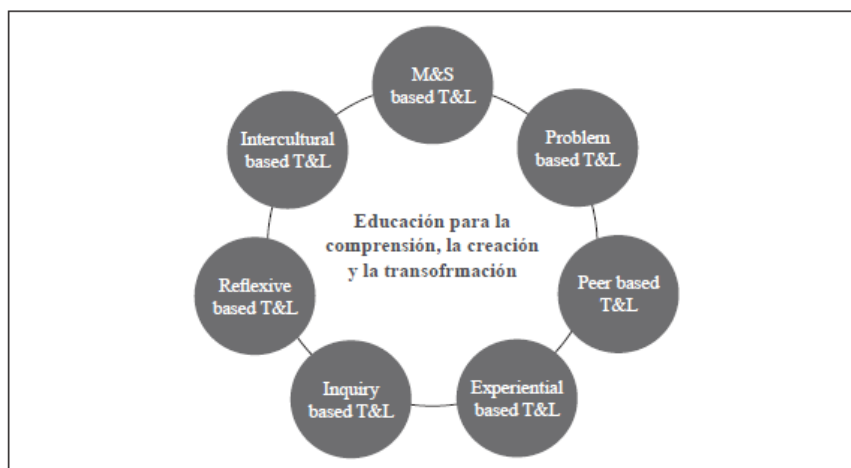


Figura 2
Perspectivas de los procesos de enseñanza/aprendizaje
Fuente: elaboración propia.

4.1. Aprendizaje basado en problemas (ABP)

Surge en los años 60 en la McMaster University (Canadá) en el campo de la medicina (Schmidt, 2012) y se populariza a partir del trabajo de Barrows y Tamblyn (1980). Es una aproximación centrada en el estudiante, que busca empoderarlo para “conducir investigación, integrar teoría y práctica, y aplicar conocimiento y destrezas para desarrollar una solución viable a un problema definido” (Savery, 2015, p. 12). La idea general es que el aprendizaje se da cuando el ser humano se ve enfrentado a resolver diferentes problemas de la vida cotidiana; esta lógica se traslada al diseño de problemas que el estudiante debe abordar en los diferentes espacios de formación. El ABP ha sido discutido e introducido en el campo de la Administración como un elemento que permite preparar a los futuros administradores para la acción (Hallinger & Bridges, 2007). Su énfasis está en la dimensión explicativa o comprensiva de los procesos y mecanismos que subyacen el fenómeno estudiado (Helle, Tynjälä, & Olkinuora, 2006).

Algunos de los beneficios que se atribuyen al ABP son: a) el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas complejos del mundo real, b) la capacidad para encontrar, evaluar y usar de manera

apropiada los recursos de aprendizaje, c) el trabajo cooperativo en equipos y grupos pequeños, d) el desarrollo de habilidades de comunicación orales y escritas, y e) el uso de los conocimientos y destrezas adquiridas para convertirse en aprendices permanentes (Duch, Groh, & Allen, 2001). Schmidt, van der Molen, Winkel, y Wijnen (2009) resaltan, además, f) el incremento de los niveles de curiosidad en los dominios de estudio, g) la experiencia del currículo como relevante en la medida en que los problemas son percibidos como pertinentes para el desempeño profesional, y h) el aprendizaje integrado desde todos los componentes del currículo –tutorías, prácticas, lecciones y entrenamientos–.

4.2. Aprendizaje basado en proyectos (ABPy)

Es una aproximación a la relación entre enseñanza y aprendizaje que se centra en el estudiante, por lo que es considerada como una de las formas del aprendizaje activo. Busca integrar la teoría y la práctica, enfocándose en la aplicación de los conocimientos en un contexto; por esto, los estudiantes deben planear, ejecutar y evaluar un proyecto sobre un aspecto determinado de su campo de estudio, el cual trasciende la actividad desarrollada en el aula (Malaysia, 2006). Uno de los principales elementos de esta aproximación tiene que ver con la temporalidad, ya que, a diferencia de las clases tradicionales, que son eventos de corta duración, el ABP y se caracteriza por una visión de largo plazo en la tarea y en el objetivo a ser desarrollado y por una orientación hacia el producto y las tareas desarrolladas; puede hablarse de proyectos semestrales o incluso de proyectos de un ciclo completo en la formación. Su énfasis está en la construcción o diseño de un producto específico.

De acuerdo con la literatura sobre el tema, el uso del ABPy tiene efectos positivos en aspectos como: a) el conocimiento de los contenidos, b) el compromiso y la motivación del estudiante, c) el desarrollo de destrezas como la solución de problemas, la colaboración y la comunicación, y d) resultados positivos con los estudiantes de bajo rendimiento (Cho & Brown, 2013). Además de estos, pueden señalarse también: e) efectos positivos en los hábitos de trabajo, f) la comprensión de la relación entre las destrezas y las estrategias desarrolladas en el proyecto, y g) efectos positivos en los logros académicos (Thomas, 2000). El rol del estudiante dentro del proyecto le permite involucrarse de manera más profunda con su proceso educativo, en la medida en que visibiliza de manera importante los resultados, contribuyendo a la creación de sentido sobre la utilidad de lo que se aprende.

4.3. Aprendizaje reflexivo (AR)

Un aprendiz reflexivo o estudiante reflexivo (*reflexive learner*) es aquel que reflexiona sobre sus experiencias de aprendizaje para hacerse consciente de cómo aprende, mejorar su aprendizaje y convertirse en un aprendiz de por vida. Es una persona autocrítica, honesta consigo

misma, abierta a la crítica y a la retroalimentación, curiosa y abierta a diferentes enfoques; además, busca mejorar y fortalecer sus habilidades y adquiere sus conocimientos a través del aprendizaje independiente. Estas características pueden ser impulsadas a partir de estrategias como la autoevaluación, la evaluación por pares, diarios de aprendizaje, de incidentes críticos y de trabajo de campo, comentarios reflexivos e investigación acción (Correira & Sarmiento, 2009).

La reflexividad representa la capacidad de cuestionar la realidad, de apartarse de las visiones y las interpretaciones únicas e implica preguntarse por los fundamentos de la percepción propia y la de los demás; además, está en la base del pensamiento crítico y el comportamiento moral. La reflexividad cuestiona las ideologías y las verdades, los significados únicos de los lenguajes y los textos, la construcción del conocimiento, las teorías y las categorías, y la influencia de estos procesos en la marginalización de algunos grupos y la manera como algunos textos aparentemente benignos privilegian a algunos grupos sobre otros (Cunliffe, 2009); también cuestiona nuestras formas de ser, de relacionarnos y de actuar, así como la forma en la que nuestros supuestos, nuestras palabras y respuestas tienen un impacto en los otros. En ese sentido, permite el desarrollo de una verdadera competencia social fundamentada en la empatía.

4.4. Aprendizaje entre pares (AP)

La educación contemporánea es cada vez más consciente de que el aprendizaje no existe exclusivamente en la interacción entre el profesor y el estudiante. La interacción permanente entre pares es un elemento central en la pedagogía y la educación en los diferentes niveles de formación. Para referirse a esta idea, en la literatura se han utilizado diversos términos como grupos de aprendizaje, aprendizaje colaborativo, aprendizaje cooperativo y aprendizaje basado en equipos. La idea común que se encuentra detrás de estas expresiones es el trabajo de grupos pequeños de estudiantes con el propósito de promover un aprendizaje más activo y efectivo (Fink, 2002). Para algunos autores esta forma de aprendizaje basada en el trabajo en grupo concentra esencialmente tres tipos diferentes de aprendizaje: la tutoría entre pares, la cooperación y la colaboración; estas se diferencian de acuerdo con criterios de igualdad y mutualidad entre los pares (Damon & Phelps, 1989).

El aprendizaje entre pares es recomendado para mejorar a) el pensamiento crítico, b) la comprensión de conceptos y c) las capacidades sociales. Así mismo, se reconoce su efecto positivo como d) soporte social y emocional para los estudiantes (O'Donnell & Hmelo-Silver, 2013). También se ha resaltado su relación con e) un mayor compromiso de los estudiantes, f) el incremento de su capacidad para trabajar en la diferencia y g) el desarrollo de la responsabilidad cívica como resultado de los procesos de participación, diálogo, deliberación y búsqueda de consenso (Smith & MacGregor, 1992). Resulta entonces pertinente la reflexión sobre las mejores formas de facilitar interacciones provechosas

entre los estudiantes y desarrollar los medios para evaluar sus resultados tanto individual como grupalmente.

