

SECCIÓN: ARTÍCULOS

Estrategias, recursos e interacciones en clase: aportes para la formación posgradual en administración y afines

Claudia Inés Carreño¹<https://orcid.org/0000-0001-9071-6472>Cielo Catalina Mancera Salinas²<https://orcid.org/0000-0001-7688-1949>Armando Durán Durán²<https://orcid.org/0000-0002-4463-334X>Clara Inés García Blanco²<https://orcid.org/0000-0002-4509-3998>

Resumen

El artículo presenta una reflexión sobre las estrategias pedagógicas, recursos para la enseñanza e interacciones en clase desde la perspectiva de la formación, con la inquietud de animar y enaltecer prácticas pedagógicas transformadoras, inspiradas en el diálogo reflexivo, el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en posgrados y, particularmente, para el caso de la administración y afines. Teóricamente se parte de dos nociones principales. La primera refiere a la formación, comprendida como un proceso permanente y dinámico de creación, y que tiene como propósito fundamental el dar forma de manera continua y consciente a la potencialidad de la persona en entornos complejos y cambiantes. La segunda alude a la práctica pedagógica, entendida como la experiencia deliberada y reflexiva de profesores y estudiantes alrededor del acto formativo, esto es, da cuenta de los modos en que los actores educativos producen, experimentan, reflexionan y apropian particulares estrategias pedagógicas, recursos e interacciones en clase. El abordaje metodológico utilizado es cualitativo y privilegia las técnicas de consulta y análisis documental, fundamentalmente. Con estos dispositivos se busca orientar presentes y futuras apuestas pedagógicas para programas posgraduales en administración y campos afines. Como principales hallazgos se identifican aperturas pedagógicas y didácticas para el trabajo formativo; pautas de reflexión sobre la actividad docente y observaciones acompañadas de un ejercicio de retroalimentación que invita a los directivos a pensar la enseñanza de la administración y afines con una trascendencia cognitiva, social y ética, además de incorporar y fortalecer la formación docente como ámbito generador de prácticas pedagógicas innovadoras.

1- Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Contacto: ci.carreno49@uniandes.edu.co.

2- Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. Contactos: cielo.mancera@urosario.edu.co; armando.duran@urosario.edu.co; clara.garcia@urosario.edu.co.



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046212749>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Palabras clave

Formación – Prácticas pedagógicas – Enseñanza posgradual – Administración y afines.

Strategies, resources and interactions in class: contributions for postgraduate training in administration and related fields

Abstract

The article presents a reflection on pedagogical strategies, resources for teaching and interactions in class from the perspective of training, with the aim of encouraging and exalting transformative pedagogical practices, inspired by reflective dialogue, collaborative work and meaningful learning in postgraduate studies and, particularly, in the case of administration and related subjects. Theoretically, it starts from two main notions. The first refers to training, understood as a permanent and dynamic process of creation, and whose main purpose is to continuously and consciously shape the potential of the person in complex and changing environments. The second refers to the pedagogical practice, understood as the deliberate and reflexive experience of teachers and students around the training act, that is, it gives an account of the ways in which educational actors produce, experience, reflect and appropriate particular pedagogical strategies, resources and class interactions. The methodological approach used is qualitative, and it privileges consultation techniques and documentary analysis, fundamentally. With these devices we seek to guide present and future educational efforts for postgraduate programs in administration and related fields. As main findings, pedagogical and didactic openings for training work are identified; patterns of reflection on teaching activity and observations accompanied by a feedback exercise that invites managers to think about administration and related teachings with a cognitive, social and ethical significance, as well as incorporating and strengthening teacher training as a generating environment for innovative pedagogical practices.

Keywords

Training – Pedagogical practices – Postgraduate education – Administration and related fields.

Introducción

Este artículo enfatiza en los aportes que la pedagogía y la didáctica realizan a los procesos de formación en el nivel de posgrado, en particular, cuando los profesores como artistas (EUSSE; BRACHT; ALMEIDA, 2016) o artesanos (ALLIAUD, 2017) crean, innovan, programan y ejecutan nuevas estrategias, recursos e interacción en clase. Se parte de considerar que ser experto e investigador sobre una temática o un contenido no necesariamente faculta para saber enseñar y que tener dominio sobre un contenido no

necesariamente permite distinguir, en perspectiva formativa, qué es necesario aprender y cómo se debería enseñar (GRISALES-FRANCO; GONZÁLEZ-AGUDELO, 2009). En este contexto el presente artículo hace un llamado de atención a administradores educativos y demás comunidad educativa sobre la importancia del fomento y apropiación de una actitud reflexiva y permanente frente al acto formativo. En específico, se responde el siguiente interrogante: ¿qué tipo de estrategias, recursos e interacciones de clase fortalecen las prácticas pedagógicas transformadoras, de intercambio, colaboración y pertinencia en posgrados, particularmente, en administración y afines?

Referentes conceptuales de partida

Este artículo considera a la formación institucionalizada, contextualizada y con fines educativos como necesaria para activar y fortalecer procesos permanentes de transformación y de desarrollo humano sustentable. Reconoce la importancia de agenciar procesos pedagógicos, didácticos reflexivos y críticos orientadores del cambio cognitivo, emocional y social, en los que participan activamente diversos actores de la comunidad educativa, en especial, estudiantes y profesores. Los educadores tienen un papel protagónico en el ejercicio formativo, ante todo, son fuente del ejemplo, son garantes de la motivación y del gusto por aprender a aprender, esto es, y en términos de Mistral (1948 apud PFEIFFER, 2017), son *detonantes de la* chispa hacia el aprendizaje deliberado, autorregulado y significativo. Igualmente se juzga indispensable que las prácticas pedagógicas, en su programación, realización y culminación, sean asumidas reflexivamente a partir de experiencias auténticas, democráticas y de cooperación. Esta es la perspectiva que orienta este apartado sobre formación y prácticas pedagógicas.

Formación

En épocas antiguas la formación se centraba en compartir con los jóvenes valores y técnicas propias de las civilizaciones en las que se vivía; en introducir a niños y a jóvenes al mundo de clases privilegiadas; en instruirlos en el saber hacer; y en formarles carácter (MARROU, 1985). Con el paso del tiempo la formación privilegia las actividades rurales, busca propiciar habilidades de gobierno y generar destrezas para el desempeño político y, ante todo, persigue formar al nuevo ciudadano (LUNDGREN, 1991). En términos generales, la formación se caracterizó por ser un espacio que acercaba a los individuos al conocimiento acumulado históricamente.

Siguiendo a Maturana y Nisis (1997) la noción de formación humana requiere revisarse y comprenderse más allá del tránsito hacia la vida adulta o, en términos de Dewey (1920), de ser la preparación para un remoto futuro. Necesita entenderse de manera coherente con la vida cotidiana y volver a valorar dos elementos centrales: el saber hacer y la formación interior. Desde esta perspectiva la formación tiene que ver con el desarrollo de las personas en términos de tener las capacidades para “[...] ser co-creadores con otros de un espacio humano de convivencia social deseable” (MATURANA; NISIS, 1997, p. 15).