4.5. *Aprendizaje experiencial (AE)*

Los orígenes de esta aproximación pueden identificarse con el trabajo de Dewey (1938;1997), aunque no se circunscriben a este. La idea general es que el aprendizaje proviene en parte de la interacción entre el individuo y su entorno. De acuerdo con Silberman (2007) el aprendizaje experiencial refiere, por una parte, a la implicación de los aprendices en actividades concretas que les permitan experimentar aquello sobre lo que están aprendiendo y, por otra, a la oportunidad de reflexionar sobre estas actividades. Está basado tanto en experiencias del mundo real como en experiencias estructuradas para simular o aproximar las situaciones del trabajo o la vida real.

Como señalan Warner Weil y McGill (1989), el aprendizaje experiencial va más allá de la memorización y del conocimiento teórico abstracto, dos aspectos que debe superar la educación contemporánea. Cuando el entorno educativo refleja de manera más cercana el ambiente real de trabajo, el estudiante mejora su comprensión, retención y aplicación de lo aprendido (Silberman, 2007). Su uso en la educación en *management* tiene ya una extensa documentación, como puede apreciarse en el trabajo de Reynolds y Vince (2007). Los escenarios para la experiencia en la formación en Administración son múltiples y van desde asignaciones de clase que implican el trabajo en organizaciones concretas, pasando por las visitas académicas, hasta formas de inmersión más profunda como las prácticas y pasantías, cada una de las cuales implica formas diferentes de diseño y evaluación de la experiencia.

4.6. *Aprendizaje basado en la investigación (ABI)*

El aprendizaje basado en la investigación (ABI), es una estrategia educativa en la cual los estudiantes siguen métodos y prácticas similares realizadas por los científicos, con el fin de construir conocimiento (Keselman, 2003). Para Aditomo, Goodyear, Bliuc y Ellis (2013) el ABI engloba un conjunto de aproximaciones pedagógicas que le otorgan un papel protagónico al trabajo investigativo del estudiante, el cual está asociado al abordaje de preguntas y la solución de problemas. Por otra parte, tiene diferentes dimensiones que permiten organizar la actividad de aprendizaje: a) la escala temporal (duración de la actividad de investigación), b) el nivel de estructura de la tarea –provista por el profesor, guiada o abierta– c) la meta de aprendizaje, d) el grado de enfoque en el estudiante y e) el foco de la actividad.

El ABI busca a) el desarrollo de destrezas metacognitivas y de autorregulación del aprendizaje) y b) el desarrollo de las capacidades de investigación, comunicación y colaboración (Boyer Commission, 1998; Justice, Rice, Warry, Inglis, Miller, & Sammon, 2007; Spronken-

Smith, & Walker, 2010;). Los estudiantes de diferentes niveles pueden beneficiarse de esta perspectiva de aprendizaje. De una parte, resulta claro que, por su naturaleza, en el escenario de los estudios doctorales las actividades investigativas apuntan a los propósitos primordiales de la formación; sin embargo, existen actividades apropiadas para el desarrollo de capacidades en otros niveles, particularmente aquellas asignaciones de corta duración que tienen un objetivo concreto en el desarrollo de un curso o un área particular de un programa de formación.

4.7. Aprendizaje basado en el modelamiento y la simulación

Este modelo le permite al estudiante enfrentarse a una experiencia realista en un ambiente controlado y resulta ideal para la formación de administradores, dado que la experimentación directa y continua en la empresa no siempre resulta posible, particularmente en la etapa del pregrado. La simulación se ha usado en educación en campos muy diversos que incluyen, entre otros, la medicina, la aviación, los negocios, la economía, la política, la estrategia militar y el tráfico (Mack, 2009). La simulación fomenta el aprendizaje a través de la construcción y el uso de simulaciones (Landriscina, 2013); ambas actividades requieren habilidades de comprensión, razonamiento y predicción.

Las aplicaciones de la simulación en la educación en *management* presentan diversas ventajas, entre ellas cabe mencionar que a) en algunos casos pueden ser más efectivas que otras estrategias educativas, b) pueden acelerar los tiempos de desarrollo de ciertas destrezas, c) se acercan más a la realidad que otras estrategias educativas, d) proveen un ambiente de experimentación relativamente libre de riesgo, e) proveen niveles de simplificación de la realidad que facilitan el aprendizaje y f) tienden a captar la atención de los estudiantes, entre otras (Salas, Wildman, & Piccolo, 2009). Todos estos elementos permiten acercar a los estudiantes de los diferentes niveles a una gran diversidad de problemas de gestión, a los cuales no tendrían acceso a menos que pudieran enfrentarlos directamente en la empresa. La posibilidad de trabajar con el *'what if'* de la simulación les confiere, además, la posibilidad de aprender de sus errores.

4.8. Aprendizaje intercultural

La preocupación por los temas interculturales y por la educación intercultural específicamente es relativamente reciente. Su necesidad en el contexto de la Escuela se hace más notoria hoy, ad portas de los procesos de acreditación internacional y en el escenario de una creciente movilidad de estudiantes y profesores. Sin embargo, la interculturalidad no es un fenómeno exclusivamente relacionado con la dimensión internacional. El carácter multicultural de nuestro país hace que esta sea un hecho cotidiano y de larga data en nuestras universidades, mucho más en aquellas que nos encontramos en la capital, pues esta es escenario de encuentro y convivencia de una gran variedad de visiones del mundo.

El aprendizaje intercultural puede definirse como “la adquisición de una mayor conciencia del contexto cultural subjetivo (visión del mundo), incluyendo el propio, y el desarrollo de una mayor capacidad de interactuar con sensibilidad y competencia a través de contextos culturales con un efecto tanto inmediato como de largo plazo” (Bennett, 2009, p. S2). El aprendizaje intercultural permite crear modelos y teorías para comprender el mundo en el que vivimos. Su aproximación multiperspectiva puede ayudar también a crear solidaridad y cohesión social, ya que la comprensión de las diferentes percepciones permite entender que no existen verdades únicas ni superioridad inherente a jerarquías, etnias o razas (Sandu, 2013).

Las competencias interculturales desarrolladas por los estudiantes, les permiten no sólo convertirse en ciudadanos globales, sino en trabajadores globales. Ambas son condiciones que los empoderan para actuar en el mundo contemporáneo.

5. LOS ENTORNOS DEL MODELO EDUCATIVO

Los procesos de enseñanza/aprendizaje tienen lugar en un conjunto de entornos educativos que deben ser comprendidos y concebidos de manera intencional. En ese sentido, aunque se reconoce la dinámica emergente de dichos procesos, es importante que exista un componente deliberado, una intervención teleológica por parte de los entes de gestión académica. Así, la pregunta “¿qué queremos formar?” está acompañada por la pregunta “¿qué espacios académicos y con qué características debemos generar para producir estos resultados?”.

5.1. El salón de clase en el proceso enseñanza/aprendizaje desde una perspectiva activa

Tradicionalmente, el salón de clase ha sido el ambiente privilegiado dentro de los procesos educativos. Si bien el viraje hacia las formas activas ha cuestionado muchas de sus características y ha planteado diversas alternativas –como las que se presentan en los apartados siguientes–, su rol dentro de las universidades en la dinámica presencial sigue teniendo gran importancia y utilidad. En cierta manera, la tendencia ha invitado al replanteamiento de las estrategias pedagógicas y usos del aula, más que a su desaparición, por lo menos por ahora. La cuestión central estriba en lograr que el salón se convierta en un espacio dinámico, de participación activa de estudiantes y profesores, alejándose de la versión tradicional del estudiante receptor de un discurso preparado y acabado que el maestro transmite para luego evaluar al pie de la letra. El uso efectivo del salón de clase implica el trabajo y la preparación institucional, la formación adecuada del profesor y la disposición y compromiso del estudiante.

Basándose en el trabajo de Antonetti y Garver (2004), puede decirse que para abordar esta tarea es necesario tener en cuenta diferentes aspectos entre los cuales se destacan a) enfocarse en el aprendizaje del

estudiante más que en la transmisión de información o conocimientos del profesor, b) trabajar en el desarrollo del pensamiento y establecer objetivos claros para las sesiones, c) comprender los estilos de aprendizaje de los participantes, d) ocuparse de generar estrategias diferenciadas de acuerdo con las características de los estudiantes, e) concebir rutas de aprendizaje estructuradas y consecuentes con los objetivos planteados, f) diseñar mecanismos adecuados de cierre de las sesiones y g) propiciar espacios de reflexión sobre lo sucedido en la clase.

Otro aspecto central del trabajo en el aula es la motivación del estudiante; si bien el profesor no responde completamente por esta, si tiene un papel central en disponer estrategias para desarrollarla y mantenerla. Esto plantea dos problemas para el profesor: ¿Cómo evitar que los estudiantes estén motivados?, ¿cómo fomentar la motivación intrínseca más que la extrínseca? (Hoskins & Newstead, 2003). Estos cuestionamientos no tienen respuestas unívocas, pero requieren que el profesor aprenda a identificar características básicas de sus estudiantes. Al respecto, Williams y Williams (2011) sugieren que la motivación engloba cinco aspectos: el estudiante, el profesor, el contenido, los métodos y procesos, y el entorno, y que se requiere de un trabajo balanceado y sostenido en cada uno para propiciar y mantener el interés del estudiante en la clase. Por otra parte, Nukpe (2012) menciona la importancia de los aspectos institucionales como los procedimientos administrativos.

5.2. El hogar y el espacio personal como ambientes para el trabajo autónomo

En su versión más radical, la aproximación del hogar como espacio de aprendizaje suele ligarse con más frecuencia a los niveles primario y secundario, y tiende a distanciarse de las dinámicas del sistema educativo para concentrarse en formar a los hijos en casa. Una perspectiva más moderada la aborda a través de políticas que pretenden comprometer a padres y estudiantes en una dinámica de esfuerzo autónomo, complementario al trabajo en la escuela (Graham, 2015; Tolson, Blakeley, & Robinson, 2013). En cualquier caso, las ideas básicas y las ventajas que se han derivado de esta práctica dejan muchos elementos de reflexión y emulación para la educación superior. Estos saltan a la vista cuando se entiende que uno de los objetivos más importantes de la educación es el de generar estudiantes autorregulados, capacitados y motivados para emprender el reto de la formación a lo largo de la vida, como un aspecto esencial en las aproximaciones contemporáneas del desarrollo del ser humano.

Si la organización es el escenario para buscar la articulación ente el mundo de los conceptos y el mundo del trabajo, el espacio personal lo es para el afianzamiento de las capacidades para la autoformación. Buena parte del trabajo autónomo del estudiante tiene lugar en los entornos propios de su vida personal, es allí donde en muchas ocasiones se desarrollan las labores de preparación de los materiales asignados previamente para el desarrollo de las clases, o las tareas y proyectos propuestos por el profesor para la profundización o la consolidación de

los temas que se van desarrollando en los cursos. De hecho, de la estructura de créditos adoptada por nuestro sistema educativo superior, se deriva la regulación de la dedicación temporal que el estudiante debe asegurar para el trabajo autónomo, dependiendo del nivel en el que se encuentra – pregrado, posgrado– y del tipo de curso tomado.

Así mismo, es el ambiente donde el estudiante emprende el estudio libre de los temas o materias que le resultan de particular interés o dificultad; por consiguiente, es un escenario de mayor independencia con respecto a los espacios presenciales. El estudiante está separado física y temporalmente del profesor, por lo cual asume la responsabilidad de planificar, organizar, monitorear, controlar y evaluar sus actividades en función de los requerimientos externos y de sus motivaciones internas.

Formar al estudiante para el trabajo y el aprendizaje independiente trae consigo diversos beneficios. A través de un trabajo de revisión de la literatura disponible, Meyer (2010) muestra que entre estos se encuentran a) el mejoramiento del desempeño académico, b) el incremento de la motivación y la confianza, c) la estimulación del aprendizaje a lo largo de la vida, d) le permite a los estudiantes ser más conscientes de manejar mejor sus limitaciones, e) permite a los profesores asignar tareas diferenciadas a los estudiantes y f) promueve la inclusión social al contrarrestar la alienación. Para aprovechar estos beneficios resulta indispensable trabajar en un conjunto de habilidades previas que el estudiante debe poseer para afrontar el reto de la autonomía como son a) destrezas cognitivas (memoria, atención, solución de problemas), y b) metacognitivas (comprender como se da el aprendizaje) y c) afectivas (poseer un sistema de valores y actuar de acuerdo con el).

En el contexto de lo ya mencionado, ideas como el aprender a aprender, aprender a pensar, trabajar autónomamente y aprender autónomamente están orientadas a formar capacidades para que el individuo emprenda y se responsabilice de su educación a lo largo de toda su vida. Sin embargo, en el contexto de su paso por la universidad debe existir una política clara y un conjunto de estrategias que las habiliten como aspectos complementarios de la formación en los ambientes de la universidad y de la organización. Esto implica un papel también activo de la institución y del profesor que impulse, facilite y evalúe los procesos autónomos que el estudiante desarrolla en su espacio personal.

5.3. El trabajo de grado y su rol en el proceso formativo

En términos diacrónicos, el trabajo de grado es el último espacio educativo, pues con él culmina el paso del estudiante por el programa. Su alcance e importancia exceden por mucho el cumplimiento de requisitos para la obtención del título que acredita un determinado nivel de formación. Si bien no abunda la literatura especializada en los aspectos pedagógicos del trabajo de grado como espacio educativo, resulta importante resaltar este aspecto, con el fin de que se diseñen institucionalmente, en función de objetivos claros, y que su proceso aporte de la mejor manera al desarrollo de las características y calidades

esperadas en los egresados de los diferentes niveles de formación. El trabajo de grado es, por su naturaleza, un espacio educativo multidimensional, pudiendo involucrar alternadamente trabajo en el aula, en la organización, en la web y en el hogar.

5.4. Los ambientes virtuales en la formación del administrador

Los denominados ambientes virtuales de aprendizaje tienen sus orígenes en los años 90 como una combinación de herramientas de comunicación y aplicaciones para el uso compartido de archivos (Gillespie, Boulton, Hramiak & Williamson, 2007). La evolución de estos espacios para la educación se relaciona con la evidente presencia de la virtualidad en el mundo actual, en donde dicho entorno es un escenario natural de la vida misma y, por supuesto, del aprendizaje y la enseñanza. En ese contexto, como argumentan Proserpio y Gioia (2007), la integración de este tipo de tecnologías es indispensable para la educación y responde a una necesidad de alineamiento entre los estilos de enseñanza y aprendizaje, como en su momento lo fueron los recursos audiovisuales. Hablamos entonces de alinear la enseñanza con ambientes alojados en la web, la multimedia, la televisión interactiva, las diferentes redes sociales – Facebook, Youtube, WhatsApp, Twitter, Instagram–, bases de datos académicas y motores de búsqueda –Econlit, Google Scholar, Science Citation Index–, y plataformas para la formación virtual –Claroline, Moodle–.

En el caso de las plataformas, estas usan computadores en red para proveer esquemas y calendarios de los cursos, para el almacenamiento ordenado de los materiales de clase, como herramientas que facilitan el acceso al *e-mail* y salas de chat, herramientas automatizadas para la evaluación, transferencia de archivos y arreglos para la participación, y para facilitar el seguimiento del uso de los estudiantes (Morris & Rippin, 2003). Aunque su uso no es muy extendido en nuestro medio, y no existe evidencia concluyente de su equivalencia o superioridad frente a las modalidades presenciales en la formación de administradores, si existe una tendencia creciente por fomentarlo, y se evidencia como un mecanismo importante para complementar el trabajo presencial en algunos casos, o para incursionar en la modalidad virtual cuando las exigencias de los programas así lo ameriten, como, por ejemplo, aquellos que se ofrecen en ciudades alejadas.