En algunas instituciones educativas es común encontrar que el proceso formativo se orienta exclusivamente a que el estudiante adquiera el corpus de saberes indispensable para el

desempeño profesional. Esta situación, en perspectiva con lo referido arriba, es problemática, dado que no atiende a la formación como un proceso que va más allá de una transmisión de conocimientos existentes y de un tránsito a, que para el caso de la educación superior pretende formar un profesional en una disciplina o campo determinado. En este sentido requiere repensarse la noción, por ejemplo, superando orientaciones pedagógicas ancladas en la “transferencia de conocimiento neutro” (FREIRE, 1993, p. 74). Lo que en otras palabras significaría, concebir la formación como un acto en el cual se producen, reproducen y apropian saberes “[...] éticos y ciudadanos [que entre otros se enfocan] a la cohesión social y no sólo a la competitividad” (VILCHES; FERNÁNDEZ; MARTÍNEZ, 2016, p. 85). Saberes que construyen éticas de vida, que respetan y potencian los conocimientos previos de los estudiantes, que guían la mirada propia pero contextualizada en relación con la de otros.

En particular en este escrito se comprende la formación ofrecida por los profesores como un proceso transformador que se centra en la realización del *ser contextualizado*, en donde el diálogo, los conocimientos y las experiencias significativas son motores primordiales de esta agencia. En suma, se entenderá la formación como un proceso continuo en donde el sujeto busca desplegar su potencialidad, busca ser autónomo y responsable en relación con otros, esto es, busca el despliegue de habilidades cognitivas, el dominio de emociones y el cultivo de destrezas, que contribuyan al desarrollo y a la realización personal, social y del entorno desde una perspectiva justa y sustentable.

Prácticas pedagógicas

En el contexto educativo institucionalizado este mejoramiento constante del ser se ha configurado primordialmente mediante procesos pedagógico-didácticos que se concretan en la enseñanza, entendida en un doble movimiento (CARREÑO, 2012). En primer lugar, como una intervención deliberativa, crítica y heurística que contiene y promueve el desarrollo integral, lo que en otros términos significaría una apuesta por fortalecer la dimensión política de la formación. Y, en segundo lugar, como un proceso dinámico que se basa fundamentalmente en el aprender relacionamente, esto es, de uno mismo, de los otros y del entorno. Dichos procesos son posibles gracias a las prácticas pedagógicas que, ante todo, se constituyen en dispositivos de aprendizaje donde profesores y estudiantes experimentan y apropian reflexiva y diferencialmente estrategias, recursos e interacciones de clase.

Las prácticas pedagógicas permiten al profesor crear ambientes formativos que favorecen la comprensión de maneras diferenciales de aprender: ¿de qué modo se aprende?; ¿cómo se afrontan los retos que emergen del proceso formativo y del contexto en el que se está inmerso? Reflexiones involucradas en los anteriores cuestionamientos, sin duda, contribuyen a que el profesor se convierta en un real acompañante del proceso de realización personal y profesional del estudiante. Por ejemplo, al crear interdependencia y seguimiento entre los contenidos de la clase y las historias, memorias y expectativas personales y sociales que subyacen en el grupo; al planear y evaluar las modalidades de interacción y diálogo que caracterizan el ambiente de clase; al diseñar estrategias didácticas que permitan la búsqueda de mejora y de superación del conocimiento alcanzado.

De acuerdo con Eusse, Bracht y Almeida (2016) la práctica pedagógica es mucho más que un proceso racional, técnico e instrumental, dado que se constituye en una obra en la cual el profesor es un “[...] artista que busca que el otro [el estudiante] se transforme” (p. 14), que adquiera las habilidades para autorregularse y así pueda conducir idóneamente su propio proceso formativo. Una manera de sintetizar algunos de los tópicos más significativos de las prácticas pedagógicas tiene que ver con asumir las clases en tres momentos principales: programar, transcurrir y culminar (LITWIN, 2008; JACKSON, 2002). A lo largo del tiempo la concepción y despliegue de las prácticas pedagógicas son materia de debate y reflexión, en particular para el presente artículo se considera central:

- a. Que como práctica humana requiere no perder su propósito ético, facilitando y promoviendo en el salón de clase intercambios que posibiliten experimentar valores que se estimen primordiales para las comunidades (ELLIOT, 1990).
- b. Que si bien invita a que el estudiante se acerque al conocimiento históricamente producido también exige que éste sea enriquecido y transformado con un espíritu crítico, contextual y científico (PÉREZ; GIMENO SACRISTÁN, 1992).
- c. Que no se limite a “[...] sumergir a los estudiantes en una visión del mundo, limitando así *la conciencia [propia historia] y crítica de sus dimensiones* históricas, culturales, políticas o ideológicas” (MACLEOD; GOLBY, 2003, p. 355, grifos de los autores).
- d. Que la organización educativa, asumida como una comunidad de aprendizaje, requiere orientarse hacia la *comprensión y a la transformación del ser y de la sociedad*, en el marco de una apuesta decidida por valorar la convivencia entre seres humanos y otras especies con las que habita (VILCHES; FERNÁNDEZ; MARTÍNEZ, 2016, grifos de los autores).

Aspectos como los antes referidos instan a investigar las prácticas pedagógicas priorizadas en los diferentes contextos, disciplinas o campos de formación, así como a mantener la invitación a los profesores y formadores de profesores para que deliberen sobre lo que significa, entre otros aspectos: el aprender; la esencia y valor educativo (KLAFKI, sf); y los resultados de su intervención (FREIRE, 1993; ELLIOT, 1990).

Aspectos metodológicos

La investigación que sustenta el presente artículo privilegió una metodología de corte cualitativo (CRESWELL; POTH, 2018; GUBER, 2001) que describe, analiza e interpreta de manera situada aportar a las transformaciones necesarias para la construcción de sociedades más incluyentes y deliberantes. En particular se prioriza el análisis documental (COOPER, 2010 apud CRESWELL, 2014; BARDIN, 1986) entendido como el proceso de descubrimiento y estudio sistemático que el investigador realiza deliberadamente en torno de un corpus documental. La ejecución fue conducida a partir del rastreo de documentos de nuevo conocimiento (primarios) que se identificaron en bases de datos especializadas entre julio

y agosto de 2015³ y entre noviembre de 2017 y enero de 2018 teniendo como descriptores centrales: estrategias, recursos y ambiente en clase en perspectiva de la enseñanza en posgrados, en específico se privilegiaron reflexiones en torno a la administración y campos afines. Seguido se procedió a examinar y sistematizar la información a partir de resúmenes especializados (documentos secundarios), para ello se utilizó la propuesta de Bardin (1986), privilegiando la orientación del contenido manifiesto. Este corpus documental se codificó a partir de categorías y subcategorías buscando encuentros y divergencias entre autores y resultados de investigaciones (STRAUSS; CORBIN, 2002). Los fragmentos textuales de los documentos primarios y secundarios, en labor de *bricoleur* (DENZIN; LINCOLN, 2005) se combinaron y pusieron en diálogo buscando dar respuesta a la pregunta central que orienta al presente artículo. Finalmente, y retomando la tesis doctoral y producciones de nuevo conocimiento de uno de los autores del presente escrito, se crearon algunos puentes entre los diversos aportes de los expertos frente a la enseñanza en general y de la administración y afines en particular.

En síntesis, el abordaje metodológico del estudio fue eminentemente inductivo y cualitativo. Inductivo por el interés en las significaciones individuales y por generar significados a partir de los hallazgos y de la representación de la complejidad de las situaciones analizadas (CRESWELL, 2014). Y cualitativo por su acento en la comprensión de “[...] los fenómenos sociales desde perspectiva de aquellos que viven inmersos en ellos” (TRIGOS-CARRILLO, 2013, p. 4). En específico, la búsqueda de respuestas a la pregunta de investigación se alcanza examinando producción de nuevo conocimiento referido a la enseñanza de la administración y afines (TSEKLEVES; COSMAS; AGGOUN, 2016; QUIROGA; SHUSTER, 2013; BAILEY; FORD, 1996; MONTENEGRO-VELANDIA et al., 2016; GORBANEV, 2012; TEJADA et al., 2012; LÓPEZ; PÉREZ, 2012; MORENO; SIERRA, 2011; ALONSO et al., 2012; CAÑEDO et al., 2008; HIDALGO, 2007; AKTOUF, 2005; WASWERMANN, 1994). Enriquece este panorama la mirada que se ofrece desde lo pedagógico, didáctico y otras disciplinas o campos (WILLS, 2017; CARREÑO; DURÁN, 2017; MORALES; CARREÑO, 2017; VILCHES; FERNÁNDEZ; MARTÍNEZ, 2016; GONZÁLEZ, 2016; FLACSO ARGENTINA, 2015; BROOKS; HERSHOCK, 2015; WORTHEN, 2015; CARREÑO; DURÁN, 2015; MOREIRA, 2013; POOT-DELGADO, 2013; REPKO, 2012; ALLIAUD, 2017; DOMÍNGUEZ, 2011; VENTURA, 2011; MORENO; SIERRA, 2011; MALDONADO, 2007; ELDER; PAUL, 2002; DÍAZ, 1999; FREIRE, 1993, 1997, 1999; SHÖN, 1987).

Estrategias pedagógicas, recursos para la enseñanza e interacciones en clase

Quien enseña y se forma para ello requiere transitar deliberadamente por un “[...] movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (FREIRE, 1997, p. 40). Este proceso reflexivo sobre la praxis educativa anima la formación permanente,

3- Resultados alcanzados para dicho momento se obtuvieron en la primera fase de la investigación *La enseñanza en posgrados de la Escuela de Administración de la Universidad del Rosario. Una aproximación desde sus prácticas pedagógicas*. Agradecimiento especial a Stéphanie Lavaux y José Alejandro Cheyne quienes para la época se desempeñaban, respectivamente, como Vicerrectora de la Universidad del Rosario y Decano en la Escuela de Administración en la misma universidad.

implicando no solo las experiencias de los actores involucrados directamente en el acto educativo sino, además, a la comunidad educativa y la cultura institucional que le sirve de sustento y contexto. Desde este horizonte de sentido es que a continuación se presentan algunos aportes sobre las estrategias, recursos e interacciones en clase, con la inquietud de animar y enaltecer prácticas pedagógicas transformadoras, inspiradas en el diálogo reflexivo, el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en posgrados y, particularmente, para el caso de la administración y afines.

Estrategias pedagógicas

Las estrategias pedagógicas trascienden el dominio racional y técnico del conocimiento al incluir propósitos fundamentales del acto educativo, a saber: autonomía (FREIRE, 1999); deliberación (GIROUX, 1997); y transformación (EUSSE; BRACHT; ALMEIDA, 2016). Son comprendidas como reflexiones y acciones formativas con sentido deliberado y crítico que se orientan por profesores-artesanos (ALLIAUD, 2017) que estructuran espacios creativos y forjadores de agencias múltiples donde los estudiantes se acercan al conocimiento para desafiarlo y co-producirlo. En términos de lo que se ha propuesto o podría sugerirse para la enseñanza de la administración y afines se identifican tres modalidades de trabajo formativo: programación y gestión de actividades participativas; aprendizaje interdisciplinario; y aprendizaje colaborativo.

Programación y gestión de actividades participativas

Desde el punto de vista de lo que requiere un profesor para que los estudiantes se acerquen de modo significativo al contexto real de su formación, Quiroga y Schuster (2013) proponen vincular talleres profesionales en la programación docente. En particular atendiendo a cuatro dimensiones del aprender: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a ser; y aprender a convivir. Identifican que incorporar talleres profesionales en el aula, inspirados en metodologías de la investigación-acción, genera cambios significativos y excelentes resultados para el profesor y los estudiantes.

Los autores Quiroga y Schuster consideran que este proceso ha de ser animado por la investigación, el chequeo y el cambio constante para hacer efectiva la innovación. El taller profesional fortalece el trabajo creativo, colaborativo y reflexivo tanto de profesores como de estudiantes. A los primeros les exige, entre otros aspectos, organización y diseño de preguntas que provoquen pensamientos críticos y propositivos en ambientes educativos dialógicos, dinámicos y horizontales. A los segundos les desafía a examinar los textos y contextos con pertinencia y perspicacia. Además, los invita a auspiciar análisis con argumentación crítica, en espacios signados por la colaboración, la designación de retos y la comprensión en clave de resolución de problemas específicos. Quizá, aquí es importante resaltar que este tipo de trabajo colaborativo y de convivencia social desplegado en los talleres profesionales, refuerza la confianza personal y la identidad de los actores educativos, al punto que los participantes cooperan y trabajan juntos sin tener que “[...] temer a desaparecer en la relación” (MATURANA; NISIS, 1997, p. 15).

Por otro lado, Freire (1993) asevera que el diálogo reflexivo entre profesores y estudiantes marca una posición democrática en el salón de clases, a diferencia de las clases habituales en las que se transfiere conocimiento por parte del primero al segundo. Estima como profundamente válida a la pequeña exposición que sobre un tema hace el profesor y que, seguido de preguntas, genera participación entre los estudiantes. La orientación democrática en el proceso formativo conlleva a forjar el carácter de sujeto político de los actores educativos y, en particular, a hacer de la vivencia de aula un ejercicio de profundización de la democracia participativa, esto es, de la democracia anclada en la vida formativa cotidiana.

Por su parte Worthen (2015) agrega que un buen ciclo de conferencias combinado con pequeñas secciones de discusión semanal produce en los estudiantes, en especial, en campos de las humanidades, habilidades básicas que se relacionan con la “[...] comprensión y razonamiento, habilidades cuyo valor se extiende más allá del salón [...] una buena clase magistral [...] enseña una habilidad poco común en nuestra cultura ‘Smartphone’: el arte de la atención, el primer paso crucial en el ‘pensamiento crítico’” (s.p).

Y es que el pensamiento crítico (GIROUX, 1997; PÉREZ; GIMENO SACRISTÁN, 1992) irrumpe sobre los discursos tradicionales de la enseñanza, que confieren a las prácticas pedagógicas estatus de instrumentos de control y reforzamiento de la heteronomía de los sujetos, al posibilitar el reconocimiento de las relaciones existentes entre conocimiento, poder y dominación, esto es, al comprender las estrategias educativas como portadoras virtuales del cambio, la posibilidad y la potencia de lo humano.

De igual manera Tejada y otros autores (2012) consideran que los trabajos colaborativos en forma de debate y las prácticas individuales permiten reflexionar temas cotidianos, llevar un proceso autónomo de aprendizaje y usar herramientas conceptuales y metodológicas acordes a los objetivos planteados. Desde la práctica pedagógica recomiendan didácticas que animen a los estudiantes a la búsqueda de nuevas bibliografías, de casos de estudio, de recursos y actividades de aprendizaje que dinamicen el intercambio y argumentación de tesis propias. En este contexto, es importante recalcar que uno de los principales tópicos del aprendizaje autónomo se relaciona con la generación de pensamiento propio, que resulta de un proceso interdependiente de formación triádica, a saber: formación de la sensibilidad histórica (FREIRE, 1993); formación de la sensibilidad crítica (GIROUX, 1997); y formación de la sensibilidad ética (ELLIOT, 1990).