Las redes, las bases de datos, la televisión, los contenidos multimedia y la cantidad de información a la cual se tiene acceso en la actualidad plantean un gran reto para la labor educativa. Actualmente, tenemos acceso a más información de la que somos capaces de procesar; es por esto que se hace necesario desarrollar habilidades para generar conocimiento y apropiarse conscientemente de él. En este orden de ideas, surge la necesidad de diseñar espacios de enseñanza/aprendizaje y de crear estrategias que permitan el uso eficiente de la información y los medios disponibles para la construcción de conocimiento relevante, favoreciendo el aprendizaje significativo; es importante destacar que, como señala Thompson (2002),

aunque la enseñanza/aprendizaje apoyada por la web facilita el acceso a la información y al conocimiento, por sí misma no asegura el acceso a conocimiento pertinente, disciplinariamente validado o respaldado, de allí la necesidad de una estrategia institucional para guiar al estudiante en su uso, a través de espacios creados con intenciones formativas claras.

El uso de tecnologías de la información en la formación de los administradores ha sido un foco de interés creciente en las últimas décadas. Alavi y Gallupe (2003) documentan una serie de programas educativos que tienen como característica fundamental el hecho de ser iniciativas institucionales con objetivos claros, como parte estructural de los programas académicos, enmarcados dentro de una cultura organizacional para la innovación. Dentro de las principales características que se encontraron, y que dan indicios de los requerimientos para el éxito de este tipo de programas, están a) lo relativo al aprendizaje (la existencia de diversos modelos o formas; altos niveles de apoyo a los estudiantes y la gestión de las expectativas de los estudiantes) y b) aquello relacionado con la enseñanza (el carácter voluntario de las actividades, altos niveles de entrenamiento de los profesores y el manejo adecuado de la propiedad intelectual).

5.5. Los laboratorios como escenarios de experimentación y su utilidad para la enseñanza y el aprendizaje

El uso de los laboratorios para la enseñanza/aprendizaje se enmarca dentro de las perspectivas del aprendizaje experiencial, mencionadas anteriormente. En esencia, son espacios en los que es posible conducir experimentos controlados. Estos últimos pueden ser de dos tipos; de un lado están los que se conducen con individuos o grupos de individuos reales y, de otro, aquellos que se llevan a cabo por medio de simulaciones por computador. El trabajo a través de experimentos de laboratorio resulta hoy esencial para la formación de los profesionales en ciencias sociales, aunque todavía no es un aspecto suficientemente comprendido ni diseminado (Webster & Sell, 2014).

Barberá y Valdés (1996) presentan una visión amplia de los objetivos de enseñanza y aprendizaje de los trabajos prácticos, como lo son los experimentos en el laboratorio, que va más allá de los objetivos científicos específicos de un experimento. De acuerdo con los autores, estos buscan a) proporcionar experiencia directa sobre fenómenos, b) contrastar la abstracción científica con la realidad, c) desarrollar competencias técnicas y d) desarrollar el razonamiento práctico. Para Kirschner (1992), el trabajo práctico tiene mayor utilidad en la enseñanza de la estructura sintáctica de una disciplina que en la de su estructura sustantiva. Esto es, resultaría más adecuado para aprender con las formas de producción y validación del conocimiento, y no los conceptos y principios explicativos. Este elemento resulta relevante al diseñar los objetivos de aprendizaje de cada experiencia en el laboratorio.

Sin embargo, pueden pensarse experiencias que aborden ambas dimensiones disciplinares, es decir, que aporten en la comprensión

de la producción y validación del conocimiento administrativo y organizacional, y permitan al estudiante comprender mejor los conceptos y las teorías propias de su campo. Este es el caso, por ejemplo, de los ejercicios de modelamiento y simulación por computador, en donde puede aprenderse del diseño mismo de los modelos y de cómo estos ayudan a producir conocimiento científico, a la vez que se usan los conceptos y las teorías para explicar los fenómenos observados.

Una exploración rápida en la web permite ver que los laboratorios en el campo de la Administración abarcan hoy un amplio espectro de problemas de investigación y enseñanza. Podemos encontrar que se especializan en temas como el *marketing*, las finanzas, las ciencias de la decisión, la investigación de operaciones, el comportamiento organizacional, la gestión estratégica y el liderazgo, entre otros. En ese sentido, es clara la importancia que se le da en el campo a la experimentación como instrumento pedagógico y a los laboratorios como entornos de aprendizaje significativo. Su gran desarrollo se relaciona también con la posibilidad de acercarse a la experiencia en un ambiente controlado y seguro, lo cual no sería posible en el espacio de la clase tradicional.

5.6. Las prácticas y pasantías como forma de aproximación al mundo organizacional y del trabajo

Los programas de práctica y pasantía tienen una larga tradición en las escuelas de negocios. Aunque reciben diferentes denominaciones, puede decirse que se caracterizan por ser programas en los cuales el estudiante se encuentra como interno en una posición de trabajo temporal, con un énfasis mayor en el aprendizaje que en el empleo. Es una forma de educación cooperativa, que combina la formación académica con aspectos aplicados del trabajo, en la que la relación existente entre la organización y la universidad es de carácter formal (Weible, 2010). Las prácticas y pasantías son de gran utilidad para aquellos estudiantes que cursan programas de pregrado –aunque no es exclusivo para estos–, en la medida en que les proporciona un primer acercamiento al mundo laboral, especialmente cuando se encuentran vinculados en jornadas que no les permiten tener un trabajo formal de manera simultánea; son, entonces, la oportunidad de poner en práctica lo aprendido en la universidad en un contexto organizacional.

El éxito de esta modalidad depende en buena medida de establecer claramente los objetivos del programa, en términos del desarrollo a) personal (confianza, habilidades de comunicación, destrezas sociales, sentido del profesionalismo), b) académico (destrezas cognitivas, pensamiento crítico, solución de problemas, análisis, síntesis y relación entre teoría y práctica) y c) de carrera (destrezas para planear la carrera y evaluar opciones de carrera, desarrollo de habilidades para el trabajo, comprensión del trabajo en el mundo organizacional) (Chouinard, 1993).

Así mismo, resulta crucial la Administración de los programas, por esto sus coordinadores deben poseer una amplia experiencia y conocimiento del campo del saber –en este caso, la Administración–, así como una adecuada formación pedagógica, que les permita orientar y administrar el programa en función del aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, deben contar con habilidades específicas que se traduzcan en tareas concretas para lograr un adecuado emplazamiento del estudiante, el apoyo requerido de la institución universitaria y unas excelentes relaciones públicas con las organizaciones. Entre estas habilidades se destacan a) la administración y la supervisión del programa, b) las relaciones humanas, la guía y la consejería, c) las relaciones públicas, y d) las habilidades docentes (Chouinard, 1993).

Como puede verse, desde esta perspectiva las pasantías y prácticas se entienden de manera amplia, y no solamente como un espacio para cumplir con los requisitos académicos para la obtención de un título. Son espacios de enseñanza/aprendizaje, en donde deben existir objetivos claros, así como roles diferenciados para los miembros de la universidad, los estudiantes y las contrapartes en la empresa. Es, en síntesis, una forma de educación cooperativa, que tiene lugar en la organización por un espacio temporal definido, con objetivos de aprendizaje específicos y formas de evaluación que deben estar asociadas a los logros alcanzados frente a dichos objetivos.

5.7. La organización y el trabajo como escenarios para la formación del administrador

Un campo especializado de la teoría de la educación se ha desarrollado para comprender la forma en la que la universidad y las organizaciones pueden articularse para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Esta perspectiva se conoce como educación colaborativa y se centra en el desarrollo de formas de trabajo conjunto entre la universidad, la organización y el estudiante/trabajador, por lo que se relaciona con las visiones del aprendizaje experiencial. Linn (2004) utiliza la metáfora de la cámara para explicar que este tipo de experiencias permiten una visión mucho más cercana del aprendizaje frente a realidad del trabajo. En un contexto donde el mundo organizacional demanda la pertinencia de la formación de los estudiantes de Administración, este tipo de acercamiento se convierte no sólo en una opción, sino en un mínimo ineludible para las escuelas de *management* en la actualidad.