Aprendizaje interdisciplinario

En la práctica un aprendizaje interdisciplinario alienta procesos pedagógicos marcadamente activos, reflexivos, colaborativos y deliberativos, dado que promueve: la comprensión integral de problemas complejos de la realidad a partir del debate; la negociación y argumentación de ideas plurales; la búsqueda de respuestas a interrogantes que desbordan los objetos de estudio propios de las disciplinas; y la generación de alternativas desde campos temáticos transdisciplinares (MORALES; CARREÑO, 2017).

La interdisciplinariedad es una perspectiva de conocimiento tributaria de la cooperación entre teorías, conceptos y métodos diversos, la cual deviene de la experiencia de múltiples disciplinas centradas en la comprensión e intervención colaborativa en

torno de un fenómeno específico. Esta experiencia se hace significativa (MOREIRA, 2013) cuando permite que en el diálogo entre estudiantes-colegas, que sería el caso de los posgrados, se relacionen sustancialmente y de manera intencional los contenidos y debates, se establezcan semejanzas y diferencias y se reorganice el conocimiento para crear uno propio.

La enseñanza interdisciplinaria crea apuestas y estrategias formativas comunes a varios campos de conocimiento o disciplinas. Para ello redefine, extiende y transforma (REPKO, 2012) las prácticas pedagógicas desde las experiencias y aprendizajes situados en contextos y ámbitos relacionales e interdependientes. El acercarse deliberadamente a los procesos formativos desde las especificidades de los objetos de conocimiento, que han sido co-producidos con la participación de distintas disciplinas, implica hacer evidente la necesidad de pensar los actos formativos como un encuentro sinérgico en donde los campos del saber implicados constituyen los fundamentos y la potencia de una particular apuesta de enseñanza interdisciplinaria. Por ejemplo, el origen y puesta en marcha de posgrados sobre estudios de Desarrollo, desde la experiencia de Wills (2017), ha demostrado que es posible la creación de espacios inspirados en el debate formativo y en el diálogo horizontal entre las disciplinas; en el trabajo mancomunado entre los diferentes actores que, aunque formados en campos de conocimiento disciplinares distintos, convergen en el acto educativo; y en el aprendizaje de las diferentes maneras de conocer, apropiarse y experimentar la realidad social, esto es, en “[...] fomentar el entendimiento de otras culturas, modos de vida, valores y creencias” (p. 39).

Las prácticas pedagógicas orientadas desde la enseñanza interdisciplinaria pueden asumirse como procesos formativos tendientes a dinamizar campos integradores de conocimiento o áreas integradoras de aprendizaje, las cuales instan al saber, al hacer y al saber-hacer en contextos caracterizados por la otredad. De allí que tópicos como: la escucha activa, el des-aprendizaje, la humildad, la creatividad y la curiosidad (FREIRE, 1997) se conviertan en fuentes estructuradoras de los procesos formativos interdisciplinares.

Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo se sustenta en el carácter social del aprender (MALDONADO, 2007). El aprendizaje es visto como un proceso de interacción, responsabilidad y reciprocidad entre los actores que confluyen en la formación. Uno de los postulados primordiales de este tipo de aprendizaje es que se aprende mejor cuando existe trabajo compartido, intercambio, creación de significados y argumentación colectiva en escenarios de diseño.

A diferencia del aprendizaje competitivo, este tipo de aprendizaje pretende que la formación se genere entre y para todos, es por esta razón que privilegia el trabajo entre colegas-pares, tutorial, en grupos y plenarios. Montenegro-Velandia y otros autores (2016) recomiendan las visitas y prácticas empresariales como espacios para aprender en colaboración porque es a partir del “[...] contacto con la problemática de las empresas y sus métodos de trabajo” (p. 210) como los estudiantes pueden relacionar y comprender las conceptualizaciones abordadas desde las lecturas referentes y los salones de clase.

Para animar el aprendizaje interdisciplinario y colaborativo se resaltan primordialmente dos métodos en la revisión de literatura efectuada: el estudio de casos y el Aprendizaje Basado en Problemas-ABP (PBL por su sigla en inglés). Cada apuesta cobra sentido cuando el profesor se prepara de manera científica, física, emocional y afectiva (FREIRE, 1997), evalúa y monitorea toda su práctica pedagógica e imprime “[...] pasión y la esperanza en torno de la contribución a la generación de un mundo mejor” (GIROUX, 1997, p. 49).

El *estudio de casos* ha sido un método muy utilizado en la enseñanza de la administración. Para Waserman (1994) es valioso utilizarlo porque permite: estimular el pensamiento; aumentar el aprendizaje; fortalecer la comunicación; mejorar la capacidad para analizar problemas complejos; y tomar decisiones acertadas. Agrega que con esta estrategia “[...] los alumnos se vuelven más curiosos; su interés general en el aprendizaje aumenta. También aumenta su respeto por las opiniones, actitudes y ocurrencias diferentes de los otros alumnos. Están más motivados para leer materiales no presentados en clase” (p. 10).

Discrepa de la anterior postura Aktouf (2005) para quien el uso de estudio de casos en la enseñanza de la administración reproduce una ideología centrada en el capital, el enriquecimiento individual, la matematización, lo impersonal y las acciones rápidas. Se sugiere desde este artículo y considerando estas posiciones, que el estudio de casos se vincule en perspectiva de ilustración, ejemplificación, valoración y escrutinio de los diferentes puntos de vista de los actores que confluyen en la situación analizada. Además, el estudio de casos podría propiciar momentos de reflexión crítica frente a las finalidades de la acción, esto es, entrecruzar: conocimiento, ética y justicia social.

El ABP o PBL se concibe como una estrategia didáctica que promueve el aprendizaje autodirigido y desarrolla en los estudiantes: comprensión holística sobre los problemas; trabajo cooperativo en pequeños grupos; habilidades de comunicación y estimulación de la independencia; competencias para la búsqueda de información; y capacidades analíticas, de síntesis y de construcción de conocimientos a partir del trabajo colectivo (MORENO; SIERRA, 2011). El ABP o PBL, en acuerdo con Poot-Delgado (2013), requiere de la elaboración o puesta en común de problemas, preferiblemente reales y de difícil resolución, que partan de una necesidad de aprendizaje detectada por el profesor y que sean de interés y motivantes para los estudiantes de manera que éstos ubiquen información para resolverlos. Para su aplicación efectiva en administración y campos afines se recomienda: conocimiento del problema real por parte del profesor y del estudiante; caracterización detallada del problema y un diseño de preguntas guía por parte del profesor; compromiso por parte de los estudiantes frente al rastreo de información relacionada con el caso; y estructuración del abordaje del problema y su posible resolución en varios momentos pedagógicos.

Las estrategias presentadas se constituyen en iniciativas pedagógicas que persiguen no solo realización personal, sino, principalmente, éticas de vida, compromiso profesional y social, todo ello, en perspectiva de los contextos, saberes y experiencias previas relacionadas. Importa para este artículo reconocer que dichas estrategias son apuestas que vinculan la incertidumbre y el desafío continuo. Como bien lo ha expresado Shön (1987) no es aplicando teorías y técnicas como el profesional resuelve los problemas presentes en su práctica; habrá momentos de incertidumbre o conflicto de valores en los cuales el profesor tendrá que improvisar y crear. Aquí la formación docente y, en particular, el aprender haciendo o los acompañamientos tutoriales, según Shön, pueden ser parte de la solución.

Recursos para la enseñanza

En el proceso formativo los recursos para la enseñanza desempeñan un papel esencial, al constituirse en los procedimientos intencionados que los actores definen y diseñan para la promoción y el logro de aprendizajes significativos (DÍAZ, 1999). Estos dispositivos de carácter académico y sociocultural operan como mediadores centrales entre los propósitos formativos y los intereses y necesidades de los estudiantes. Implican una guía para la toma de decisión y acción sobre el modo de orientar la formación en contextos donde los modos de aprendizaje de los sujetos son heterogéneos, cambiantes y múltiples.

Desde esta perspectiva, los recursos para la enseñanza refieren a los procedimientos, herramientas, instrumentos y materiales que se crean y utilizan para estimular, acercar y guiar al estudiante en el aprender significativo. En particular, de la revisión de literatura para la administración y afines se privilegian los siguientes recursos: materiales didácticos; juego con fines pedagógicos; y películas, videos e imágenes.

Material didáctico

Gorbanev (2012), retomando aportes de Ausubel, Novak y Hanexian, valora para la administración y afines el material didáctico para promover aprendizaje significativo. Propone que todo material exprese los objetivos de aprendizaje de manera clara y relacione el nuevo saber con el saber ya existente en el alumno. En una estructura cognitiva del que aprende de modo no arbitrario o lineal, propone que el material sea estimulante porque la motivación es el mecanismo que permite al alumno relacionar el saber existente con el nuevo. Plantea también que el material tenga un tamaño razonable porque su dimensión determina la dificultad de la tarea y la motivación del alumno.

Por su parte, Ventura (2011) hace un llamado hacia una formación más equitativa a partir de introducir ciertos criterios y acciones pedagógicas. Para este logro recomienda repensar los tipos de materiales; el modo de presentación; las formas de comunicación y participación promovida; y el tipo de perspectiva de la exposición (dibujos, fotos/palabras, estilos activo/reflexivo, secuencial/sensitivo). Agrega Moreira (2013) que el profesor debe animar el aprendizaje a partir de materiales como: cuentos, poesías, obras de arte y todos aquellos materiales diferentes a los libros de texto convencionales.

Juegos con fines pedagógicos

Para Abt (1970 apud TSEKLEVES; COSMAS; AGGOUN, 2016) los juegos serios se entienden como juegos que no están destinados a la diversión, sino que han sido diseñados y se utilizan con propósitos eminentemente educativos. Agregan Tseklevs, Cosmas y Aggoun (2016) que los juegos serios se han utilizado en diferentes áreas, incluida la empresa, y se asocian con el aprendizaje basado en juegos (GBL) debido a que ambos tienen como fin la generación de procesos de aprendizaje. Se diferencian por el tipo de juegos usados. Los primeros utilizan las plataformas de las nuevas tecnologías, y los segundos variadas plataformas de juegos, incluidos los tableros de mesa tradicionales y videojuegos.

Los autores arriba señalados encuentran un potencial en los juegos serios en aspectos como: animar y facilitar un aprendizaje efectivo; y generar habilidades en la resolución de problemas. Proponen, que dadas sus potencialidades para la resolución de problemas se requiere establecer una “[...] política común para la adopción y el uso de la metodología de PBL para el diseño y desarrollo de juegos serios” (p. 168), de manera que sea más claro el valor educativo del juego para educadores, directivos y padres de familia, diferenciado del mero entretenimiento educativo.

Películas, videos e imágenes

Buscando ruptura entre preconceptos y estereotipos más de corte conservador que pueden poseer los estudiantes sobre diferentes temas referentes a la administración y afines, Aktouf (2005) utiliza y sugiere películas y extractos de noticias de televisión (también recortes de prensa) para contradecir y debatir aspectos como que “[...] el líder existe para hacer el bien, que la empresa existe para crear empleos, para satisfacer necesidades” (p. 156). Precisa que la enseñanza en campos específicos requiere ser para el cambio y, en el futuro, deberá integrarse a un proyecto social más amplio. Por su parte Flacso Argentina (2015), desde el Núcleo de Estudios sobre la Escuela y los Vínculos Intergeneracionales, propone el uso de las imágenes por el “[...] cruce de fronteras y a la vez como un ámbito de encuentros entre jóvenes y adultos, para interrogar (e interrogarnos en) las tramas y las grietas que se producen en estos territorios” (s.p). Pedagógicamente se propone como un intercambio de ideas sobre la base de determinados criterios de abordaje, cada encuentro cuenta con un comentarista especialista que facilita el análisis y el debate conjunto entre los participantes.

Aporta a la reflexión la experiencia de Brooks y Hershock (2015) que vinculó el video a sus clases. Proponen utilizarlo como preámbulo para introducir temas o como provocador de análisis y posturas que marcan la tendencia en ciertos temas y en la vida de los estudiantes “[...] tener una breve discusión acerca de lo que los cantantes hacen en los videos, los mensajes que tratan de hacer llegar al otro lado [...] en grupos grandes escribimos una declaración de la tesis que generalice la persuasión que se busca con cada video” (s.p).

Se propone pensar los recursos para la enseñanza, más allá de centrar el foco en su uso instrumental y técnico, esto es, desde su rol generativo de prácticas pedagógicas significativas y transformadoras de los sujetos, de las instituciones y sus contextos. Desde esta perspectiva cobra gran importancia pensar los materiales didácticos, el juego, el video, la fotografía, el cuento, la poesía, entre otros, como posibilidades de representar la vida, de deliberar sobre ella y, en especial, de co-producirla desde perspectivas más democráticas, justas y sustentables.

Interacciones en clase

Como se mencionó al inicio del artículo el proceso formativo es ante todo un acto transformador y relacional. En este proceso los sujetos educativos conviven, negocian, construyen y se comunican generando interacciones que les permiten desplegar sus habilidades cognitivas y emocionales, así como sus destrezas personales con autonomía

siempre en contextos situados y relacionales. Desde esta perspectiva se invita a profesores y organizaciones educativas a reflexionar críticamente sobre las dinámicas que se dan al interior del salón de clases y que tienen que ver, entre otros aspectos, con la disposición del salón y su relación con la participación, el diálogo y el trabajo colectivo.

Desde el modelo de interacción comunicativa se llama la atención sobre la necesidad de interesarse más por las interrelaciones que se establecen entre profesor-estudiante y estudiante-estudiante. Para el primer caso, según Domínguez (2011), estas relaciones han de estar basadas en la colaboración y coordinación conjunta, a partir de: ejercicios de preguntas y respuestas; motivación a la participación cualificada; y diseño y realización de estrategias que promuevan aprendizajes cada vez más autónomos. En el caso de las relaciones estudiante-estudiante se ha de promover el trabajo conjunto; la ayuda y la cooperación desinteresada; la confrontación de puntos de vista; y las controversias y el disenso. Para el caso de este artículo interesa hacer especial mención en las interacciones que podrían fomentarse con: la pregunta y la disposición del salón de clase.

La pregunta

Los autores Elder y Paul (2002) dan importancia al uso de la pregunta como aspecto que impulsa el pensamiento. Específicamente proponen la pregunta analítica como actividad para ser incorporada en las prácticas pedagógicas enfatizando en la necesidad de promoverla en los estudiantes. Como procedimiento proponen partir de los siguientes componentes de la razón y cuestionar los propósitos del pensamiento: entender de dónde surge la idea; presumir que no se comprende del todo la información que soporta el pensamiento; cuestionar las conclusiones, los conceptos e ideas, las suposiciones, las implicaciones y consecuencias, los puntos de vista y perspectivas. Por ejemplo, mediante las siguientes preguntas: ¿en qué se basan sus datos?; ¿puede explicarnos usted su razonamiento?; ¿ha considerado las implicaciones de sus conclusiones? Lo que se busca entonces es deconstruir el pensamiento para examinar hechos y comprensiones específicas que permitan mejorar el argumento a partir del análisis y evaluación.