Al igual que las pasantías, esta constituye una forma de educación cooperativa, especialmente en el caso de los estudiantes de posgrado, pues es común que exista un vínculo laboral vigente durante el proceso de formación; también es posible que varios de los trabajos que realiza el estudiante y las apreciaciones e intervenciones que plasma en los cursos sean hechos desde su experiencia laboral pasada o presente. Es allí donde hacen sentido la mayor parte de las discusiones propiciadas por el profesor, cuando estas resultan significativas dentro del contexto vivencial del estudiante en el trabajo. Por esto, el contexto laboral se convierte en

un espacio de alta potencialidad pedagógica, que puede ser aprovechado deliberadamente a través del diseño de las diferentes experiencias en las que debe sumergirse durante su proceso de formación; el reto es convertir a la organización en un escenario activo para la educación del administrador.

La perspectiva del trabajo como ambiente de formación se relaciona con la noción del WBL (*Work Based Learning*) dentro de la cual se ve el trabajo como un espacio para el aprendizaje del adulto (Cunningham, Dawes, & Bennett, (2004), que ocurre en el curso o como consecuencia de actividades de trabajo real que constituyen el rol del mánager (Woodall, 1999). El concepto se basa en el hecho de que, aunque buena parte de lo que se aprende en el trabajo es resultado oportunista –se aprende de lo que va sucediendo–, algunas organizaciones han adoptado por un enfoque más planeado y estructurado. Desde la perspectiva de la universidad, el aspecto central está en la posibilidad de diseñar experiencias para que el estudiante pueda aprender en su trabajo sobre los diferentes problemas estudiados en los programas de formación.

Esta aproximación puede beneficiar simultáneamente al estudiante, a la universidad y a la organización. El estudiante puede poner en contexto los conceptos y teorías en un escenario y con problemas organizacionales cotidianos, lo cual hace el proceso más significativo para él. La universidad se acerca a la organización y a su realidad, a través de la perspectiva del estudiante y la del profesor que interactúa con éste; por su parte, la organización puede recibir retroalimentación si los ejercicios se formalizan a través de productos concretos. Sin embargo, esto implica un tipo diferente de relación entre los tres actores, pues en ella se organiza la experiencia de forma conjunta entre la organización y la universidad, de manera que el estudiante reciba apoyo fundamental para el desarrollo de sus trabajos, a la vez que se compromete con la socialización de sus resultados. Este espacio no requiere una relación formal entre la organización y la universidad, aunque es deseable que se avance en ese sentido para involucrar de manera más activa a la primera.

6. LOS ROLES EN EL MODELO EDUCATIVO: EL QUEHACER Y LAS RESPONSABILIDADES DE FORMADORES Y ESTUDIANTES EN EL CONTEXTO DEL APRENDIZAJE ACTIVO

El presente apartado se ocupa de establecer algunos aspectos esenciales de los roles que asumen los estudiantes y profesores dentro del modelo educativo de la Escuela. Se parte de la base del aprendizaje activo como aspecto central del enfoque adoptado, para señalar algunos elementos que delimitan las contribuciones que éstos deben hacer para que los procesos de enseñanza/aprendizaje sean exitosos. Se entiende que estos roles pueden variar en función del entorno de aprendizaje y de la perspectiva específica con la cual se trabaje; sin embargo, existen algunos elementos comunes y fundamentales, que constituyen el espíritu de lo que se pretende lograr frente a estos dos protagonistas de la dinámica

educativa. Resulta necesario, además, señalar que la perspectiva adoptada en el documento implica en algunos casos la transformación de las creencias y prácticas arraigadas en ambos grupos de la comunidad universitaria.

6.1. El estudiante como aprendiz activo

Como señalan Bartoletti and Lisandrelli (1987), nadie puede convertir a otro en un aprendiz activo; cada persona debe comprometerse y emprender esa tarea por sí misma. De acuerdo con Ford, Knight y McDonald-Littleton (2001), se trata de hacerse responsable del propio aprendizaje, lo cual implica deshacerse de las excusas para el buen desempeño, así como aceptar que debe tomar acción o hacer cambios en una situación determinada.

Además, los autores señalan seis componentes relacionados con la toma de responsabilidad: a) establecer metas de aprendizaje basadas en la conciencia del estilo propio de aprendizaje, así como de los estilos de los demás, y valorar y aprender de las diferencias entre ellos; b) identificar sus fortalezas y debilidades; c) familiarizarse con estrategias de aprendizaje que le permitan adquirir y retener conocimiento; d) identificar las estrategias apropiadas de acuerdo con las metas, las tareas, el contexto y los recursos disponibles para el aprendizaje; e) monitorear el progreso a través de las metas y modificar las estrategias para asegurar su cumplimiento; f) probar el nuevo conocimiento por medio de aplicaciones en la vida real.

Por esta razón, el aprendizaje activo es un reto que no sólo requiere del diseño y compromiso institucional y docente, ya que no puede darse sin un compromiso real del estudiante en su proceso de formación. De tal manera, existen responsabilidades específicas que debe enfrentar para que exista una relación exitosa. Según el estudio de Faculty Focus (2014), entre las características específicas que deben tener los buenos aprendices o estudiantes se encuentran:

- a) *Son curiosos.* Se resalta la necesidad del amor por el descubrimiento de nuevas cosas, pues la curiosidad los lleva a querer saber siempre más. Su aspecto más importante es que despierta la acción, estimula la búsqueda, la indagación; permite también encontrar cosas que otros no perciben. Así mismo, genera un estado de bienestar, de buena disposición para enfrentar los diferentes retos que las propuestas del profesor plantean para los diferentes entornos educativos.
- b) *Persiguen la comprensión diligentemente.* Si bien algunas cosas se aprenden de manera sencilla, casi naturalmente, buena parte del conocimiento se construye a partir de un esfuerzo importante, por eso requiere de la participación cuidadosa, exacta y activa del estudiante.

Esto implica la dedicación de tiempo y esfuerzo en los procesos de búsqueda de información, lectura y evaluación del material encontrado de manera autónoma o proporcionado por el profesor. Además, el estudiante debe debatir con otros, buscar

- información adicional para complementar sus primeros hallazgos, leer más, estudiar más y dedicar trabajo adicional a aquello que no comprende bien. El buen aprendiz cuenta con persistencia.
- c) *Reconocen que no todo el aprendizaje es divertido.* El buen aprendiz reconoce que algunos conocimientos requieren de tareas que pueden ser repetitivas y en algunos casos, aburridas o tediosas, pero esto no hace que su deseo de aprender se vea afectado. Comprende que lo importante se encuentra en el logro de la meta, cuando se arriba a la comprensión, al conocimiento de la materia en la que trabaja. Algunos aspectos en los que debe trabajar no son siempre de su agrado, pero resultan necesarios para armar estructuras más complejas que le permiten entender el funcionamiento general e otras realidades.
 - d) *Comprenden que el fracaso hace parte del proceso de aprendizaje y que es benéfico.* El error y el fallo hacen parte de cualquier proceso de aprendizaje y presentan oportunidades que no se dan cuando el conocimiento llega de manera sencilla, sin tropiezos. Los buenos aprendices saben que después de un periodo de fallar sistemáticamente encontrarán la manera de solucionar el tropiezo, conectar los aspectos que quedan sueltos y entender aquello que se estudia. Las nuevas aproximaciones emergen precisamente de estas situaciones. El fallo no es entonces un motivo para desistir, sino una oportunidad para comenzar desde nuevas perspectivas.
 - e) *Se apropian del conocimiento.* Se trata de conectar aquellos conocimientos nuevos con todos los que ya tienen; esto requiere transformar las estructuras de su conocimiento para incorporar lo nuevo y ponerlo en el lugar que le corresponde en el contexto de lo que ya conoce y entiende, y para darle nuevos significados a las estructuras existentes, si es necesario. Los estudiantes realizar un proceso de creación de sentido y de relación significativa con aquello que se ha aprendido en el pasado y usan el nuevo conocimiento para crear, construir o complementar a partir de él.
 - f) *Siempre tienen nuevas preguntas.* La disposición para aprender está directamente ligada con el cuestionamiento constante del buen aprendiz, quien está siempre generando inquietudes y no está satisfecho con lo que ya conoce o cree conocer; está siempre en la búsqueda de nuevas explicaciones, comprensiones y respuestas.
 - g) *Comparten lo aprendido.* El buen aprendiz entiende que el conocimiento crece y se enriquece en la medida en que se pone en constante diálogo con los otros; sabe también que su utilidad radica en la medida en que se transmite, por eso lo comparte en cada ocasión posible. Es por esto que desarrolla sus habilidades para escribir y hablar sobre él, para explicar lo que sabe y transmitir su comprensión personal a otros. Además, es capaz de traducir, parafrasear y encontrar ejemplos para comunicar lo que aprendió

en un lenguaje especializado o en otros lenguajes de acceso más extendido.