Como resultado de anteriores ejercicios investigativos (CARREÑO; DURÁN, 2017), los autores de este artículo han encontrado que las preguntas generan motivación, reflexión y participación contextualizada y pertinente para los estudiantes. La potencia de las preguntas está en que es un mecanismo que aspira a provocar en el estudiante asombro, nuevas interpretaciones, capacidad de pensar en lo diferente desde nuevos referentes experienciales y conceptuales. En términos de Freire (1990 apud GIROUX, 1997) sería la “[...] actitud abierta a todas las cuestiones, su curiosidad, sus dudas, su incertidumbre frente a las certezas, su valor para asumir el riesgo y sus rigurosos enfoques metodológicos y teóricos aplicados a temas importantes” (p. 29).

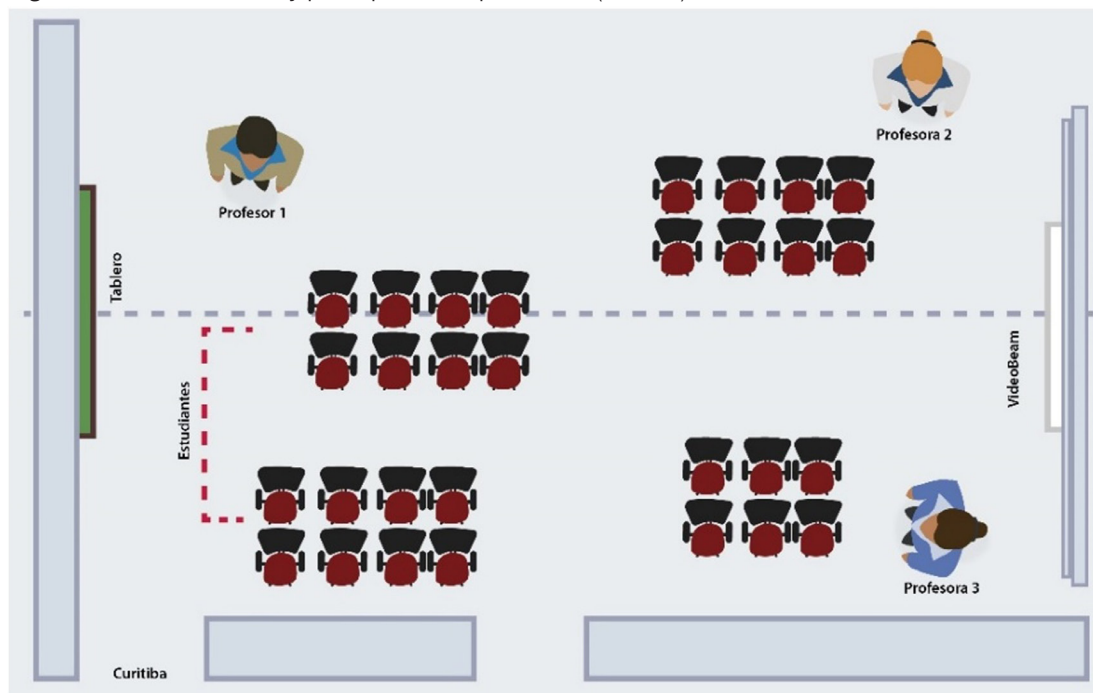
La disposición del salón de clases

Una investigación hasta ahora no publicada por los autores identificó algunos elementos importantes en perspectiva de generar procesos formativos de calidad en

posgrados de administración y afines. Es así como a partir de observar una serie de clases en Curitiba y San Francisco (ver figuras 1 y 2) se identificaron salones proyectados para el trabajo en equipo, entre iguales, en colaboración y para desarrollar tareas conjuntas. A diferencia de la disposición de una clase habitual (salones estrechos y con sillas fijas), estos, por su amplio espacio, ubicación de profesores y disposición de sillas y recursos predispone al grupo para el trabajo colaborativo y la interacción.

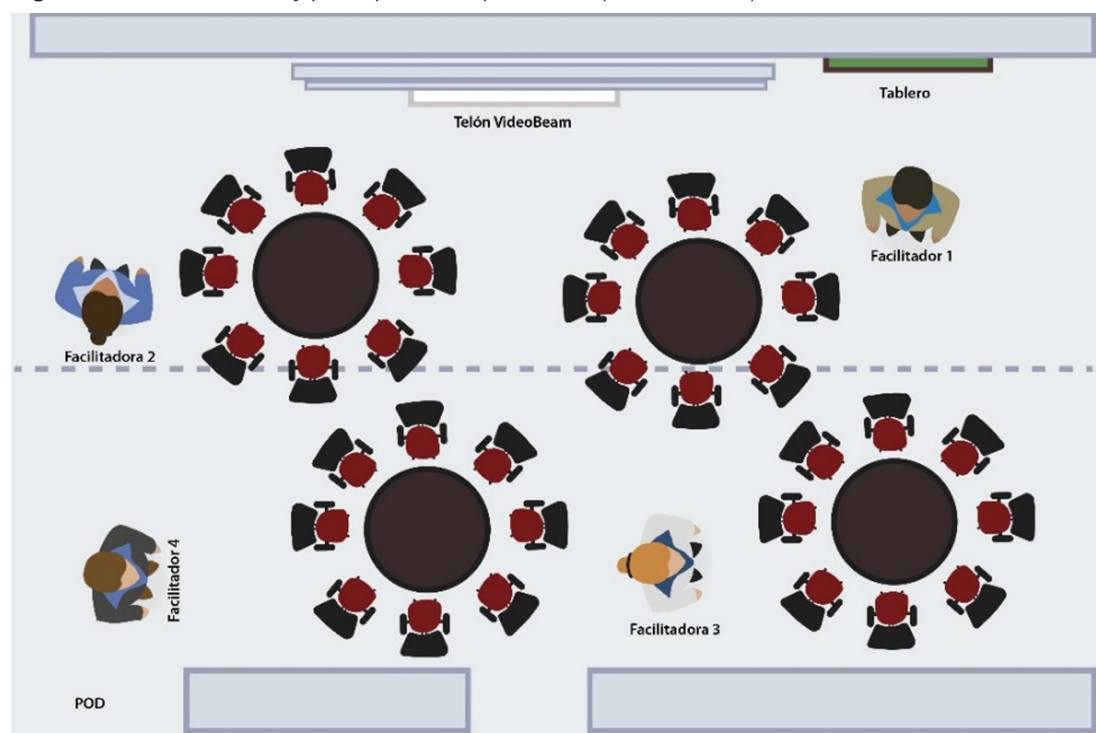
En términos de actividades y recursos (ver figuras 1 y 2) se identifican las siguientes características. Figura 1: introducción al tema con presentación de la sesión y video; presentación del tema en video beam; uso de herramienta investigativa; trabajo en grupos; y cierre con preguntas y conclusiones. Figura 2: introducción con intervención corta; presentación del tema con video; trabajo en subgrupos con roles específicos; discusión sobre el tema central en los grupos y con profesores/orientadores; y cierre con plenaria y conclusiones por parte de participantes y orientadores.

Figura 1- Salón de clases y participación de profesores (Curitiba)



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2- Salón de clases y participación de profesores (San Francisco)



Fuente: Elaboración propia.