6.2. La naturaleza del formador, su visión de la organización y la educación

Dos elementos subyacen en la forma como el profesor se aproxima al problema de la enseñanza de la Administración. De una parte, se encuentra su concepción de la organización y de los problemas de la Administración; de otra, su forma de entender su rol y el del estudiante dentro del proceso formativo. Ambas interactúan de manera dinámica y tienen un efecto importante en los resultados de la educación en las escuelas de administración.

Diversos autores plantean desde hace tiempo que la naturaleza compleja de las organizaciones, sean estas entendidas como *sistemas complejos* (Le Moigne, 1990; Lewin, 1999; Richardson & Cilliers, 2001; McMillan, 2008) o como *procesos complejos* (Stacey, 2001, 2007; Stacey, Griffin, & Shaw, 2000), requiere nuevas cualidades en el profesor de Administración. La escasa incursión de estas ideas en las escuelas de Administración puede relacionarse con la gran exigencia cognitiva que implican (Cabrea & Hernández-Martínez, 2011), y a la que no escapa el profesor que se ve abocado al reto de la transdisciplinariedad; esto no quiere decir que todo maestro deba serlo en múltiples disciplinas, pero sí que debe comprender las dimensiones meta-teóricas y metadisciplinarias de su subcampo para encontrar las conexiones con otros subcampos y así propiciar en el estudiante este mismo proceso a través de sus estrategias de enseñanza.

Este es un proceso aún incipiente de integración de los profesores en los nuevos paradigmas organizacionales; por esta razón, en la enseñanza de la Administración existe una tendencia a educar con base en el paradigma funcional y teniendo en cuenta una perspectiva racionalista e instrumentalista. Entonces, en las escuelas de Administración priman docentes con conocimientos en un subcampo específico –la matemática, el mercadeo, la psicología, la planeación, entre otras–, pero con poca capacidad de articulación entre éste y otros subcampos de interés del estudiante. Por otra parte, con respecto a la relación entre comprensión e intervención puede afirmarse que profesores con visiones fragmentadas de la organización propician en el estudiante concepciones igualmente fragmentadas, por ende sólo los habilitan para concebir intervenciones parciales, que niegan la complejidad de la organización y de su entorno. En este orden de ideas, para la enseñanza en Administración es necesario que los maestros tengan una nueva visión de la ciencia en general y de la Administración en particular.

En lo referente al segundo aspecto, la forma como se enseña está determinada por elementos como el estilo personal del profesor y los modelos formales de enseñanza en los cuales se ha entrenado. Por una parte, en el primer caso existen procesos de aculturación a través de los cuales el maestro incorpora las características de quienes le formaron en el pasado, y por otra, el estilo del maestro depende de

sus características personales como la calidez, la sociabilidad, su propio desempeño académico pasado y actual, y su nivel de dominio conceptual (Joyce & Calhoun, 2009). Estos aspectos influyen en la fluidez de la interacción con el estudiante y en la calidad del proceso, que depende directamente de su propia claridad y solidez en el manejo de los temas a su cargo.

Algo que resulta necesario revisar en la cultura de los profesores es la perspectiva de la *transmisión de contenidos*, que el estudiante debe incorporar y sobre los cuales debe dar cuenta al rendir un examen. Esta es la forma en la que muchos de quienes ejercemos esta profesión aprendimos y en la que reside aún buena parte de la confianza en el proceso de cual somos responsables. El segundo aspecto, el de los modelos, toma relevancia en las discusiones pedagógicas de los años 60, en las que comenzaban a manifestarse las primeras preocupaciones de los sistemas educativos modernos sobre la efectividad de la enseñanza (Joyce & Calhoun, 2009); las reflexiones de estos debates dieron lugar a diferentes aproximaciones que cuestionaron desde la base los procesos de enseñanza y aprendizaje, y generaron propuestas para mejorar el proceso educativo, apuntando a una participación más activa por parte del estudiante y una reorientación del papel del profesor.

Desde la perspectiva activa que asume el presente trabajo, se considera que la enseñanza en Administración debe enfocar sus esfuerzos en incentivar la comprensión para la creación y la transformación de la realidad organizacional y no centrarse exclusivamente en la transmisión de conocimientos. Esto porque la comprensión es flexible y permite que el estudiante desarrolle sus propias respuestas para situaciones futuras. Cuando nos centramos en enseñar herramientas e instrumentos, estamos ofreciendo conocimientos sobre procedimientos preestablecidos, que pueden no funcionar en contextos cambiantes; entonces, aplicar herramientas no es la mejor manera de intervenir. El estudiante puede aplicar un conocimiento adquirido sin que el resultado sea la transformación de la realidad existente o la creación de una nueva realidad. Se puede actuar sin comprender y comprender sin actuar.

CONCLUSIONES

Una formación pertinente para los administradores en diferentes niveles –pregrado, maestría, doctorado– implica asumir una postura educativa clara y deliberada sobre la educación y la disciplina administrativa. El documento propone que un modelo educativo debe dar cuenta de los propósitos, procesos, ambientes y roles asociados a la formación; además, debe ser una herramienta proyectiva y comprensiva del quehacer de las escuelas de formación, que facilite la articulación entre el conocimiento adquirido en la academia, las necesidades de la sociedad y las demandas que ésta hace a los profesionales en Administración.

El propósito central de la formación de administradores es la comprensión de la organización, en la medida en que esta posibilita y mejora la intervención. La comprensión y la intervención son los dos

aspectos esenciales que debe desarrollar el proceso de formación, así como las capacidades y competencias asociadas a la Administración –estrategia, liderazgo, emprendimiento, innovación, responsabilidad social, gerencia funcional–. Por otra parte, son importantes las aproximaciones a las realidades de las organizaciones durante el proceso de enseñanza/aprendizaje, a través de actividades que permitan la solución de problemas reales y proyectos que incentiven la reflexión, la investigación, la colaboración, la simulación y el intercambio cultural, y con los cuales el estudiante obtenga experiencia. Incorporar estas perspectivas educativas puede beneficiar ampliamente la calidad de los programas.

Igualmente, cabe resaltar la importancia de la concepción de los diferentes entornos educativos, yendo más allá de la tradicional aula de clase; el hogar y los espacios organizacionales son trascendentales en la formación del administrador. Además, las nuevas tecnologías introducen posibilidades como los espacios virtuales y los ejercicios de modelamiento y simulación, que añaden valor y multiplican las posibilidades para el estudiante, así como los laboratorios y los experimentos no computacionales. En la actualidad, todos estos espacios se ven inmersos en una dinámica global, donde la interculturalidad se convierte también en fuente de aprendizaje.

Finalmente, la idea de aprendizaje activo se convierte en un aspecto necesario en la educación contemporánea. La idea del profesor como trasmisor y el estudiante como receptor pasivo ha sido fuertemente controvertida por diferentes posturas pedagógicas. Esto implica no sólo un replanteamiento de la función del profesor, sino de la del estudiante. El aprendizaje activo habilita al administrador para continuar con su formación a lo largo del desarrollo de su carrera profesional, puesto que desarrolla en él una forma particular de relacionamiento con el conocimiento.

Referencias

- Aditomo, A., Goodyear, P., Bliuc, A. M., & Ellis, R. A. (2013). Inquiry-Based Learning in Higher Education: Principal Forms, Educational Objectives, and Disciplinary Variations. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1239-1258.
- Alavi, M., & Gallupe, R. B. (2003). Using Information Technology in Learning: Case Studies in Business and Management Education Programs. *Academy of Management Learning & Education*, 2(2), 139-153.
- Andrews, J., & Higson, H. (2014). Is Bologna Working? Employer and Graduate Reflections of the Quality, Value and Relevance of Business and Management Education in Four European Union Countries. *Higher Education Quarterly*, 68(3), 267-287.
- Antonetti, J. V., & Garver, J. R. (2004). *17,000 Classroom Visits Can't Be Wrong: Strategies that Engage Students, Promote Active Learning, and Boost Achievement*. Virginia: ASCD.
- Barberá, O., & Valdés, P. (1996). El trabajo práctico en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 14(3), 365-379.

- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-Based Learning: an Approach to Medical Education*. New York: Springer.
- Bartoletti, S. C., & Lisandrelli, E. S. (1987). *Study Skills Workout*. New Jersey: Good Year Books.
- Beck, E. E., Solbrekke, T. D., Sutphen, M., & Fremstad, E. (2015). When Mere Knowledge is not Enough: The Potential of Bildung as Self-Determination, Co-Determination and Solidarity. *Higher Education Research & Development*, 34(3), 445-457.
- Bennett, M. J. (2009). Defining, Measuring, and Facilitating Intercultural Learning: a Conceptual Introduction to the Intercultural Education Double Supplement. *Intercultural Education*, 1(20), 1-13.
- Boyer Commission. (1998). *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. State University of New York: Stony Brook.
- Cabrea, M. A., & Hernández-Martínez, A. G. (2011). *La complejidad y la formación en administración: aproximaciones a una nueva visión de la ciencia*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Chandler, A. D. (1965). *Strategy and Structure: Chapters in the History of the American Industrial Enterprise*. Cambridge: MIT Press.
- Cho, Y., & Brown, C. (2013). Project-Based Learning in Education: Integrating Business Needs and Student Learning. *European Journal of Training & Development*, 37(8), 744-765.
- Chouinard, N. (1993). Some Insights on Meaningful Internships in Sport Management: a Cooperative Education Approach. *Journal of Sport Management*, 7(2), 95-100.
- Colby, A., Ehrlich, T., Sullivan, W. M., & Dolle, J. R. (2011). *Rethinking Undergraduate Business Education. Liberal Learning for the Profession* (Primera edición). San Francisco: Jossey-Bass.
- Collins, J. W., & O'Brien, N. P. (2003). *The Greenwood Dictionary of Education*. Santa Barbara: Greenwood Press.
- Correia, A. M., & Sarmiento, A. (2009). Challenges for E-Learning and Adult Students in Higher Education. En P. L. Rogers, G. Berg, J. Boettcher, C. Howard, L. Justice, & K. Schenk (Eds.), *Encyclopedia of Distance Learning* (segunda edición). Hershey PA: Information Science Reference.
- Council of Graduate Schools in the U.S, W. D. C. (1990). *The Doctor of Philosophy Degree: a Policy Statement*. Washington D.C.
- Cunliffe, A. L. (2009). Reflexivity Learning and Reflexive Practice. En S. J. Armstrong, & C. V. Fukami (Eds.), *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development*. London: SAGE.
- Cunningham, I., Dawes, G., & Bennett, B. (2004). *The Handbook of Work Based Learning*. Burlington: Gower.
- Damon, W., & Phelps, E. (1989). Strategic Uses of Peer Learning in Children's Education. En T. Berndt & G. Ladd (Eds.), *Peer Relationships in Child Development*. New York: Wiley.
- Degele, N. (2008). On Controlling Complex Systems. A Sociocybernetic Reflection. *Journal of Sociocybernetics*, 6(2), 55-68.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Duch, B. J., Groh, S. E., & Allen, D. E. (2001). Why Problem-Based Learning? A Case of Study of Institutional Change in Undergraduate Education. En

- B. J. Duch, S. E. Groh, & D. E. Allen (Eds.), *The Power of Problem-Based Learning: A Practical "How To" for Teaching Undergraduate Courses in Any Aiscipline*. Sterling: Stylus Pub.
- Etkin, J. R., & Schvarstein, L. (1995). *Identidad de las organizaciones: invariancia y cambio*. Buenos Aires: Paidós.
- Fink, L. D. (2002). Beyond Small Groups: Harnessing the Extraordinary Power of Learning Teams. En L. K. Michaelsen, A. B. Knight, & L. D. Fink (Eds.), *Team-Based Learning: a Transformative Use of Small Groups*. Westport: Praeger.
- Ford, J., Knight, J., & McDonald-Littleton, E. (2001). *Learning skills. A Comprehensive Orientation and Study Skills Course Designed for Tennessee Families First Adult Education Classes*. Knoxville: The University of Tennessee.
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (2003). Understanding Student Learning. En H. Fry, S. Ketteridge, & S. Marshall (Eds.), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- Gillespie, H., Boulton, H., Hramiak, A., & Williamson, R. (2007). *Learning and Teaching with Virtual Learning Environments*. Trowbridge: SAGE Publications.
- Giret, J. F. (2015). Introduction: pourquoi débattre des compétences non académiques ? *Formation Emploi*, 130(2), 7-11.
- Graham, I. (2015). Home Based Learning Policy. Welwyn Garden, England: Sir Frederic Osborn School.
- Guanglu, Z. (2012). On the Recursion Between Teaching and Learning. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 9(1), 90-97.
- Hallinger, P., & Bridges, E. M. (2007). *A Problem-Based Approach for Management Education: Preparing Managers for Action*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Harpaz, Y. (2013). *Teaching and Learning in a Community of Thinking: the Third Model*. New York-London: Springer Netherlands.
- Helle, L., Tynjälä, P., & Olkinuora, E. (2006). Project-Based Learning in Post-Secondary Education: Theory, Practice and Rubber Sling Shots. *Higher Education*, 51(2), 287-314.
- Hernández-Martínez, A. G. (2006). Modelización de sistemas complejos para la comprensión organizacional: una exploración del objeto de estudio/intervención de la gestión. *Universidad & Empresa*, 8(11), 263-302.
- Hernández-Martínez, A. G., Saavedra-Mayorga, J. J., & Sanabria, M. (2009). Hacia la construcción del objeto de estudio de la administración: una visión desde la complejidad. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, XV(1), 91-112.
- Hinchliffe, G. (2001). Education or Pedagogy? *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 31-45.
- Hoskins, S. L., & Newstead, S. E. (2003). Encouraging Student Motivation. En H. Fry, S. Ketteridge, & S. Marshall (Eds.), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- Huppatz, D. J. (2015). Revisiting Herbert Simon's "Science of Design". *Design Issues*, 31(2), 29-40.

- Joyce, B., & Calhoun, E. (2009). Tree Sides of Teaching: Styles, Models, and Diversity. En L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. New York: Springer.
- Justice, C., Rice, J., Warry, W., Inglis, S., Miller, S., & Sammon, S. (2007). Inquiry in Higher Education: Reflections and Directions on Course Design and Teaching Methods. *Innovative Higher Education*, 31(4), 201-214.
- Kearney, C. (2013). Business Education in Asia and Australasia: Recent Trends and Future Prospects. *Journal of Teaching in International Business*, 24(3-4), 214-227.
- Keselman, A. (2003). Supporting Inquiry Learning by Promoting Normative Understanding of Multivariable Causality. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(9), 898-921.
- Kirschner, P. A. (1992). Epistemology, Practical Work y Academic Skills in Science Education. *Science Education*, 1, 273-299.
- Landriscina, F. (2013). *Simulation and Learning: a Model-Centered Approach*. New York: Springer.
- Le Moigne, J. L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris: Dunod.
- Lewin, A. Y. (1999). Application of Complexity Theory to Organization Science. *Organization Science*, 10(3), 215-215.
- Linn, P. L. (2004). Theories about Learning and Development in Cooperative Education and Internships. En P. L. Linn, A. Howard, & E. Miller (Eds.), *Handbook for Research in Cooperative Education and Internships*. London: L. Erlbaum Publishers.
- Lissack, M. R., & Letiche, H. (2002). Complexity, Emergence, Resilience, and Coherence: Gaining Perspective on Organizations and their Study. *Emergence*, 4(3), 72-94.
- Londo Richardson, K. A., & Cilliers, P. (2001). Special editors' introduction: What is complexity science? A View from Different Directions. *Emergence*, 3(1), 5-23.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*. Bogotá: Anthropos Editorial.
- Mack, P. (2009). *Understanding Simulation Based Learning*. Singapore: SGH-Life Support Training Centre.
- Maguire, S., & McKelvey, B. (1999). Complexity and Management: Moving from Fad to Firm Foundations. *Emergence*, 1(2), 19-61.
- Maguire, S., McKelvey, B., Mirabeau, L., & Öztas, N. (2006). Complexity Science and Organization Studies. En S. R. Clegg, C. Hardy, T. B. Lawrence, & W. R. Nord (Eds.), *The Sage Handbook of Organization Studies* (Segunda edición, pp. 165-214). London: SAGE.
- Malaysia, E. M. O. (2006). *Project-Based Learning. Educating the Millennial Learner*. Kuala Lumpur: Ministry of Education.
- McArthur, J. (2011). Reconsidering the Social and Economic Purposes of Higher Education. *Higher Education Research & Development*, 30(6), 737-749.
- McMillan, E. (2008). *Complexity, Management and the Dynamics of Change: Challenges for Practice*, Londres: Routledge.