Lo que se analiza en estas clases es que las mismas son programadas en equipo por dos o más profesores con alto nivel de formación como producto de ejercicios investigativos que también se realizan en conjunto. En el transcurrir las clases amalgaman la propuesta grupal y la creación de cada profesor, facilitador u orientador a partir de su estilo docente. De esta manera se llevan contenidos, estrategias, recursos y ambientes propicios para poner en diálogo dichos referentes y debates teóricos que motivan al aprendizaje pertinente y crítico, que a la postre, les permiten crecer profesionalmente. En este sentido resulta importante para el profesor, a partir de preguntarse sobre el qué y para qué enseña lo que enseña, que disponga las condiciones para ese logro. Aspectos como el interés en los estudiantes; la selección, uso y entrega de los materiales; la disposición de las sillas; la provocación del encuentro y la conversación entre los estudiantes; entre otros, son decisiones esenciales porque será un aprendizaje que el egresado aplicará en su actividad personal y profesional.

Conclusiones y cierre

Este artículo presenta algunos aportes sobre las estrategias pedagógicas, recursos para la enseñanza e interacciones en clase desde la perspectiva de un proceso de formación

anclado en prácticas pedagógicas inspiradas en el aprendizaje significativo, autorregulado y deliberado en posgrados y, particularmente, en administración y afines. Como principales hallazgos se relevan tres: aperturas pedagógicas y didácticas para el trabajo formativo; pautas de reflexión sobre la actividad docente; y observaciones e invitación a los directivos a pensar la enseñanza de la administración y afines con trascendencia cognitiva, social y ética y, en esta perspectiva, se incorpore y fortalezca la formación docente como ámbito generador de nuevas e innovadoras prácticas pedagógicas.

Con respecto a las aperturas pedagógicas y didácticas para el trabajo formativo se llama la atención sobre la necesidad de trascender el dominio racional y técnico del conocimiento, para así incluir la autonomía (FREIRE, 1999), la deliberación (GIROUX, 1997) y la transformación (EUSSE; BRACHT; ALMEDIDA, 2016) como fundamentos del acto educativo. Se hace especial mención en valorar al profesor como profesor-artesano (ALLIAUD, 2017) y en este contexto se sugieren tres modalidades de aprendizaje significativo, a saber: la programación y gestión de actividades participativas; el aprendizaje interdisciplinario; y el aprendizaje colaborativo.

Con relación a las pautas de reflexión sobre el trabajo docente se hace énfasis en concebir los recursos para la enseñanza como dispositivos de carácter académico y sociocultural (DÍAZ, 1999), con la particularidad de operar como mediadores centrales entre los intereses y necesidades de los estudiantes y los propósitos formativos específicos de las clases. Se hace hincapié en que los materiales didácticos sean diseñados y ejecutados teniendo en cuenta que los sujetos que participan en el proceso formativo tienen historia, valores y detentan autonomía. De igual manera, se valora concebir y usar los juegos, películas, videos e imágenes desde y con finalidad pedagógica, esto es, reconociendo su fuerza formativa, democrática y deliberante. Por último, se invita a reflexionar críticamente sobre las interacciones que dinamizan las clases, esto desde un horizonte de sentido transformador y relacional. En particular, acudiendo a la mayéutica o arte de la pregunta; las conexiones educativas o pluralidad de relaciones que confluyen en el acto formativo; y la disposición del salón de clases.

Finalmente, se invita a directivos, centros de enseñanza y aprendizaje y profesores para que prioricen políticas y planes en proyectos de formación docente o de desarrollo profesoral tendientes a reflexionar sobre la enseñanza, así como fortalecer una comprensión mucho más profunda sobre lo que significa su quehacer docente en su individualidad y en su relación con sus pares, y demás actores involucrados, en su interdependencia con el entorno. Se comparte con Hidalgo (2007) que las organizaciones deben acompañar, proponer y poner en programas para el mejoramiento del desempeño profesoral, una “[...] política de formación, actualización y capacitación docente y de evaluación del desempeño profesoral” (p. 9) que cuente con presupuesto y posibilite los propósitos ideados por la comunidad educativa.

Referencias

- ALLIAUD, Andrea. **Los artesanos de la enseñanza**: acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Paidós, 2017.
- ALONSO, Cristina et al. De las propuestas de la administración a las prácticas del aula. **Revista de Educación**, Madrid, v. 12, n. 35, p. 53-76, 2012.
- AKTOUF, Omar. Ensino de administração: por uma pedagogia para a mudança. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 35, p. 151-159, 2005.
- BAILEY, James; FORD, Cameron. Management as science versus management as practice in postgraduate business education. **Business Strategy Review**, London, v. 7, n. 4, p. 7-12, 1996.
- BARDIN, Laurence. **Análisis de contenido**. Madrid: Akal Universitaria, 1986.
- BROOKS, Judy; HERSHOCK, Chad. Creating instructional videos that actually work... 2015. San Francisco: [s. n.], 2015. **Conferencia impartida en la 40TH Annual Pod Conference**. San Francisco, California, noviembre 4-8, 2015.
- CAÑEDO, Teresa et al. Evaluando la enseñanza en el posgrado. **Reencuentro**, México, DF, n. 53, p. 63-74, 2008.
- CARREÑO, Claudia Inés. **Lo pedagógico en los posgrados sobre desarrollo**: dos estudios de caso. 2012. (Tesis Doctorado en Ciencias de la Educación) – Universidad Nacional de la Plata, La Plata, 2012.
- CARREÑO, Claudia Inés; DURÁN, Armando. Desafíos de la enseñanza en los estudios del desarrollo. In: PINEDA DUQUE, Javier A; HELMSING, Berth; SALDÍAS, Carmenza. **Universidad y desarrollo regional**: aportes del CIDER en sus 40 años. Bogotá: Uniandes, 2017. p. 243-262.
- CARREÑO, Claudia Inés; DURÁN, Armando. Reflexiones sobre la enseñanza de la gestión urbana: un ejercicio necesario para construir la ciudad. **Urbe**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 136-147, 2015.
- CRESWELL, Jhon. **Research desing**: qualitative, quantitative and mixed methods approaches. 4. ed. London: Sage, 2014.
- CRESWELL, Jhon; POTH, Cheryl. **Qualitative inquiry research desing**: choosing among five approaches. London: Sage, 2018.
- DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Ed.). **The Sage handbook of qualitative research**. London: Sage, 2005. Introduction.
- DEWEY, Jhon. **Democracia y educación**: una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: Morata, 1920.
- DÍAZ, Frida. **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo**: una interpretación constructiva. México, DF: McGraw-Hill, 1999.

DOMÍNGUEZ, María Alejandra A. **Los modos de intercambios de significados en clases de física secundaria**: procesos de negociación. 2011. (Tesis Doctorado en Ciencias de la Educación) – Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2011.

ELDER, Linda; PAUL, Richard. **El arte de formular preguntas esenciales**. Boston: Foundation for Critical Thinking. 2002.

ELLIOT, Jhon. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata, 1990.

EUSSE, Karen; BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe. A prática pedagógica como obra de arte: aproximações à estética do professor-artista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, DF, v. 38, n. 1., p. 1-104, 2016.

FLACSO ARGENTINA. **Ciclo de cine**: el cine como metáfora pedagógica. Buenos Aires: Flacso, 2015. Disponible en: <[http://plyse.flacso.org.ar/agenda/ciclo-de-cine-el-cine-como-metаforа-pedagogica-1](http://plyse.flacso.org.ar/agenda/ciclo-de-cine-el-cine-como-metфора-pedagogica-1)>. Acceso en: 3 dic. 2015.