- Meyer, R. W. (2010). *Independent Learning: a Literature Review and a New Project*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Warwick.
- Morris, H., & Rippin, A. (2003). Virtual Learning Environments in Business and Management: A Review of Some Recent Developments. *The International Journal of Management Education*, 3(2), 23-30.
- Murray, L. (2002). Mindfulness Theory, Technology and the Transfer of New Learning. En T. A. Johannessen, A. Pedersen, & K. Petersen (Eds.), *Educational Innovation in Economics and Business VI: Teaching Today the Knowledge of Tomorrow*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Newton, D. P. (2000). *Teaching for Understanding: What it is and How to do it*. London: Routledge/Falmer.
- Nukpe, P. (2012). Motivation: Theory and Use in Higher Education. *Investigations in University Teaching and Learning*, 8, 11-17.
- O'Donnell, A., & Hmelo-Silver, C. E. (2013). What is Collaborative Learning? An Overview. En C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. K. K. Chan, & A. O'Donnell (Eds.), *The International Handbook of Collaborative Learning*. New York: Routledge.
- Onete, B., Pleșea, D., Teodorescu, I., & Cîrstea, A. (2014). Evolutions and Opportunities of Business Education in the Context of Educational Reform for the Digital Age. *Amfiteatru Economic*, 16(37), 746-758.
- Perkins, D. N. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Santa Monica, CA: Getty Center for Education in the Arts.
- Porter, M. E. (1996). What is Strategy? *Harvard Business Review*, 74(6), 61-78.
- Prince, M. E. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Proserpio, L., & Gioia, D. A. (2007). Teaching the Virtual Generation. *Academy of Management Learning & Education*, 6(1), 69-80.
- Reynolds, M., & Vince, R. (Eds.). (2007). *Handbook of Experiential Learning and Management Education*. New York: OUP Oxford.
- Richardson, K. A., & Cilliers, P. (2001). Special Editors' Introduction: What is Complexity Science? A View from Different Directions. *Emergence*, 3(1), 5-23.
- Salas, E., Wildman, J. L., & Piccolo, R. F. (2009). Using Simulation-Based Training to Enhance Management Education. *Academy of Management Learning & Education*, 8(4), 559-573.
- Sandberg, J., & Targama, A. (2007). *Managing Understanding in Organizations*. London: SAGE.
- Sandu, O. N. (2013). Intercultural Learning. An Educational Approach to Social Transformation. *Journal Plus Education / Educatia Plus*, 9(2), 81-89.
- Sarros, J. C., Willis, R. J., & Palmer, G. (2005). The Nature and Purpose of the DBA: A Case for Clarity and Quality Control. *Education & Training*, 47(1), 40-52.
- Savery, J. R. (2015). Overview of Problem-Based Learning: Definitions and Distinctions. En A. Walker, H. Leary, P. A. Ertmer, & C. E. Hmelo-Silver (Eds.), *Essential Readings in Problem-Based Learning*. West Lafayette: Purdue University Press.

- Schmidt, H. G. (2012). A Brief History of Problem-Based Learning. En G. O'Grady, E. Yew, K. P. L. Goh, & H. Schmidt (Eds.), *One-Day, One-Problem. An Approach to Problem-Based Learning*. New York: Springer.
- Schmidt, H. G., van der Molen, H. T., te Winkel, W. W. R., & Wijnen, W. H. F. W. (2009). Constructivist, Problem-Based Learning Does Work: A Meta-Analysis of Curricular Comparisons Involving a Single Medical School. *Educational Psychologist*, 44(4), 227-249.
- Silberman, M. L. (Ed.) (2007). *The Handbook of Experiential Learning*. San Francisco: Wiley.
- Simon, H. A. (1988). The Science of Design: Creating the Artificial. *Design Issues*, 4(1/2), 67-82.
- Smith, B. L., & MacGregor, J. T. (1992). What is Collaborative Learning? En A. Goodsell Love (Ed.), *Collaborative Learning: a Sourcebook for Higher Education*. Pennsylvania: Pennsylvania State University.
- Spronken-Smith, R., & Walker, R. (2010). Can Inquiry-Based Learning Strengthen the Links between Teaching and Disciplinary Research? *Studies in Higher Education*, 35(6), 723-740.
- Stacey, R. D. (2001). *Complex Responsive Processes in Organizations: Learning and knowledge Creation*. London - New York: Routledge.
- Stacey, R. D. (2007). *Strategic Management and Organisational Dynamics: the Challenge of Complexity to Ways of Thinking about Organisations* (5th ed.). Harlow, England - New York: Prentice Hall/Financial Times.
- Stacey, R. D., Griffin, D., & Shaw, P. (2000). *Complexity and Management: Fad or Radical Challenge to Systems Thinking?* London - New York: Routledge.
- Tejada, J. L. (2004). La intervención médica: una propuestas sistémica. *Revista Mad*(10).
- Thomas, J. W. (2000). *A Review of Research of Project Based Learning*. San Rafael, CA: The Autodesk Foundation.
- Thompson, H. (2002). From Information to Knowledge: Teaching and Learning Online. En T. A. Johannessen, A. Pedersen, & K. Petersen (Eds.), *Educational Innovation in Economics and Business VI: Teaching Today the Knowledge of Tomorrow*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Tolson, P., Blakeley, Brecken, & Robinson, A. (2013). *Home-Based Learning Policy*. Leyland, England.: Wellfield Business & Enterprise College.
- Tsoukas, H. (1998). Introduction: Chaos, Complexity and Organization Theory. *Organization*, 5(3), 291-313. doi: 10.1177/135050849853001
- Van Aken, J. E. (2004). Management Research Based on the Paradigm of the Design Sciences: the Quest for Field-Tested and Grounded Technological Rules. *Journal of Management Studies*, 41(2), 219-246.
- Warner Weil, S., & McGill, I. (1989). *Making Sense of Experiential Learning: Diversity in Theory and Practice*. Buckingham: SHRE and Open University Press.
- Webster, M., & Sell, J. (2014). *Laboratory Experiments in the Social Sciences*. San Diego: Elsevier.
- Weible, R. (2010). Are Universities Reaping the Available Benefits Internship Programs Offer? *Journal of Education for Business*, 85(2), 59-63.
- Weimer, M. (2014). *Seven Characteristics of Good Learners*. Recuperado de <http://www.facultyfocus.com/articles/teaching-professor-blog/seven-characteristics-good-learners/>

- White, R., & Gunstone, R. (2014). *Probing Understanding*. London: Taylor & Francis.
- Williams, K. C., & Williams, C. C. (2011). Five Key Ingredients for Improving Student Motivation. *Research in Higher Education Journal*, 12, 1-23.
- Woodall, J. (1999). Corporate Support for Work-Based Management Development. *Human Resource Management Journal*, 10(1), 18-32.

Notas de autor

- * Candidato a doctor de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Ciencias de Gestión en la Universidad de Rouen y en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: aghm4@hotmail.com

Información adicional

Para citar: Hernández Martínez, G. (2018). La formación en administración: reflexiones para la construcción de un modelo educativo. *Universidad & Empresa*, 20(34), 9-52. Doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.5001>