FREIRE, Paulo. **Cartas a quien pretende enseñar**. Madrid: Siglo Veintiuno, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía**. Madrid: Siglo Veintiuno, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la esperanza**. Madrid: Siglo Veintiuno, 1993.

GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales**. Barcelona: Paidós, 1997.

GONZÁLEZ, Marleny. Formación docente en competencias TIC para la mediación de aprendizajes en el proyecto Canaima Educativo. **Telos**, Maracaibo, v. 18, n. 3, p. 492-507, 2016.

GORBANEV, Iouri. Una tipología de casos para enseñar la Administración. **Semestre Económico**, Medellín, v. 15, n. 32, p. 185-196, 2012.

GRISALES-FRANCO, Lina María; GONZÁLEZ-AGUDELO, Elvira María. El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria. **Educación y Educadores**, Bogotá, v. 12, n. 2, p.77-86, 2009.

GUBER, Rosana. **El salvaje metropolitano**: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Paidós, 2001.

HIDALGO, Laura. Escenario posible del desempeño profesoral en la enseñanza en una institución de formación docente. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, Costa Rica, v. 7, n. 2, p. 1-16, 2007.

JACKSON, Philip. **Práctica de la enseñanza**. Buenos Aires: Amorrortu, 2002.

KLAFKI, Wolfgang. **El análisis didáctico como el alma de la formación para la enseñanza**. Traducción de Stella Cols como material para la enseñanza. Buenos Aires. (s.f.). No publicada.

- LITWIN, Edith. **El oficio de enseñar**: condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- LÓPEZ, María del Mar; PÉREZ, Rosario. La valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje en los grados de economía y administración de empresas. **Educación y Cultura en la Sociedad de la Información**, Salamanca, v. 13, n. 3, p. 190-219, 2012.
- LUNDGREN, Ulf. **Between education and schooling**: outlines of a diachronic curriculum theory. Geelong: Deakin University Press, 1991.
- MACLEOD, Flora; GOLBY, Michael. Theories of learning and pedagogy: issues for teacher development. **Teacher Development**, London, v. 7, n. 3, p. 345-362, 2003.
- MALDONADO, Marisabel. El trabajo colaborativo en el aula universitaria. **Laurus**, Caracas, v. 13, n. 23, p. 263-278, 2007.
- MARROU, Henry-Irene. **Historia de la educación en la antigüedad**. Madrid: Akal, 1985.
- MATURANA, Humberto; NISIS, Sima. **Formación humana y capacitación**. Palma de Mallorca: Dolmen y Tercer Mundo, 1997.
- MONTENEGRO-VELANDIA, Wilson et al. Estrategias y metodologías didácticas, una mirada desde su aplicación en los programas de administración. **Educación y Educadores**, Bogotá, v. 19, n. 2, p. 205-220, 2016.
- MORALES, Juliana; CARREÑO, Esmith. CIDER: una historia de cooperación internacional y de estudios interdisciplinarios. In: PINEDA DUQUE, Javier A; HELMSING, Berth; SALDÍAS, Carmenza. **Universidad y desarrollo regional**: aportes del CIDER en sus 40 años. Bogotá: Uniandes, 2017. p. 243-262.
- MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa subversiva. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 21, p. 15-32, jun. 2013.
- MORENO, Manuel Antonio; SIERRA Alvaro. **Uso del aprendizaje basado en problemas en administración**: análisis del uso de aprendizaje basado en problemas en el programa de administración de empresas de la Fundación Universitaria Sanitas. 2011. (Trabajo de Grado) – Universidad de la Sabana, Sabana. 2011.
- PÉREZ, Ángel; GIMENO SACRISTÁN, José. **Comprender y transformar la enseñanza**. 7. ed. Madrid. Morata. 1992.
- PFEIFFER, Ernesto. **Gabriela Mistral, pasión de enseñar**: pensamiento pedagógico. Valparaiso: Universidad de Valparaiso, 2017.
- POOT-DELGADO, Carlos Antonio. Retos del aprendizaje basado en problemas. **Enseñanza e Investigación en Psicología**, Zalapa, v. 18, p. 307-314, 2013.
- QUIROGA, Francisca; SHUSTER, Sofía. Innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la carrera de administración pública: la experiencia de los talleres profesionales, **Revista Didasc@lia**, Las Tunas, v. 1, n. 1, p. 139-154, 2013.

REPKO, Allen. **Interdisciplinary research: process and theory**. Thousand Oaks: Sage, 2012.

SHÖN, Donald. La preparación de profesionales para las demandas de la práctica. In: SHÖN, Donald (Org.). **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Paidós, 1987. p. 1-15.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada**. Medellín: Universidad de Antioquia, 2002.

TEJADA, Ángel et al. Análisis de la tasa de éxito en la asignatura de contabilidad de costes. **Revista de Docencia Universitaria**, Valencia, v. 10, n. 3, p. 347-377, 2012.

TRIGOS-CARRILLO, Lina. **El uso de métodos etnográficos como herramienta de apoyo...** Bogotá: Red Innova Cesal, 2013. Conferencia impartida en el Foro internacional de innovación docente.

TSEKLEVES, Emmanuel; COSMAS, John; AGGOUN, Amar. Benefits, barriers and guideline recommendations for the implementation of serious games in education for stakeholders and policymakers. **British Journal Of Educational Technology**, Kingdom, v. 47, n. 1, p. 164-183, 2016.

VENTURA, Ana Clara. Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad: un binomio que sustenta la calidad educativa. **Perfiles Educativos**, México, DF, v. 33, p. 142-154, 2011.

VILCHES, María de los Ángeles; FERNÁNDEZ, Alfonso; MARTÍNEZ, Francisco. Ecopedagogy: a movement between critical dialogue and complexity: proposal for a categories system. **Journal of Education for Sustainable Development**, London, v. 10, n. 1, p. 178-195, 2016.

WASSERMANN, Selma. **El estudio de casos como método de enseñanza**. Buenos Aires: Amarrou, 1994.

WILLS, Eduardo. El CIDER y el Plan Nacional de Rehabilitación: dos emprendimientos institucionales entrelazados. In: PINEDA DUQUE, Javier A; HELMSING, Berth; SALDÍAS, Carmenza. **Universidad y desarrollo regional: aportes del CIDER en sus 40 años**. Bogotá: Uniandes, 2017. p. 243-262.

WORTHEN, Molly. Lecture me. Really. **New York Times**, Nueva York, Oct. 18, 2015. Disponible en: <https://www.nytimes.com/2015/10/18/opinion/sunday/lecture-me-really.html?mwrsm=Facebook&_r=1>. Acceso en: 18 oct. 2015.

Recibido en: 22.08.2018

Revisado en: 08.05.2019

Aprobado en: 20.08.2019

Claudia Inés Carreño es doctora en Ciencias de la Educación Universidad Nacional de la Plata. Profesora en el Cider de la Universidad de los Andes. Es miembro del Grupo de Investigación en Educación y Desarrollo, Bogotá, Colombia.

Cielo Catalina Mancera Salinas es magíster en Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas a la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Jefe del Centro E-Learning de la Decanatura de Medios Digitales de la Universidad del Rosario. Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Desarrollo, Bogotá, Colombia.

Armando Durán Durán es doctor en Sociología de la Pontificia Universidad Católica Argentina. Es profesor en la Facultad de Ciencia Política, Gobierno y Relaciones Internacionales, Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia.

Clara Inés García Blanco es magíster en Educación de la Universidad de los Andes. Es jefe del Centro de Enseñanza, Aprendizaje y Trayectoria Profesorada de la Universidad del Rosario. Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Desarrollo, Bogotá, Colombia.